



XII ENPEH

TERRITÓRIOS DISPUTADOS: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE

Luís Fernando Cerri
Oswaldo Mariotto Cerezer
Renilson Rosa Ribeiro
(Organizadores)



TERRITÓRIOS DISPUTADOS:
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO
DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE

Luís Fernando Cerri
Oswaldo Mariotto Cerezer
Renilson Rosa Ribeiro
(Organizadores)

TERRITÓRIOS DISPUTADOS:
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO
DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE

1ª Edição

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT

Cáceres, MT
2021

Copyright Luís Fernando Cerri; Osvaldo Mariotto Cerezer; Renilson Rosa Ribeiro, (orgs.) 2021.
Permitida a reprodução desde que citada a fonte.

Arte da Capa & Diagramação: Kenny Kendy Kawaguchi

Revisão Textual: Paruna Editorial

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C417t Cerri, Luís Fernando.

Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise / Luís Fernando Cerri, Osvaldo Mariotto Cerezer e Renilson Rosa Ribeiro (orgs.). – Cáceres: UNEMAT Editora, 2021.

366 p. ; il.

ISBN 978-65-86866-41-4.

1. História. 2. História, Ensino. 3. Professores de História. I. Cerezer, O. M. (org.). II. Ribeiro, R. R. (org.). III. Título. IV. Título: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise.

CDU 94(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 • Teildo
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
U N E M A T

ABEH
Associação Brasileira de História

UFMT

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

INSTITUTO FEDERAL
Mato Grosso

UFGD
Universidade Federal
da Grande Dourados

CAPES

CNPq

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA E À INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

GOVERNO DE MATO GROSSO

H
HISTÓRIA

PPGEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS EM LINGUAGEM

Dedicamos essa obra aos/às professores/as de História na educação básica do Brasil, em luta diária pela liberdade de pensar, ensinar e criar.

Um agradecimento especial para o Coral UFMT, que nos inspirou nesses dias em Cuiabá com um repertório de esperança e fé na vida.

Resistiremos!

SUMÁRIO

- 9 APRESENTAÇÃO
- 15 DOS OLHARES INVESTIGATIVOS: PANORAMA
SOBRE OS TRABALHOS DO ENPEH 2019
Marcella Albaine Farias da Costa
Vitória Azevedo da Fonseca
- 26 GRUPOS DE PESQUISA EM DIÁLOGO
- 27 HISTÓRIA PÚBLICA, MÍDIAS E LINGUAGENS CULTURAIS: DESAFIOS
À PESQUISA E ÀS PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA
Éder Cristiano de Souza
Márcia Elisa Teté Ramos
- 42 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PESQUISAS APRESENTADAS NO
GPD O ENSINO DE HISTÓRIA NA ENCRUZILHADA
Maria Aparecida da Silva Cabral
Patricia Bastos Azevedo
- 60 GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA
Ana Maria Marques
- 74 APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM AMBIENTE DE ESCOLARIZAÇÃO
Marcelo Fronza
Ana Claudia Urban
- 90 A CONSTITUIÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR:
LIVROS E NARRATIVAS DIDÁTICAS
Luís César Castrillon Mendes
Oswaldo Rodrigues Junior

- 107 ENSINO, APRENDIZAGEM E PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: QUE ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NA CONTEMPORANEIDADE?
Juliana Alves de Andrade
Marcus Leonardo Bomfim Martins
- 126 ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA E DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE
Fernanda Martins da Silva
Oswaldo Mariotto Cerezer
Renilson Rosa Ribeiro
- 152 REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGENS E SENSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA
Arnaldo Pinto Junior
Halfred Carlos Ribeiro Junior
- 168 POLIFONIAS DO PATRIMÔNIO E DOS MUSEUS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POTENTES ENCONTROS
Aline Montenegro Magalhães
Carina Martins Costa
Carmem Zeli de Vargas Gil
Mônica Martins da Silva
- 187 FONTES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA
Marli Auxiliadora de Almeida
Vanda da Silva
- 205 ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISES: OLHARES DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS
Ilka Miglio de Mesquita
Marizete Lucini
- 221 PALAVRAS CERTAS E CERTAS PALAVRAS: O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE DEMOCRACIA E AUTORITARISMO
Fernando Seffner
Fernando Penna

- 244 AS LINGUAGENS SERVEM PARA TRAVAR O “BOM COMBATE”? ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISES, NEGACIONISMOS E CONFRONTOS
Flávio Vilas-Bôas Trovão
Ana Paula Squinelo
- 258 **PAINÉIS DA PESQUISA**
- 259 A LUTA PELA ÁFRICA INDEPENDENTE E A SAGRADA ESPERANÇA DE AGOSTINHO NETO: REFLEXÕES SOBRE O USO DA LITERATURA PARA CONHECER E ENSINAR HISTÓRIA
Bruno Pinheiro Rodrigues
- 277 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA E PESQUISA
Geysy Dongley Germinari
- 293 SUPER-HERÓIS, GÊNERO E FICÇÃO HISTÓRICA EM CAPITÃO AMÉRICA: O PRIMEIRO VINGADOR (2011) E MULHER-MARAVILHA (2017)
Maristela Carneiro
- 310 VENDAS, BALAIOS, TABULEIROS E PADEIRAS: NOTAS PARA A HISTÓRIA DAS MULHERES NA CAPITANIA DE MATO GROSSO
Nauk Maria de Jesus
- 325 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFPA PARA A ESCOLA BÁSICA: PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE CRISE
Wilma de Nazaré Baía Coelho
Érita Evelin da Silva
- 343 CULTURA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA
Aléxia Pádua Franco
- 360 SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

O XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) aconteceu num contexto bastante adverso para o país como um todo, em especial para os investimentos em pesquisa e, ainda mais especificamente, para a pesquisa em Ciências Humanas. Como se não bastasse, a pesquisa em ensino e a pesquisa em ensino de História, que já são tradicionalmente preteridas em várias esferas, encontraram nesse momento uma conjuntura ainda mais difícil. Diante de todas essas dificuldades, a realização do ENPEH configurou-se como um ato de resistência, compromisso e uma manifestação de pujança e crescimento da comunidade de pesquisadores que se dedica ao estudo do ensino e da aprendizagem da História. Nenhuma surpresa, porque esta é a marca da trajetória desta comunidade: se somarmos os Encontros de Pesquisadores e os Encontros Perspectivas do Ensino de História, lá se vão 22 reuniões nacionais desde 1988, um encontro a cada ano e meio, em média. Se no primeiro encontro de pesquisadores tratava-se de afirmar a viabilidade e a legitimidade da pesquisa no ensino de História, ou seja, sustentar que seus agentes, além de práticos no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem histórica, seja nas escolas de ensino fundamental e médio, seja nas faculdades e universidades em que se formam os professores, eram ainda sujeitos reflexivos, cujo labor também era teorizado, refletido, submetido a método e crítica, posto em relação com os saberes e teorias já consolidados, enfim, em uma palavra: ciência. Como todo tema ou campo novo, o resultado desse labor poderia parecer um pouco desencaixado das formas e funções já consagradas nas áreas a partir das quais se destacava, principalmente a História e a Educação. Tratava-se ainda, naquele momento, de reforçar que estes sujeitos com suas temáticas poderiam, sim, constituir linhas de pesquisa internas aos programas de pós-graduação, produzir dissertações e teses, candidatar-se à orientação de projetos de iniciação científica e a financiamentos dos órgãos oficiais de fomento à investigação científica. Hoje, em que pesem alguns preconceitos e questionamentos recalcitrantes,

essas demandas iniciais já podem ser consideradas como agenda superada nesta comunidade de pesquisadores e na comunidade científica nacional. Novos desafios se colocam à nossa frente na atualidade.

Já descontadas as dimensões continentais, populacionais e educacionais do Brasil, não há na América Latina outro país em que a área de pesquisa do ensino de História tenha proporção tão expressiva dentro das Ciências Humanas, seja da História, seja da Educação, duas áreas tradicionais que o ensino de História margeia, integra e frequenta. Há uma especificidade na nossa história educacional e científica que vem oportunizando e demandando essas dimensões impressionantes que a comunidade de pesquisadores de ensino de História e sua alentada produção vêm alcançando, e esse fenômeno mesmo tem merecido, há tempos, uma pesquisa abrangente e aprofundada.

No presente livro, o leitor terá acesso a dois dentre os principais produtos do XII ENPEH: os relatórios dos painéis de pesquisa, inovação deste evento, e os relatórios dos coordenadores dos Grupos de Pesquisa em Diálogo, os GPDs. Os GPDs foram uma novidade introduzida no X ENPEH, em Aracaju, Sergipe, em 2013, buscando dar organicidade e aprofundamento ao debate sobre as pesquisas apresentadas, garantindo comprometimento, continuidade, envolvimento e interlocução sistemáticas entre as pesquisas apresentadas. A experiência foi continuada no XI ENPEH, realizado no Rio de Janeiro, em 2017, com alguns aperfeiçoamentos em sua sistemática de convocação, montagem e execução, e consolidada como sessão de apresentação de pesquisas típica do evento, aclimatada às condições e desafios do XII ENPEH em Cuiabá, Mato Grosso, em 2019. Cabe destacar que o primeiro ensaio, à guisa de introdução, deste livro busca sintetizar e traçar as principais linhas de enfoque, desenvolvimento e prospecção dos trabalhos de pesquisa apresentados no evento. O texto é de autoria de Marcella Albaine e Vitória Azevedo da Fonseca, duas jovens doutoras que trazem uma bagagem significativa e uma perspectiva promissora de produção na área.

Não se faz ciência sozinho. Mesmo nos textos que produzimos como único autor, os demais sujeitos estão aí de alguma forma, subjacentes. Em parte, é por isso que soa bem utilizar em nossos textos acadêmicos a primeira pessoa do plural: mais que uma razão estilística, o tal “plural de modéstia”, trata-se de um reconhecimento tácito de que estamos sempre acompanhados. O pesquisador, o cientista, mesmo solitário em seu escritório, gabinete ou à frente de sua sala de aula, está sempre reunido em sua tarefa, seja sincrônica, seja diacronicamente, pois sempre se impõem os diálogos com os pesquisadores que o precederam, com seus avanços e fracassos, todos igualmente pedagógicos e constituintes do estágio atual do conhecimento, mas também as interlocuções com aqueles que o sucederão, na forma de projeto, intenção de legado ou mesmo como esperança. Também nos comunicamos de forma constante e irrecorrível com os pesquisadores com os quais partilhamos o mesmo tempo-espço, pois a eles nos dirigimos continuamente, estando ou não diretamente presentes quando falamos ou escrevemos, da mesma forma que um destinatário já se faz presente na escrita da carta, antes mesmo de que seja envelopada ou enviada, inclusive nos casos em que nunca será remetida. O ENPEH, o Perspectivas e tantos outros eventos nos quais nos envolvemos fornecem um momento privilegiado para esse período fundamental do método científico, que é o da crítica e da interlocução, sem as quais um trabalho científico não se burila nem se legitima. Nas páginas a seguir, o leitor poderá acompanhar com um grau relevante de detalhes este processo da crítica e da interlocução por meio dos registros.

Entre as várias funções que este livro pode cumprir está a de representar um quadro possível e representativo da pesquisa em ensino de História no Brasil no final do ano de 2019; embora não seja o anuário abrangente e exaustivo de toda a pesquisa que acontece dentro desse campo em um determinado momento, o livro reúne o que pode ser considerado o extrato confiável, quantitativa e qualitativamente falando, do que se fez e do que se faz, as diferentes vertentes, enfoques e olhares sobre os objetos, os temas,

os objetivos, os embates, os problemas e as abordagens transparecem nas páginas seguintes. Mais que uma fotografia panorâmica, estamos diante de um filme ou de uma apresentação dinâmica, para aprimorar a metáfora, em que se pode acompanhar o andamento das diferentes frentes de pesquisa em ensino de História no Brasil e mesmo dos países vizinhos. Esse registro, por sua vez não é importante apenas porque nos permite repensar criticamente a agenda de pesquisa da área para os próximos anos, mas também porque funciona como um documento para garantir, permitir e facilitar o trabalho futuro de historiografar essa importante trajetória coletiva.

O pesquisador que apresentou o trabalho no evento encontrará nestas páginas um retorno adicional em termos de discussão crítica e colaborativa ao material exposto, bem como um olhar sobre como seu trabalho se envolve e se articula no todo das pesquisas que a comunidade trouxe para o evento. Assim reforça-se seu pertencimento, sua rede de colaborações e solidariedades, e recebe um incentivo para continuar pesquisando, ensinando e participando dos eventos acadêmicos, numa espiral ascendente. Aos pesquisadores experientes, mas principalmente para os iniciantes, para os graduandos envolvidos em iniciação científica e iniciação à docência, vislumbra-se a estrada à frente, em permanente convite para seguirmos caminhando juntos.

Está consignada nesta obra a visibilidade para os diferentes temas de pesquisa e para as diferentes formas de abrangê-los e desenvolvê-los, bem como para a organização de subgrupos dentro dos temas, e ainda para as divergências, confrontos e contestações que, se praticados com a cordura típica da vontade colaborativa de saber, são importantes riquezas às quais um campo de conhecimento científico jamais pode renunciar.

Deste material será possível perceber e caracterizar as várias frentes de diálogo entre nossa comunidade de pesquisadores e as preocupações e demandas da sociedade, bem como de outras áreas da academia e do sistema educacional. Aliás, estamos diante de um documento que, em sequência com outros semelhantes, tem o condão de caracterizar as relações, por exemplo, com o Estado e os gestores das atividades educacionais e das políticas públicas

para educação, bem como os setores envolvidos com a divulgação científica. O leitor deverá notar neste volume uma mudança no padrão das relações com tais agentes sociais em relação aos documentos de outros encontros anteriores, uma vez que, desde o golpe de 2016, o governo federal e diversos outros órgãos de Estado têm se comportado mais como mecanismos de imposição de projetos e programas para a educação do que como gestores democráticos que buscam a interlocução com os especialistas das diversas áreas relacionadas à educação. Uma das características distintivas da nossa comunidade de pesquisadores foi por décadas a intensa militância, como consultores e representantes, na elaboração e execução das mais diversas políticas públicas, principalmente nos campos do currículo e da avaliação de materiais didáticos. Infelizmente os últimos anos vêm sendo marcados por um lamentável desperdício da expertise que os pesquisadores da área do ensino de História vieram produzindo e acumulando ao longo das últimas décadas. Expertise essa largamente financiada em forma de cursos e bolsas de pós-graduação no Brasil e no exterior pelo mesmo poder público que, agora, tomado pela mais rasteira e anacrônica ideologia neoliberal de Estado mínimo, desperdiça tais ativos acumulados em forma de recursos humanos e de conhecimento, em benefício de visões importadas, impropriamente economicistas ou economicamente interessadas, na forma de fundações privadas financiadas pelo grande capital. Mas, para os mais experientes, cuja memória deve ser conhecida e respeitada criticamente pelos mais novos, não é necessário lembrar que foi assim, enfrentando as adversidades de governos e nas lutas pela história ensinada, que a nossa comunidade nasceu e se fortaleceu nos idos dos anos 1980. Se essa história nos ensina alguma coisa é que esses sujeitos nefastos não duram, porque seus projetos não são sustentáveis, tanto em termos econômicos quanto políticos e sociais. Se, por ora, passaram, confiamos que não passarão! E nós ainda estaremos aqui, fazendo o nosso trabalho, fazendo educação e fazendo ciência, o que além de não ser insignificante, é excelente notícia.

Guardadas as diferenças, o movimento contínuo de crescimento dos resultados das pesquisas sobre ensino de História lembra fenômenos no mundo das ciências em que campos específicos em uma área ou em área de fronteira cresceram de tal modo que começaram a consolidar objetos e métodos próprios, e terminaram constituindo uma nova ciência. Em que ponto da trajetória estaríamos? Será que é o itinerário que estaríamos traçando? Para onde leva o percurso em que estamos? A que interesses atende, e a quais ofende, dentro dos significativos embates por recursos e prestígio que compõem os bastidores do cotidiano do trabalho científico? Antes disso, ainda, caberia nos perguntarmos: para onde queremos que esse caminho nos leve? Esse tipo de pergunta não se responde individualmente e nem por atos de vontade: o futuro de cada área do conhecimento se impõe por sua própria história. Sabemos, apenas, e isso não é pouca coisa, que somos parte integrante, responsável e pulsante dessa história.

Luís Fernando Cerri

Presidente da ABEH (gestão 2019-2021) / UEPG

Oswaldo Mariotto Cerezer

Comissão Organizadora do XII ENPEH / Unemat

Renilson Rosa Ribeiro

Comissão Organizadora do XII ENPEH / UFMT

DOS OLHARES INVESTIGATIVOS: PANORAMA SOBRE OS TRABALHOS DO ENPEH 2019

Marcella Albaine Farias da Costa
Vitória Azevedo da Fonseca

Introdução

Pensar o ensino de História é sempre um desafio. Desafio porque nos provoca a olhar para as nossas práticas e a pensar sobre as escolhas de ordem teórica e política que foram e vão compondo nossas identidades como pesquisadores/as do campo. Identidades essas em constante processo de transformação, fruto das experiências que ampliam nosso repertório e possibilitam (novas) vivências na área.

O cruzamento dessas trajetórias, a partir de um comum que não é absolutamente homogêneo ou isento de divergências, mas advém da vontade de escrita conjunta, permite que a união de dados, impressões e anotações feitas por nós sobre o último Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), realizado em 2019 na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), seja compartilhada com outros interlocutores. Esse foi o último grande encontro presencial da área e, em função do duro período de isolamento da pandemia da Covid-19, não sabemos quando poderemos nos encontrar novamente “olho no olho”.

Nosso objetivo nesse texto é traçar um panorama sobre o que foi trabalhado no evento à luz do diálogo mais amplo com o campo do ensino

de História, assumindo que se trata de um olhar particular nosso como participantes do evento na condição de apresentadoras de trabalhos nos Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPDs) e ouvintes das conferências e mesas-redondas. Em um primeiro momento iremos historicizar brevemente o nascimento do ENPEH e seus objetivos, para, na sequência, abordar a temática adotada na edição de 2019 e seus desdobramentos.

Dito isso, é importante lembrar que:

O primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História aconteceu em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia, e objetivou congregar pesquisadores, professores universitários e pós-graduandos que têm o ensino de História como seu campo de pesquisa. As temáticas que têm sido debatidas ao longo dos eventos anteriores evidenciam a trajetória das discussões que tem permeado esse campo de pesquisas, bem como revelam que as áreas de conhecimento da História e da Educação constituem campos diversos, mas com fronteiras que se interpenetram e interpelam ao serem mobilizadas na efetivação do ensino e da aprendizagem escolar e não escolar da história.

Na perspectiva da discussão do objeto de pesquisa do Ensino de História, o tema “O ensino de História como objeto de pesquisa”, orientou o primeiro ENPEH, que objetivou discutir um estatuto científico para o campo da pesquisa em ensino de história.

Na sequência dos eventos, as temáticas pertinentes à História e ao Ensino continuaram a evidenciar o que vinha sendo produzido nos programas de pós-graduação em Educação e em História.¹

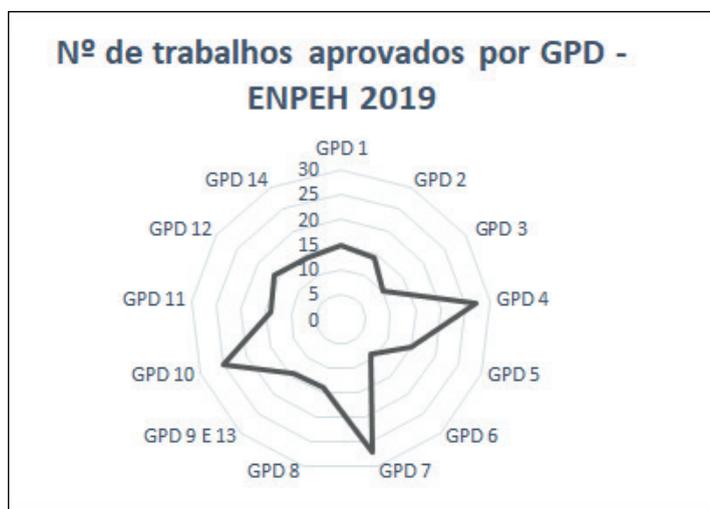
Territórios Disputados: Produção de Conhecimento no Ensino de História em Tempos de Crise, assumindo que “se vivemos em tempos de crises e disputas pelos territórios do conhecimento histórico, tendo o império da ignorância e da perseguição como lógica de governo, estamos aqui no livre exercício do pensar, refletir, pesquisar e propor/resistir/existir”,

¹ Disponível em: <<https://xienpeh.ufrrj.br/historico-enpeh/>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

justamente “porque a nossa a luta cotidiana é no campo da pesquisa e do ensino” (Caderno de Programação)². Portanto, o evento se constituiu como um espaço de resistência potente ante os desmandos que ora pairam sobre o cenário político brasileiro. Vamos expor alguns dados a fim de tecermos análises consistentes ao debate.

Análise dos dados: alguns ensaios interpretativos

O ENPEH 2019 teve 14 Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPDs), sendo que, destes, dois foram reunidos. A partir da análise da programação³, conforme gráfico abaixo, foi possível constatar os grupos com maior número de trabalhos aprovados, quais sejam, os GPDs 4, 7 e 10, sendo eles, Aprendizagem Histórica em Ambiente de Escolarização (GPD 4), Ensino de História, Cultura e Diversidade na Contemporaneidade (GPD 7) e Fontes para o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (GPD 10).



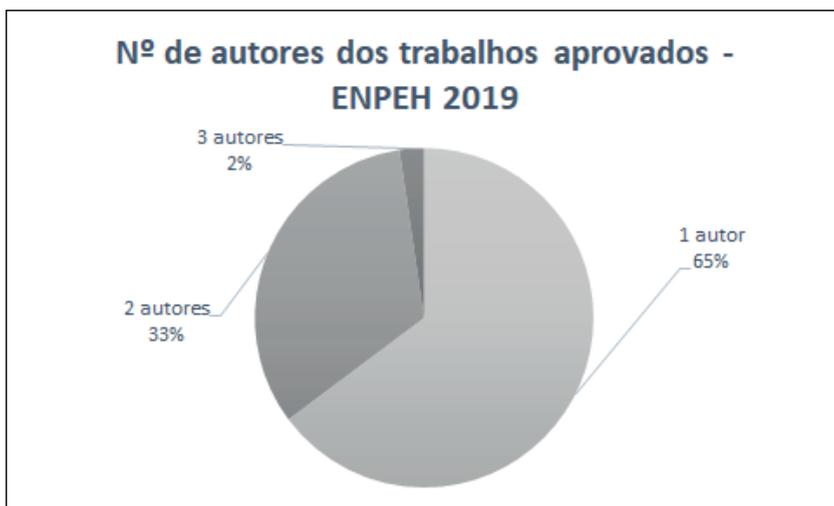
Fonte: Elaboração própria.

² Disponível em: <<https://xiieneh2019.com.br/resultados-do-gpd/>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

³ Os dados foram produzidos a partir dos títulos dos trabalhos aprovados constantes na programação divulgada no site do evento. Ressaltamos que as classificações resultaram de um exercício de análise subjetiva e que, na dificuldade de categorizar alguns trabalhos, no todo ou em partes, os mesmos não entraram na análise geral, o que não inviabiliza, no nosso entendimento, as reflexões propostas aqui.

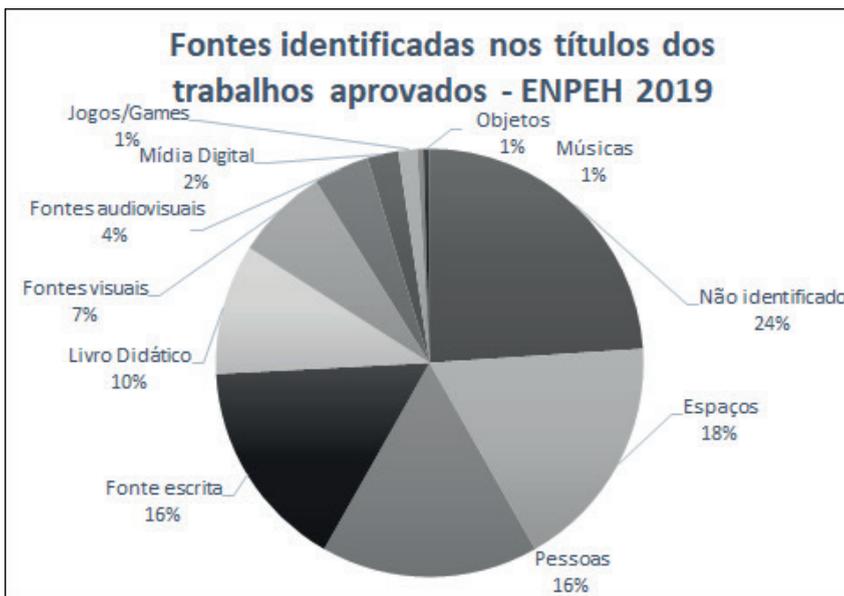
Os GPDs 4, 7 e 10 contaram com um grande número de produções aprovadas, em torno de 25 e 30, enquanto nos demais GPDs esse número variou entre seis e 14. Portanto, fica clara a preponderância das temáticas sobre aprendizagem, cultura, diversidade e relações étnico-raciais, o que, talvez, tenha ligação direta com o fato de esses temas serem candentes no próprio estado e cidade-sede do evento.

Em termos gerais, ao identificarmos o número de autores por trabalho, é interessante notar que o perfil dos aprovados é, em sua maioria (65%), de trabalhos com um único autor, seguido dos em coautoria (33%) e apenas 2% com autoria tripla. Isso indicaria uma preferência pela produção de forma solitária? Possivelmente esteja relacionado a uma cultura de produção acadêmica das Ciências Humanas, cuja configuração indica as formas do pesquisar menos coletivo e mais centrado em poucas pessoas. Ressaltamos, no entanto, a importância das reflexões autorais desenvolvidas nestas áreas e o reconhecimento das parcerias e das investigações realizadas em rede para que fomentem, cada vez mais, as produções coletivas.



Fonte: Elaboração própria.

Em termos de fontes anunciadas nos títulos dos trabalhos aprovados produzimos uma categorização que busca, minimamente, mapear e classificar as suas tipologias e distribuição, como pode ser observada no gráfico abaixo.



Fonte: Elaboração própria.

Considerando o último gráfico, há uma quantidade significativa de produções que não anunciam suas fontes de maneira que pudessem ser claramente identificadas ou pressupostas (24%). No entanto, foi possível identificar que 18% dos trabalhos podem ser encaixados na categoria “espaço” como “fonte” e foco de análise. A criação da categoria “espaço”, de maneira genérica, busca descrever aquelas produções que se debruçam sobre as relações estabelecidas em espaços tais como escolas, museus, cidade, quilombos, aldeias etc. Assim, mesmo não sendo possível descrever os espaços como fonte histórica estrita, foi possível identificar com clareza as relações provenientes dos mesmos como foco das análises propostas. Neste sentido, é significativo que 18% dos trabalhos aprovados sigam nesta direção.

Na classificação seguinte, “pessoas” busca-se descrever aqueles trabalhos que tomam como fonte de pesquisa diferentes sujeitos do processo

de ensino e aprendizado, tais como professores e estudantes, sendo que estes últimos podem aparecer identificados como “jovens”, “crianças”, estudantes do ensino fundamental, estudantes do ensino médio etc. É interessante notar o considerável número de trabalhos que propõem suas análises buscando compreender as formas de pensar desses sujeitos, utilizando diferentes estratégias de coleta de dados.

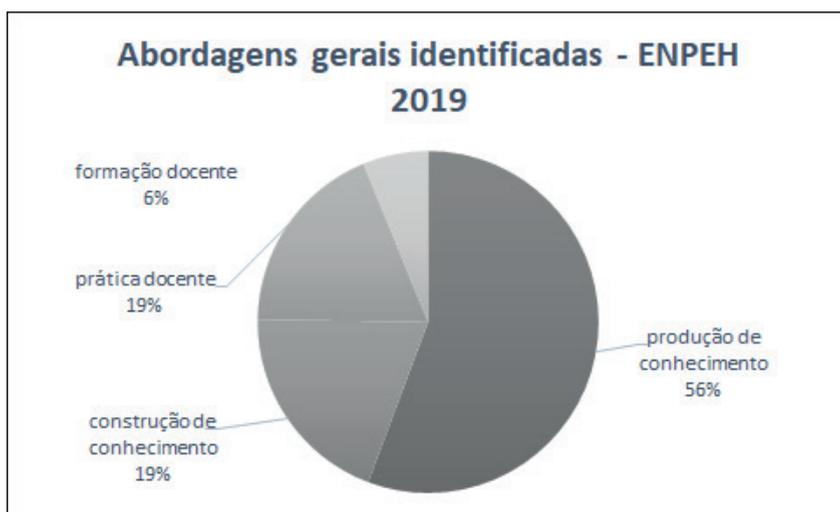
Entrando especificamente em uma classificação mais convencional de fontes históricas, identificamos que 16% das produções apresentam como foco de análise as fontes escritas, que variam entre documentos curriculares, narrativas literárias, entre outros. Dentro da mesma classificação poderíamos inserir os livros didáticos, que, no entanto, ganharam uma classificação separada em função da sua especificidade e importância para o campo de pesquisa em ensino de História. Assim, 10% dos aprovados anunciam análises de livros didáticos, em diversas perspectivas, ressaltando a atualidade e a pertinência do tema, conforme apontam estudos da área (MAGALHÃES; REZNIK; ROCHA, 2017; MONTEIRO, 2009).

Outras fontes anunciadas e identificadas foram as visuais (7%) e audiovisuais (4%), que englobam desde pinturas, fotografias, filmes, programas televisivos etc. Com uma menor incidência, identificamos as chamadas “mídias digitais” (2%), jogos/*games*, objetos e música, em uma incidência muito pequena, cada um desses com apenas 1%. É de se chamar a atenção que várias dessas fontes estão associadas à chamada História Pública que, apesar de vir sendo amplamente discutida na interface com o ensino de História, aparece de forma tímida no encontro, evidenciando potenciais de pesquisas futuras.

Além da análise das fontes identificadas, foi possível realizar classificações em relação às temáticas. Em uma primeira aproximação propomos as seguintes questões: análises que giram em torno da “produção de conhecimento” em geral, mas não necessariamente são trabalhos que se debruçam sobre os “conteúdos”, o conhecimento histórico proposto em livros didáticos, documentos curriculares, ou, em vários casos, reflexões para

novas proposições de conteúdos, por exemplo, para abordagem de História Regional. Por outro lado, há um número de propostas que analisam o que estamos chamando de “construção do conhecimento”, ou seja, um processo que passa, necessariamente, pelos sujeitos e suas diferentes formas de se relacionar com o conhecimento histórico. Assim, em geral, as análises que tomam como fonte os sujeitos acabam por tematizar processos de “construção de conhecimentos” desses próprios sujeitos.

Além dessas duas categorizações, podemos identificar produções que descrevem a “formação docente” ou a “prática docente”:



Fonte: Elaboração própria.

Os trabalhos classificados como de “construção de conhecimento” envolvem a elaboração de saberes entre indígenas; como jovens mobilizam conhecimentos históricos através de vídeos do *Youtube*; como crianças, a partir de fotografias, expressam pensamento histórico; como jovens expressam conhecimento histórico numa abordagem qualitativa; apropriação de imagens por parte de jovens; como os estudantes compreendem temáticas específicas; como jovens narram o passado; como estudantes de graduação compreendem a história do Brasil; dentre outras abordagens. Neste caso, 19% dos trabalhos aprovados indicam seguir nessa direção, qual seja, de

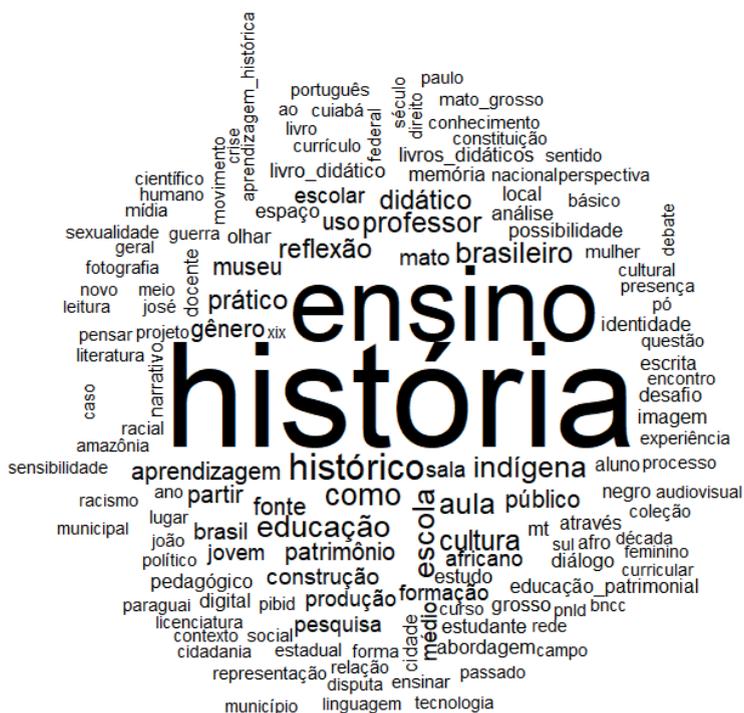
compreensão dos processos de construção de conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, os trabalhos classificados como “produção de conhecimento”, identificados em 56% dos aprovados, envolve uma gama mais ampla de análises que vão desde análises e críticas aos currículos, nacionais ou municipais, propostas de revisões; construção de histórias regionais e inserções no ensino de história; críticas e revisões de conteúdos históricos abordados no ensino de história; análises de memórias biográficas; produção e análise de audiovisuais; produção e análise de materiais didáticos (englobando as pesquisas sobre livros didáticos); abordagens em torno da história do ensino de História ou história da Educação; dentre outros.

A classificação “prática docente” foi usada na identificação que envolvesse uma experiência docente relatada, enquanto “formação docente” indica reflexões sobre diferentes facetas da formação do professor, seja de forma explícita no título, seja em pressuposição, tal como indicam os trabalhos relacionados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou as análises de cursos de formação. Ambos somam 25% dos trabalhos aprovados.

A partir desse mapeamento, podemos indicar que grande parte dos trabalhos aprovados buscam refletir sobre diversos aspectos da produção do conhecimento destinado ao espaço escolar, e 19% das propostas voltam-se para compreender como esse conhecimento vem sendo significado pelos estudantes. Uma parcela semelhante dedica-se a aspectos da formação e prática docentes.

Os termos que aparecem em destaque, como aprendizagem histórica, tiveram uma incidência maior do que outros termos, seguido de educação patrimonial. Já pela nuvem gerada a partir de todas as palavras dos títulos dos trabalhos aprovados podemos ter uma noção mais ampla da gama variada de proposições apresentadas. Vejamos:



Fonte: Elaboração própria. Nuvem de palavras produzida a partir dos títulos dos trabalhos aprovados. Iramuteq.

As temáticas mais facilmente identificadas nos títulos foram classificadas e agrupadas de maneira a criar a configuração da nuvem abaixo, indicando, claramente, um grande número de abordagens preocupadas com questões indígenas. Neste caso, notamos que isso se dá a partir da identificação de etnias, e não de uma forma genérica “indígena”, o que entendemos ser extremamente positivo do ponto de vista da valorização da grande variedade de etnias indígenas no Brasil. Além dessa temática, devemos notar a grande incidência de trabalhos voltados para o aspecto local, abordando problemáticas históricas e historiográficas de diferentes lugares e que, portanto, especificam a cidade ou a região.



Fonte: Elaboração própria. Nuvem de palavras produzida a partir de um exercício de classificação das abordagens temáticas dos trabalhos aprovados. Iramuteq.

Discussões em torno de questões raciais, cultura afro-brasileira, relações étnico-raciais também tiveram uma incidência significativa neste mapeamento, conforme pode ser visto na nuvem acima.

Sínteses conclusivas

O texto procurou apontar a riqueza do ensino de História como campo de pesquisa, fornecendo dados empíricos e tecendo esforços analíticos a partir das informações contidas no caderno de programação do ENPEH 2019. Reforçamos a importância política de um evento como esse em tempos em que a História e seu ensino têm sofrido cruéis ataques. Demarcamos a nossa defesa pela educação democrática (FREIRE, 2007), o que se dá em diferentes frentes, incluindo a escrita acadêmica, mas não restrita a ela.

O volume de produções apresentadas permite inferir aquilo que foi privilegiado e aquilo que é promissor em termos de novos esforços investigativos. Fechamos, assim, com a certeza da incerteza sobre o porvir. Conforme dito no início do texto, o ENPEH 2019 foi o último evento presencial de grande porte da área que tivemos antes da pandemia da Covid-19. Não

sabemos quando será possível voltarmos às trocas nos corredores e salas de aula, mas como professores/as e pesquisadores/as vamos aprendendo a ocupar as redes para promover espaços de trocas tão ricos como o fora o evento em questão.

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- MAGALHÃES, M. S.; REZNIK, L.; ROCHA, H. (Orgs.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017.
- MONTEIRO, A. M. **Professores e livros didáticos**: narrativas e leituras no ensino de história. In: MAGALHÃES, M. S.; REZNIK, L.; ROCHA, H. (Orgs.). **A história na escola, autores, livros e impressos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

GRUPOS DE PESQUISA EM DIÁLOGO



HISTÓRIA PÚBLICA, MÍDIAS E LINGUAGENS CULTURAIS: DESAFIOS À PESQUISA E ÀS PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Éder Cristiano de Souza
Márcia Elisa Teté Ramos

Apresentação

Vivemos no mundo das imagens em movimento. Até meados do século XX a indústria cinematográfica quase monopolizava a produção e difusão de sonhos e memórias, criando e tornando famosos personagens, cenários, acontecimentos, visões de mundo e valores sociais, culturais e políticos. Depois a televisão passou a competir com o cinema, chegando a se tornar hegemônica nessa disputa por espaço nos corações e mentes dos espectadores.

Mas o século XXI trouxe uma nova realidade. Computadores e *smartphones* tornaram possível que os espectadores também se convertessem em produtores de conteúdos. As plataformas digitais criaram os canais necessários, através dos quais a profusão de imagens, textos, vídeos, ideias, valores e comportamentos se torna uma via de mão dupla. Hoje, as grandes empresas de comunicação não apenas ditam, mas também buscam acompanhar as tendências ditadas pelos públicos.

Nesse universo complexo de produtores e consumidores de conteúdos culturais e informações, os algoritmos são programados para favorecer as interações e direcionar os olhares, formando nichos cada vez mais isolados de grupos de opinião e comportamento. Nesse emaranhado de ações e

interações, a História tem se tornado um produto valioso, objeto de disputas e interesses os mais diversos. A profusão de apropriações do passado como objeto de consumo e veículo de difusão de valores e ideias, a serviço de grupos e poderes, torna-se então objeto de preocupação para estudiosos da área.

Pensando em todas essas questões, nossa iniciativa foi propor um GPD (Grupos de Pesquisa em Diálogo) para o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, cuja temática foi Territórios Disputados: Produção de Conhecimento no Ensino de História em Tempos de Crise. Nosso GPD foi intitulado História Pública, Mídias e Linguagens Culturais: Desafios à Pesquisa e às Práticas no Ensino de História. Essa opção se deu por vivenciarmos esse momento no qual o passado é constantemente chamado em várias esferas sociais e por uma diversidade de sujeitos para responder às demandas do presente, corroborando ou transgredindo concepções e ideias e embasando práticas.

O “uso do passado” é uma prática recorrente e tradicional, mas o que definitivamente caracteriza nosso tempo é a capacidade das narrativas históricas circularem por meio das linguagens culturais, em mídias de massa e nas plataformas digitais, alcançando um público amplo, não acadêmico. Não apenas nossos alunos, mas nós, como professores, experienciamos este universo cultural permeado pelas mensagens midiáticas, sendo fundamental destacar que tais mensagens incidem nas ideias históricas que servem para ancorar a construção do conhecimento histórico escolar.

O presente texto subdivide-se, então, em dois tópicos principais. No primeiro, buscamos aprofundar essas problemáticas, apresentando algumas discussões teóricas em torno do que se tem chamado de História Pública, com olhar específico sobre os usos e abusos do passado veiculados por diversas mídias, especialmente através do uso de linguagens culturais, como a cinematográfica, a televisiva e outras. No segundo, fazemos um balanço dos trabalhos apresentados no referido GPD, apontando algumas possibilidades de investigação e inovação para esse campo de possibilidades de estudos e reflexões que aos poucos vem se abrindo para a área do ensino de História.

História Pública, mídias e linguagens culturais: reflexões teóricas

Podemos localizar a instauração do campo investigativo da História Pública nos Estados Unidos na década de 1970, na Universidade da Califórnia (UCLA), mas ressaltando que: mesmo naquele país, este campo investigativo já se encontrava presente antes de sua institucionalização, porém com outras nomenclaturas, e se desdobraria por vários países ajustando-se às peculiaridades do contexto sociocultural de cada um (CAUVIN, 2019, p. 24). No caso da História Pública, Roy Rosenzweig e David Thelen (1998) citam associações científicas que pesquisaram em nível nacional – como a *National Council on Public History*, criada em 1979 – sobre o que o público em geral tem a nos dizer quanto ao passado, o que se imbricava com a forma pela qual as pessoas interpretavam materiais que traziam determinado conhecimento do passado (ROSENZWEIG; THELEN, 1998).

A vertente estadunidense da História Pública seria também uma resposta à reconfiguração do papel do historiador em tempos em que a história se torna apenas uma questão de validar qualquer versão circulante, seja ela qual for, somando-se à necessidade de solucionar a crise de mercado de trabalho para o historiador. Por isso, e pelo próprio contexto, nos Estados Unidos, o historiador tem em seu trabalho atrelado à História Pública uma série de atividades que no Brasil são pouco potentes: “consultoria histórica a empresas, assessoria e projetos de turismo e patrimônio, criação de arquivos empresariais, curadoria de museus, histórias de famílias, atividades junto a órgãos governamentais”, bem como “serviços de produção histórica” para grupos ligados à história local e estadual e “participação de historiadores no processo de elaboração de políticas públicas” (CAUVIN, 2019, p. 30).

As críticas, como a de Rousso (1984), a este modelo de História Pública enfatizam seu aspecto economicista/pragmático ao privilegiar o mercado de trabalho e o setor privado/empresarial. Contudo, há que se levar em conta a posição de outros autores com os quais trabalhamos que entendem que

atuar na difusão e construção do conhecimento histórico para “audiências” mais amplas, o que demanda habilidades, métodos e especializações próprias, na área de preservação, de difusão e ensino extraescolar, é uma forma de democratizar o conhecimento histórico (SANTHIAGO, 2016).

No Brasil, como nos Estados Unidos, não sem ter razão em parte, alguns críticos apontam o fato de a História Pública abarcar uma diversidade de estudos, tonando-se assim uma espécie de “terra de ninguém”. Cumpre entender que a legitimação de um campo de pesquisa sempre provoca este tipo de questionamento compelindo a necessidade de se (re)pensar uma definição, porém, não vemos problema em considerar a História Pública como um

[...] guarda-chuva conceitual capaz de abrigar tudo aquilo que tem sido pensado e escrito em chaves como: usos da memória; usos do passado; demanda social; percepção pública da história; divulgação científica da história; interpretação e curadoria; empoderamento e pesquisa – ação, apropriações midiáticas, literárias e artísticas da história – e assim por diante. (SANTHIAGO, 2016, p. 25)

Cauvin (2019, p. 23) também considera que algumas áreas já mobilizavam a História Pública, como a História Oral, a prática museal e a História Digital. Nos estudos brasileiros, o campo da Didática da História e a História Pública se aproximam quando se voltam para o interesse em inquirir sobre como as pessoas pensam o passado. Para Rüsen (2010a), um dos expoentes da Didática da História que se origina na Alemanha na década de 1970, neste campo, procura-se compreender a cultura histórica como “manifestação da consciência histórica na sociedade”, que “inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado” e, ainda, a “educação histórica nas escolas” e “as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura” (RÜSEN, 2010a, p. 24).

Bergmann (1990) centralizou a preocupação da Didática da História no ensino/aprendizagem ao dizer que esta investiga sobre: o que é apreendido no ensino de História (ação empírica, cujo objetivo é abranger a elaboração da História e sua compreensão, tanto no ambiente acadêmico, como na escola ou em outras esferas sociais), o que pode ser apreendido (reflexão sobre os interesses, problemáticas, pressupostos, teorias, métodos, formas de exposição), o que deveria ser apreendido (tarefa normativa, que enfoca as formas de mediação intencional e da representação ou exposição da História) (BERGMANN, 1990, p. 29-31).

Entre muitas convergências, História Pública e Didática da História são campos distintos, pois enquanto a primeira, embora investigue o que o público pensa sobre assuntos históricos (isso, especialmente na Europa), acaba centralizando seu interesse no “fazer História Pública” (mais nos Estados Unidos), a segunda enfoca no que consiste a consciência histórica, a cultura história ou o pensamento histórico e vem, no Brasil, se interessando pela formação histórica escolar e extraescolar.

Se História Pública e Didática da História são entendidas muito mais em suas semelhanças que as diferenças, por que vem ocorrendo a opção de muitos estudiosos pelo emprego da primeira? Ao utilizar “História Pública” se procura, atualmente, marcar uma sociedade onde se recorre às temáticas históricas para legitimar determinadas ideias, defender projetos sociais e posicionamentos políticos.

Marcar também uma discussão sobre a função social do historiador e do professor de história, assim como as diretrizes e práticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem históricos, diante do *boom* atual de história midiática, espetacularização e serviços de memória, relacionados muitas vezes a interesses econômicos e/ou agendas políticas.

Podemos dizer que existe uma “história paralela” ocorrendo à revelia da história especializada, então divulgada por jornalistas, *youtubers*, comentaristas, economistas, políticos, blogueiros, e, sim, por certos historiadores à margem do método histórico regulado pelo consenso entre

os pares. Uma história que produz *best-sellers*, cativa uma grande audiência e justifica práticas, muitas vezes questionáveis porque preconceituosas. Não se trata de demonizar este tipo de História Pública, pois muitos conseguem unir a história especializada com a história inteligível ao grande público, lembrando que, por um tempo considerável, os historiadores se apartaram da atenção com o público comum, tornando seu discurso autorreferente (RÜSEN, 2010a, p. 27) e distanciado.

Sem que alguém se ocupe de determinados espaços de demanda pelo conhecimento histórico, outros, que não o historiador, terminam assumindo-os. O “lugar da escrita da história”, desta forma, se desloca, e nos “deparamos com um fenômeno interessante: a insurgência de outros sujeitos a disputarem o controle desse lugar disciplinar” (MENESES, 2019, p. 69).

Entretanto, existe uma produção de bom nível, acessível a um público não especializado, proveniente da academia ou de sujeitos compromissados com a divulgação de uma história aceitável pela perspectiva da ciência histórica (SANTHIAGO, 2016, p. 23), contudo: “A única divulgação da pesquisa que a Academia aceita e encoraja é a publicação em periódicos e livros destinados à comunidade científica *stricto sensu*: os leitores são interlocutores especializados, ligados à vida acadêmica”, por isso a necessidade de a academia repensar os espaços de atuação tendo como referência o diálogo com a recepção do público de seu trabalho (SANTHIAGO, 2016, p. 25).

Investigações e reflexões sobre História Pública e ensino: caminhos em aberto

Segundo Jurandir Malerba, “é preciso considerar a história popular/pública (que atinge grandes audiências), veiculada por meio de variadas mídias (livros, televisão, *internet*, cinema, museus), um campo fundamental e permanente de reflexão a exigir a atenção permanente dos historiadores acadêmicos” (2014, p. 43). Tendo como foco essa preocupação, que diz respeito não apenas à produção do conhecimento histórico, mas também

ao ensino, nosso Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) discutiu formas de conhecimento histórico que circulam na sociedade, bem como seus usos, abusos e potencialidades, refletindo sobre as (des)articulações entre História acadêmica e Histórica escolar.

Em uma sociedade em que a história escolar sofre a interferência da história midiática muitas vezes problemática, a História Pública abarca a necessidade de “aplicação da metodologia histórica em relação a situações do presente” (CAUVIN, 2019, p. 9), ou seja, na escola, para se contrapor a uma história não científica, podem ser colocados em pauta os procedimentos utilizados pelos historiadores para produzirem a historiografia.

Embora haja diversidade nas formas através das quais a História Pública pode ser compreendida, podemos dizer que esta significa a História não especializada, não acadêmica, que se espalha no social de distintas formas, inclusive compondo o senso comum. Enquanto o senso comum não é regulado, testado, verificado ou metodicamente analisado, existe um conjunto de dispositivos constitutivos dos saberes na História Pública que medeiam, se apropriam, reelaboram a história acadêmica com poder de convencimento e internalização.

Os principais dispositivos que permitem a mobilização de saberes que interligam o senso comum (os saberes obtidos nas vivências cotidianas) com a História especializada (controlada pela metodologia científica) são: 1) o ensino de História na escola; 2) o livro didático; 3) museus ou acervos; 4) materiais midiáticos como programas de televisão, jornais, documentários, filmes e livros (ALBIERI, 2011); e acrescentamos o item 5) currículo escolar de História. O item quatro refere-se aos materiais extra-acadêmicos sobre o passado que estão nos filmes, jogos eletrônicos, revistas de consumo, novelas, documentários, ficção-histórica, quadrinhos, material digital, entre outros, e provavelmente apresentam grande capacidade de interferir História Pública, por serem mais persuasivos, atraentes e coerentes ao universo cultural do público (GROOT, 2009).

Nos últimos dez anos se desenvolveu no Brasil uma “apropriação conservadora sobre o passado”, que segundo Sonia Menezes, em uma cultura midiática, muitas vezes se utiliza uma linguagem atualizada e criativa desqualificadora do papel do professor e das pesquisas históricas (MENEZES, 2019, p. 70), adquirindo legitimidade mesmo infringindo a “ética na pesquisa histórica, manipulando dados e informações e falsificando acontecimentos (p. 75) ou ainda, utilizando fontes, dissertações e teses, “mutilando resultados e conclusões de maneira a referendar argumentos” (p. 78). Josias José Freire Júnior, no texto “História Pública, ensino de História e produção audiovisual: discussão a partir da série *Guia politicamente incorreto*” (2017), apresentado no GDR, polemiza a História Pública conservadora que vem encontrando respaldo na sociedade da contemporaneidade, ressaltando a série *Guia politicamente incorreto*, originada dos livros de Leandro Narloch, de teor revisionista. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, primeiro, a elaboração de um repertório teórico-conceitual, a partir de uma revisão da literatura, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a série a partir dos campos da didática da História e da História Pública, seguida de uma abordagem qualitativa da série, abrangendo seus conteúdos – temas abordados – e sua forma – estratégias audiovisuais empregadas. A segunda etapa da pesquisa se dedicou propriamente à análise da série. Para tanto, se desenvolveu uma discussão de seus conteúdos bem como dos elementos da linguagem audiovisual da forma presentes na mesma. A diversidade de temáticas abordadas nos sete episódios da série que foram analisados passa pela questão indígena, ditadura militar no Brasil, racismo, cangaço, aviação, Brasil Império e baseia-se, segundo o autor, muito mais em informações, curiosidades e entretenimento do que na divulgação de uma crítica revisionista.

Já no âmbito do que definimos anteriormente como “guarda-chuva conceitual”, a História Pública também dialoga com outras áreas do conhecimento, sendo que a Educação/Pedagogia é área mais óbvia de articulação, e o trabalho adiante comentado, “Sentidos do uso de imagens

no ensino de história: entre o doutrinar e o emancipar”, de Maria Aparecida Lima dos Santos e Sara Siqueira da Silva, exemplifica a interdisciplinaridade do campo da História Pública, pois a pesquisa provém do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Comunicação, Sociologia, Antropologia e Estudos do Patrimônio também são áreas afins (SANTHIAGO, 2016, p. 24), haja vista o trabalho apresentado por Eliane de Freitas Silva denominado “TDICs e ensino de História: potencializando as pinturas de Sr. Guigui como fontes para o estudo da história de Itumbiara”, orientado pela professora Alécia Pádua Franco no Mestrado em Mídias, Educação e Comunicação da Universidade Federal de Uberlândia, cujo tema é a organização, a preservação e a socialização de memórias e no estudo da História local da cidade de Itumbiara-Go por intermédio de exposição e discussão das pinturas do Sr. Onofre Ferreira dos Anjos, conhecido como Sr. Guigui, utilizando o QR CODES e a realidade aumentada, propiciando aos estudantes ou ao público em geral o conhecimento do passado de Itumbiara de maneira significativa e prazerosa.

No GDR, muitas apresentações referiram-se à cultura das mídias na sua interconexão com o ensino, como: “A pesquisa sobre a UFPA e a produção do documentário *1968: 50 anos depois*, de Edilza Joana Oliveira Fontes, que problematiza o emprego e produção de fontes audiovisuais que partem da História Oral para ensinar história, mais especificamente, sobre a possibilidade de uso deste documentário sobre a ditadura militar; o já citado “Sentidos do uso de imagens no ensino de história: entre o doutrinar e o emancipar”, de Maria Aparecida Lima dos Santos e Sara Siqueira da Silva, figura uma pesquisa que surge no processo de formação no curso de Pedagogia da UFMS, foi motivado pelas preocupações em torno dos usos das imagens para ensinar conteúdos nas aulas de História, especialmente a fotografia, tendo como dispositivo de evocação um estudo de caso para apreender como o professor se apropria das imagens do livro didático. “Audiovisuais na prática docente: análise de relatos de práticas” é título do trabalho de Vitória Azevedo da Fonseca, que considera as potencialidades

pedagógicas no ensino de história dos filmes sugerindo um “roteiro” de bibliografia para estudar o tema, mas, para isso, faz um prévio e apurado levantamento bibliográfico desde 2016, inclusive classificando os referenciais obtidos e os perfis dos autores chegando ao número de 146 textos, sendo eles divididos publicações em Anais de Evento (57), artigos publicados em periódicos ou coletâneas (49), Dissertações de mestrado (14), teses de doutorado (7), Trabalhos de Conclusão de Curso (6), livros (4).

Discutiu-se também a História Pública para além de suas relações com o ensino, entendendo que certas mensagens midiáticas contribuem para a formação histórica dos sujeitos. É o caso de Edvaldo Correa Sotana, que, em “Televisão, telenovela & História Pública: observações gerais”, discute narrativas históricas engendradas na telenovela *Lado a lado* exibida pela Rede Globo de Televisão, na qual se apresentam acontecimentos ocorridos durante o governo Rodrigues Alves (1902-1906) e a administração municipal de Pereira Passos (1902-1906), como a reforma urbana do Rio de Janeiro, a derrubada dos cortiços, a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata (1910), a chegada do futebol ao Brasil, a prática da capoeira e a repressão policial, o prelúdio do samba, os cordões carnavalescos, a formação do morro da Providência, o aparecimento do cinematógrafo, a fotografia e a utilização da eletricidade. O autor toma a novela para reflexão conforme três eixos que fomentam a discussão sobre os limites e possibilidades da História Pública: as características da referida novela, as características do meio televisivo e as questões relativas à difusão de narrativas sobre o passado na “telinha”.

Além das mídias “clássicas”, também foram sublinhadas as mídias virtuais, em especial, desde o *Orkut*, até o *Facebook* e *Twitter*, o trabalho “A presença da temática indígena nas publicações *online* da Secretaria de Educação de Minas Gerais: um estudo do *Twitter*”, de Tássita de Assis Moreira, Caroline Rodrigues Lopes e Aléxia Pádua Franco, trata da forma como o currículo é traduzido virtualmente, por intermédio do subprojeto Mapeamento das Políticas Públicas da Secretaria de Educação de Minas Gerais para o Ensino de História e Geografia: Monitoramento do *Twitter* da

SEE/MG, que integra o projeto maior cujo título é Observatório do Ensino de História e Geografia em Minas Gerais: Políticas Públicas, Formação Docente e Produção de Conhecimento (2009-2017), coordenado pela Profa. Dra. Selva Guimarães da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH), com o objetivo de compreender as relações étnico-raciais, especialmente indígenas, baseadas na coleta de dados por meio das postagens do perfil oficial da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na rede social *Twitter*, que atua de forma similar a um *microblog*. Cristiane de Assis Portela, Clarissa Ulhoa e Iara Toscano Correia discutiram a historicidade dos modelos de comunidades virtuais, na comunicação “Do *Orkut* ao *Facebook*: diálogos entre professores de história da educação básica em uma ‘comunidade de aprendizagem’ virtual”, destacando a página do *Facebook* que hoje reúne mais de 19 mil participantes, entre professores e estudantes em formação denominada Ensino Dinâmico de História, surgida em 2006, como uma comunidade do *Orkut*, migrou para o *Facebook*, em 2011, e permanece bastante ativa desde a sua origem. Outro trabalho objetivou tratar das ideias históricas vinculadas aos *memes*, “Novos horizontes virtuais: a historiografia recente a respeito do *meme* de *Internet*”, de Leôncio Alencar Mateus de Freitas, que promete um levantamento bibliográfico e uma discussão a respeito do fenômeno da utilização do *meme* de *Internet*. Esta pesquisa foi realizada na *internet* em páginas de pesquisa e em acervos digitais universitários como o do programa de pós-graduação em arte e cultura visual PPGACV/UFG e as dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória.

Márcia Elisa Teté Ramos discute as “Ideias de jovens estudantes sobre a história como ciência”, no sentido de prognosticar estratégias para fazer o aluno compreender a escrita da história. A comunicação refere-se às considerações iniciais do Projeto Residente, coordenado por Luis Fernando Cerri, cujo objetivo é analisar as respostas obtidas por meio de um questionário organizado pelos participantes da pesquisa, destinado a jovens estudantes do ensino médio, de países como Brasil, Argentina,

Uruguai, Paraguai, Chile, Venezuela, Peru, Colômbia e México. Na pesquisa, busca-se apreender o que o jovem aluno pensa sobre vários temas históricos, verdade histórica, preocupações do presente e expectativa de futuro. O Projeto Residente, atualmente, conta com mais de 70 participantes e dá continuidade a um ciclo interinstitucional e internacional de pesquisa sobre cultura, aprendizagem e consciência históricas e cultura política que vem sendo desenvolvido desde 2007. A pesquisa sustenta-se nos conceitos de consciência histórica e cultura histórica discutidos por historiadores e teóricos da história alemães do grupo de J. Rüsen, K. Bergmann e K. Jeissman, mas a análise dos dados produzidos abre-se a diferentes vertentes das ciências humanas e sociais, o que facilita a colaboração e a participação ativa de pesquisadores formados em diferentes perspectivas.

Vale dizer que não apenas as ideias dos alunos são levadas em consideração para que se reflita sobre os saberes que circulam na História Pública, mas também dos professores. “O ensino entre as redes sociais e a escola: desafios para a formação docente”, de Valéria Filgueiras, busca mapear usos e apropriações que os professores de história fazem das redes sociais, para se pensar em caminhos e possibilidades formativas que extrapolam os limites da sala de aula. Assim, discute e problematiza as demandas de formação docente que estão relacionadas a transposição midiática das redes sociais no contexto escolar.

A História Pública dos Estados Unidos se volta, como já mencionamos, muito mais à intencionalidade de “fazer História Pública” do que “pensar a História Pública”, visando a empregabilidade (FAGUNDES, 2019), o que não desabona de forma alguma a exigência que se impõe atualmente em se refletir sobre a formação do profissional da história na relação direta entre o historiador acadêmico, o professor de história e o historiador público.

Um objetivo recém despertado no Brasil de articular reflexão e ação, ocorre certamente nos Metrados Profissionais em Ensino de História, o ProfHistória (RAMOS, 2019). Como bem demonstraram os comunicadores do GDR ao se apresentarem como pós-graduandos ou professores ligados a

este programa de pós-graduação, ao trazerem para discussão seus “produtos” devidamente elaborados com base na pesquisa acadêmica, a articulação entre o *fazer* e o *pensar* História Pública é possível e proveitosa. Nesta linha de pensamento, supera-se a dicotomia entre a história especializada e a história escolar, cujos resultados podem cooptar um público mais abrangente, como o de Danilo Alves da Silva, mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que apresentou o trabalho “Letramento histórico-digital: ensino de história e tecnologias digitais”. Neste trabalho, recorre-se às narrativas de professores e estudantes do Colégio Marista Pio X em João Pessoa, capital da Paraíba, de modo a otimizar o ensino de história por meio de estratégias digitais.

Outros trabalhos se moveram segundo a preocupação em produzir História Pública como: “História na rua: cultura histórica e História Pública na TV UERJ”, de Sonia Wanderley, Vivian Zampa e Larissa Costard, cujo objetivo principal é a produção de uma série de programas a serem exibidos na TV UERJ com temas sensíveis e socialmente relevantes, enfrentando a contrainformação e as *fake news*, reflexões estas relacionadas ao Laboratório de Ensino de História (CAP-UERJ) e ao Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades (LEDDDES-UERJ), com o apoio do Centro de Tecnologia Educacional da UERJ (CTE). e “As letras de *Rap* e história pública no ensino médio: uma forma de ensinar sobre o ofício do historiador”, de Lucas Nunes da Cunha e Ione Aparecida Martins Castilho Pereira, sendo que Lucas, aluno do primeiro ano do curso de História da Unemat é autor de vários *raps* que abordam os problemas da juventude do bairro onde mora e agora, como estudante de história, vem elaborando *raps* para tornar acessíveis as temáticas históricas.

Finalizando

Os trabalhos acima mencionados, em síntese, nos mostram que a História Pública não se descompassa com os protocolos de pesquisa histórica, porém, abre-se para o papel que o público tem como aquele que se apropria de narrativas históricas, conforme seus códigos socioculturais. “Atuando de forma concomitante e por vezes concorrente” – diz Fernando Nicolazzi (2019) –, existem níveis ou regimes de historiografia que se subdividem em acadêmico, escolar e de circulação ampla, histórias que são escritas, narradas e difundidas conforme modelos diferenciados, pois as demandas, os modos de difusão e formas de recepção são diferentes.

Considerando que cada público tem sua própria chave de entendimento e expectativa em relação à história, devemos refletir sobre as variadas maneiras pelas quais as narrativas históricas são recebidas/interpretadas (NICOLAZZI, 2019, p. 212), para assim, pensarmos nas formas mais satisfatórias de democratizar o conhecimento histórico próximo aos modelos interpretativos do público, às suas demandas e, ao mesmo tempo, ao compromisso com a ciência.

Ainda que se ressalte os materiais da mídia e/ou da cibercultura como formadores de opinião, a escola é ainda o espaço público onde é possível construir ideias históricas mais elaboradas, sustentadas e plausíveis até mesmo com a utilização destes mesmos materiais.

Referências

- ALBIERI, S. Apontamentos. In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-30.
- BERGMANN, K. **A História na reflexão didática**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./fev. 1990.
- CAUVIN, T. **A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional**. Revista NUPEM, v. 11, n. 23, p. 8-28, maio/ago. 2019.

- FAGUNDES, B. F. L. **História Pública brasileira e internacional: seu desenvolvimento no tempo, possíveis consensos e dissensos.** Revista NUPEM, v. 11, n. 23, p. 29-47, maio/ago. 2019.
- GROOT, J. **Consuming history: historians and heritage in contemporary popular culture.** Londres/Nova York: Routledge, 2009.
- MALERBA, J. **Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?** Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. História da Historiografia, v. 7, n. 15 p. 27-50, 2014.
- MENEZES, S. Uma história ensinada para Homer Simpsons. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.
- NICOLAZZI, F. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, p. 15, p. 203-222, 2019.
- RAMOS, M. E. T. Profhistória: possibilidade de articulação entre ciência, ensino e história pública. In: ANPUH – Brasil. 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019, p. 1-15.
- ROSENZWEIG R.; THELEN, D. **The Presence of the Past.** Popular Uses of History in American Life. Nova York: Columbia University Press, 1998.
- ROUSSO, H. L'histoire appliquée ou les historiens thaumaturges. Vingtième Siècle, n. 1, p. 105-122, jan. 1984.
- RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora UFPR, 2010b. p. 41-50.
- RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora UFPR, 2010a. p. 23-40.
- SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-35.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PESQUISAS APRESENTADAS NO GPD O ENSINO DE HISTÓRIA NA ENCRUZILHADA

Maria Aparecida da Silva Cabral
Patricia Bastos Azevedo

Iniciando a conversa...

O objetivo da história escolar é ensinar/aprender historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas. (Helenice Rocha, 2009)

O ensino de História como campo de pesquisa tem sido um terreno fértil para as investigações sobre a construção dos saberes históricos em sala de aula, o protagonismo infantojuvenil na aprendizagem da História, a elaboração de materiais didáticos diversos na produção do conhecimento histórico escolar e a proposição de sequências didáticas, como temos observados nas publicações e encontros da área¹.

Embora os últimos anos tenham sido férteis para as reflexões para o ensino de História no Brasil – com avanços substanciais na construção de políticas públicas educacionais com a consolidação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a introdução de temáticas voltadas às questões de etnia, gênero e direitos humanos, a instituição de programas de formação inicial (PIBID) e continuada de professores (ProfHistória) –, o momento presente é complexo e desafiador, pois a educação está sob forte ataque (NETO; SILVA, 2017; PENNA, 2017; SEFFNER, 2017). Especificamente

¹ O ensino de História no Brasil conta com dois eventos acadêmico-científicos específicos: Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH).

no campo da história ensinada para crianças e adolescentes, em processos de escolarização, há uma intensa batalha por versões sobre a história recente do país, que envolve o golpe civil-militar em 1964 e a ditadura que se instalou no Brasil por 21 anos (GREEN, 2017).

Nesse cenário, a sala de aula, espaço privilegiado da ação do professor e do ofício de ensinar, tem sido alvo constante de críticas e ofensivas por parte de setores reacionários, que alinhados a uma ideologia neoliberal e de ultradireita, vêm ganhando força social desde as manifestações de 2016, ao ocuparem postos no legislativo e no executivo. Apesar de essa ambiência política se mostrar como desoladora, os profissionais da educação têm resistido e impulsionado ações que têm desmistificado o discurso autoritário e tecnicista em torno das práticas educativas e dos processos de ensino e aprendizagem.

A produção de uma aula por parte do professor implica na mobilização de múltiplos saberes que envolvem a seleção do material aos estudantes, o modo como este profissional conduzirá a explicação, mas não só estes. Saber um pouco sobre quem são esses sujeitos da aprendizagem é fundamental. Quando pensamos na potencialidade desse lugar denominado “sala de aula”, muitas indagações podem ser feitas: quais elementos são priorizados nesse planejamento? Que atividades são realizadas? Quais caminhos priorizar na condução de uma aula? Que materiais utilizar para facilitar no processo de aprendizagem dos estudantes? Como articular aspectos da cultura juvenil aos saberes disciplinares?

Em nossa compreensão, a produção de uma aula, objeto de criação do professor, considera o lugar e os sujeitos desse processo e, por isso mesmo, não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos referentes às disciplinas, como defendem os idealizadores do Escola sem Partido (ESP)². De modo que, pensar os desafios e as possibilidades da sala de aula torna-se premente, necessário e contra-hegemônico.

² Para aprofundar essa discussão, sobre a Escola Sem Partido, ver Fernando Penna (2017).

Com esta discussão objetivamos apresentar uma síntese das questões problematizadoras que tangenciam as comunicações no Grupo de Pesquisa em Diálogo, intitulado O Ensino de História na Encruzilhada: dos Desafios às Possibilidades em Sala de Aula, ocorridas em novembro de 2019, na cidade de Cuiabá, em Mato Grosso, no XII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História “Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise”. Almejamos trazer debates e reflexões decorrentes de pesquisas acadêmicas vinculadas aos campos da Educação e da História, que elegem a sala de aula como temática aglutinadora dos múltiplos saberes e fazeres dos professores de História (AZEVEDO, 2012; CABRAL, 2018), focalizando os desafios e as possibilidades como elementos de convergência e disparadores de nossa interlocução, buscando coletivamente a produção de outras vias diante do avanço do pensamento conservador, que produz limitações e entraves ao fazer pedagógico no micro espaço que é cada sala de aula pelo Brasil.

A composição do GPD

O presente GPD reúne a apresentação de 14 trabalhos produzidos por pesquisadores vinculados a instituições diversas do país, representativos da regionalidade³, organizados em três temáticas: formação inicial e continuada de professores de História; linguagens e questões sensíveis no ensino de História e Educação antirracista; relações étnico-raciais e proposições curriculares para o ensino dessa disciplina, destacadas nessas pesquisas na articulação com as questões que perpassam as aulas de

³ As pesquisas apresentadas se vinculam a instituições de alguns estados da federação: Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. No cenário brasileiro, essa diversidade pode ser compreendida em um contexto favorável à expansão e valorização das pesquisas no âmbito das universidades, que foi vivenciado nos últimos anos, pelos cursos de graduação e pós-graduação, com impacto direto na recente produção no campo do ensino de História, seja na Educação, ou na História.

História. Esta considerada como um lugar de encontros de sujeitos, saberes e entrecruzamento de práticas⁴.

A primeira delas centrou-se nos desafios da formação inicial e continuada de professores de História, a partir da exposição dos trabalhos de Patricia Bastos Azevedo, “Tornar-se professor de história: a escrita monográfica de conclusão de curso na formação do professor(a)/autor(a) no curso de Licenciatura Parfor/UFRRJ”; de Anderson Dantas da Silva Brito, “Formação de professores e estágio supervisionado em História: contribuições para a construção de um currículo municipal”; de Socrates Alves de Oliveira e Regiane Cristina Custodio, “Ensino de História: a iniciação científica como possibilidade de aprendizagens”; e de Pedro Henrique Borges Augusto, “A identidade profissional em formação: memórias dos residentes docentes egressos de História nas salas de aula da Baixada Fluminense (2013-2017)”.

As linguagens e questões sensíveis no ensino de história articulam os debates dos trabalhos organizados na segunda seção, que contou com as apresentações de Michelle Aparecida da Silva Gomes e Maria do Socorro de Souza Araújo, “Ditadura civil-militar brasileira e o universo das notícias no Ensino de História”; Isis Pimentel de Castro, “Passados entrelaçados: um mapeamento da cultura histórica do público escolar do CEFET-MG”; Nilton M. Pereira, “O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? Considerações teóricas e *ateliers* de criação”; Allan Felipe da Silva, “História e verdade: a legitimação do saber histórico no ambiente escolar”; e Bruna Myrtes Baldo, “Micro História e biografias: formas alternativas de ensinar História em sala de Aula”.

A terceira e última seção foi pautada pela discussão em torno da proposição da educação antirracista, relações étnico-raciais e propostas curriculares no ensino de História, com a apresentação das pesquisas de Helena Maria Marques Araújo e Maria Aparecida da Silva Cabral, “As

⁴ A sala de aula, uma invenção da pedagogia moderna, considerada com um local específico para o ensino e aprendizagem de conteúdos, tidos como necessários à formação de crianças, adolescentes e jovens, é o espaço que mobiliza corpos e sentimentos produzindo subjetividades em torno dos aspectos culturais e sociais.

relações étnico-raciais como questão para os professores de história: desafios e possibilidades”; Patrícia Teixeira de Sá, “Práticas de educação antirracista na relação entre ensino, pesquisa e extensão”; Marilu de Freitas Faricelli, “Unindo saberes em sala de aula, olhar europeu na constituição do saber sobre escravidão”; “Narração/representação de experimentação do ser/estar professor formador nas ações formativas para o ensino na área de Ciências Humanas em Cáceres/MT/Brasil”, de Marisa Farias dos Santos Lima e Renilda Miranda Cebalho; e “Ensino de História em contexto de pesquisa como princípio educativo da educação de jovens e adultos de Florianópolis (SC): saberes docentes e cultura escolar”, de Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior.

Temáticas privilegiadas, questões debatidas

Em 2019 chegamos à XII edição do ENPEH, em Cuiabá, Mato Grosso, 26 anos nos separam do primeiro ENPEH, realizado em 1993, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, que objetivava “congregar pesquisadores, professores universitários e pós-graduandos que têm o ensino de História como seu campo de pesquisa”⁵. Em uma breve retrospectiva desse percurso podemos constatar que o ensino de história como campo de pesquisas está consolidado no Brasil.

Um posicionamento importante a destacar é o lugar que ocupamos nessa narrativa. Somos professoras, atuamos com a formação de professores de História e pesquisamos esse conhecimento em instituições de ensino superior. Nossa atuação nos leva a interrogar a produção dos currículos escolares, a atuação dos sujeitos da ação educativa e as diversas ações que conformam práticas e saberes no espaço escolar e para além dele, a partir das contribuições de estudos do campo do currículo (GOODSON, 1997; SACRISTÁN, 2000), das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) e da teoria da História (KOSELLECK, 2006; RICOEUR, 2007).

⁵ Disponível em: <<https://xienpeh.ufrj.br/historico-enpeh/>>. Acesso: 2 maio 2020.

Essa seção apresenta algumas temáticas que têm sido enfrentadas pelos pesquisadores que atuam no campo do ensino de História, em diálogos com os referenciais teórico-metodológicos da Educação e da História, valorizando suas interlocuções com as questões que perpassam os saberes e os fazeres docente em sala de aula.

A formação inicial e continuada de professores

Nos últimos anos temos acompanhado uma preocupação crescente no âmbito da História com os processos formativos relacionados à docência dessa disciplina. Essa questão passa a ser debatida, a partir das reformulações curriculares dos cursos de formação de professores que visam a articular melhor os saberes do campo disciplinar e os do campo pedagógico. Certamente, o aumento de carga horária, destinada aos estágios supervisionados, e a proposição de práticas como componentes curriculares, distribuídas desde o primeiro ano do curso de licenciaturas, ressignificam a tradicional relação teoria e prática nesses cursos.

A formação inicial e continuada de professores, o lugar do estágio supervisionado nos cursos de História, os processos formativos e a profissionalização docente são algumas das temáticas que foram tratadas por seis pesquisadores em cinco trabalhos, a partir de algumas indagações: que relações os cursos de formação de professores de História têm construído nos últimos anos com as instituições escolares de educação básica? Que diálogos os professores que atuam diretamente com a formação de professores têm estabelecido com os professores de História nas escolas de Ensino Fundamental e Médio? Que experiências são valorizadas no ambiente universitário em prol da formação do professor?

A pesquisa de Patricia Bastos Azevedo, desenvolvida em Nova Iguaçu, baixada fluminense, estado do Rio de Janeiro, problematiza os processos de leitura e de escrita presentes nos cursos de Licenciatura em História, do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

(Parfor)⁶. Ao enfatizar a escrita monográfica produzida pelas licenciandas, focaliza as falas dessas estudantes em relação aos seus processos formativos, questionando o modo como a universidade lida com esse público, que é, majoritariamente, constituído de mulheres que atuam no magistério. Estas precisam criar múltiplas estratégias para conciliar as demandas profissionais às exigências do curso e às demais atividades porque são responsáveis em suas vidas pessoais. O que está em questão para essa pesquisadora é tensionar a relação que os professores universitários, que atuam no âmbito da formação de professores, estabelecem com essas licenciandas. Trata-se de um tema necessário, porém bastante delicado porque questiona consensos produzidos em torno das práticas acadêmicas. A formação de professores no Brasil tem sido objeto recorrente das reflexões dos pesquisadores que atuam no campo do ensino de História. Um panorama de pesquisas sobre esse tema foi realizado recentemente por Caroline Pacievitch (2018, p. 24), a partir de uma mostra de 33 teses de doutorado, que identifica o problema da dicotomia teoria e prática como algo central nesse debate.

Com a preocupação de analisar as práticas formativas e científicas, a pesquisa de Sócrates Alves de Oliveira e Regiane Cristina Custódio, vinculada à Unemat, no âmbito do ProfHistória, os autores focalizam a iniciação científica como possibilidade de múltiplas aprendizagens para a História Local, voltada aos estudantes do Ensino Médio, em uma escola pública estadual, no Estado de Rondônia.

As potencialidades do estágio supervisionado nos cursos de História e o lugar que estes ocupam nesses cursos são algumas das preocupações de Anderson Dantas da Silva Brito, pesquisador da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Um de seus objetivos é refletir sobre a relação entre a formação do historiador e a do professor. Nos últimos anos, em razão da ampliação da carga horária dos estágios, os estágios supervisionados precisaram adquirir um novo formato para cumprir a finalidade de aprimorar

6 O Parfor é um programa institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa a formar professoras/professores em nível superior que atuam no magistério.

a experiência da docência pelos licenciandos. Outro aspecto interessante é a possibilidade de o professor da universidade estar mais próximo das escolas de educação básica, estreitando assim os vínculos entre essas duas instituições.

A respeito disso, o relato de Fernando Seffner e Nilton M. Pereira, sobre o trabalho que desenvolvem em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com os licenciandos do curso de História da UFRGS, é bastante significativo. De acordo com os autores:

Observar as aulas dos estagiários é, para nós docentes, experiência que comporta muito sentidos. O primeiro deles é o próprio encontro com as escolas, todas elas públicas, em Porto Alegre e região metropolitana. Essas visitas regulares, que acontecem semestre por semestre, permitem muitas coisas: conversar com ex-alunos nossos, agora professores, e perceber como estão na carreira profissional; olhar de perto os comentários dos docentes sobre a situação profissional que vivem, em relação aos salários, condições de trabalho e infraestruturas, alegrias e tristezas; presenciar eventos e cenas nas escolas, dos mais diversos tipos, desde a hora do recreio, cerimônias cívicas, reuniões, entradas e saídas das aulas; perceber condições físicas dos prédios e a disponibilidade ou não de novas tecnologias; observar o alunado, percebendo de que modo se identificam as diferentes culturas juvenis. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 50)

A pesquisa de mestrado apresentada por Pedro Henrique Borges mobiliza os conceitos de memória e identidade para pensar a formação de professores por meio de entrevistas com egressos, entre 2013 e 2017, na região da baixada fluminense, estado do Rio de Janeiro. O autor pretende analisar a contribuição do Programa Residência Docente na questão da formação, profissionalização e construção da identidade.

Linguagens e questões sensíveis no ensino de História

As temáticas sensíveis e as linguagens no ensino da história permeiam a discussão de cinco pesquisas, sendo o objeto desta segunda parte da seção, que trata de questões conectadas com as demandas do tempo presente em relação ao currículo, aos conteúdos escolares, as metodologias e a atuação do professor em sala de aula. Sabemos que o que se ensina nas escolas faz parte de uma seleção cultural – do que cada sociedade compreende como fundamental – atrelada a um projeto de formação das futuras gerações, que visa a atender as expectativas sociais em relação à aprendizagem de valores, mas também à aquisição de competências necessárias para o viver em sociedade.

Especificamente, o conhecimento histórico escolar ensinado nas escolas brasileiras tem sido objeto de muitas disputas de grupos sociais, que produzem narrativas diversas e contraditórias sobre certos acontecimentos históricos, e até mesmo chegam a negar a existência deles⁷. No caso brasileiro temos acompanhado, desde 2013, a ascensão de grupos que questionam, por exemplo, o golpe civil-militar – ocorrido em 1964, que levou o país a vivenciar anos terríveis de repressão política e policial a quaisquer pessoas que questionassem o regime autoritário instalado no Brasil entre 1964 e 1985 –, chamando-o de revolução. Embora esse cenário seja muito preocupante, a sociedade civil tem se mostrado atenta a esse retrocesso, buscando reagir por meio das instituições democráticas, no campo da educação. Tão logo a perseguição aos professores começa a ganhar formato e expressão por meio das ações do ESP, as associações acadêmico-científicas, os sindicatos

⁷ Essa onda conservadora e reacionária que tem assolado o país, cuja materialização se concretizou em 2018, com a eleição de um presidente que idolatra torturadores e não demonstra nenhum apreço pelos valores democráticos, compreende a educação e seus professores como inimigos, logo devem ser combatidos. Cf. Eliane Brum. A revanche dos ressentidos. *El país*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/06/opinion/1541508597_737258.html>. Acesso: 20 abr. 2020.

de professores e as universidades começaram a se organizar em prol da liberdade de ensino e valorização do professor.

A experiência didática apresentada pela pesquisadora Michelle Aparecida da Silva Gomes, com orientação de Maria do Socorro de Souza Araújo, Unemat - Campus de Cáceres, versou sobre a análise do golpe civil-militar no Brasil em 1964, numa turma do 9º ano do ensino fundamental, em Cáceres, Mato Grosso. A pesquisa mostra como resultado a construção de uma aula de história que valoriza também as questões contemporâneas, além de mobilizar diferentes opiniões veiculadas ao passado em circulação no presente. Um dos objetivos das autoras era possibilitar a construção de uma posição crítica em relação ao contexto da época frisando as comemorações/rememorações do golpe de 1964.

O fenômeno das *fake news* tem permeado muitas discussões sobre o ensino. Nessa perspectiva, Isis Pimentel de Castro, professora do CEFET-MG, preocupada em mapear a cultura histórica do público escolar da instituição em que trabalha analisa quais as razões que levam os materiais didáticos da História a estarem em suspeição para alunos, pais e até professores, buscando compreender que lugares são esses de disputas sobre a autoridade do conhecimento histórico escolar, e por quais caminhos ganham força. Objetivando compreender as apropriações e os usos dos passados pelos seus alunos, a professora elabora um questionário. Almeja, sobretudo, construir uma comunidade de sentidos, refletindo sobre o papel dos livros didáticos entre fatos e as *fake news*.

Pesquisas como a proposta por Nilton M. Pereira, a partir da construção de *ateliers* de aprendizagem histórica, desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFRGS, apontam possibilidades de um trabalho diferenciado com jovens, e tem sido bem valorizadas no ensino de História, por desvelarem para as ações cotidianas e repletas de sentidos para aqueles que as confeccionam. Trata-se de uma investigação que pretende compartilhar aprendizagens com os jovens, fazendo uso de diferentes estratégias, tais como: contação de histórias, brincadeira com jogos e criação. Para isso, esse autor mobiliza

conceitos do campo historiográfico e filosófico, priorizando os possíveis cruzamentos com a aprendizagem histórica.

Allan Felipe da Silva apresenta alguns resultados preliminares de sua pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em ensino de História, da UFMT, com o objetivo de construir uma ferramenta pedagógica que possa ser usada por professores da educação básica no uso de fontes documentais. Para isso, propõe que o professor faça uso criativo dos procedimentos historiográficos nas aulas de educação básica, mobilizando diversas fontes de informações sobre determinados consensos. Sua preocupação se atrela aos processos de deslegitimação do conhecimento histórico na interpretação da realidade promovidos pelas produções massivas de *fake news* sobre os acontecimentos sociais e desvalorização dos professores de História. E a pesquisa de Bruna Myrtes Baldo, intitulada “Micro História e biografias: formas alternativas de ensinar História em sala de aula”, vinculada ao ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMT –, desenvolve uma metodologia para a história escolar fazendo uso de biografias de mulheres, visando a tornar esse conhecimento mais instigante para o público escolar.

Encerramos esta seção, destacando que no processo de transmissão do conhecimento, os conteúdos, ao adquirirem legitimidade entre os professores, revelam que a tarefa de ensinar carrega em si mesma o pressuposto de que ninguém poderá ensinar alguma coisa que não seja verdadeira para si mesmo, ou seja, válida aos próprios olhos. Desse modo, pensar no processo educativo implica em observar que a comunicação, a transmissão, a aquisição de hábitos, de conhecimentos e de competências, assim como a aprendizagem de crenças e de valores, denominados socialmente de *conteúdos da educação*, devem ser considerados como expressões culturais do que deve ser o ensino numa dada época.

Educação antirracista, relações étnico-raciais e proposições curriculares para o ensino de História

Essa última seção de trabalhos é composta por cinco trabalhos, que são articulados em duas temáticas que a nomeiam. Considerando um amplo leque de possibilidades de abordagens, ressaltamos que a partir do início do século XXI, diversos temas e problemáticas têm sido impulsionados pelos movimentos sociais impactando de maneira decisiva a produção de currículos escolares, merecendo, portanto, atenção e lugar nas pesquisas no campo da Educação e da História.

Temos acompanhado as discussões referentes à proposição de uma educação antirracista e das relações étnico-raciais com crescente inserção nos debates educacionais e nas pesquisas acadêmico-científicas a partir aprovação da lei n. 10.639/2003 que obriga o ensino de história da África e da história dos africanos no Brasil e da lei n. 11.645/2008, que acrescenta a história indígena nos currículos de História da educação básica, assim como Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana⁸. Apesar de essas questões estarem postas em momentos históricos anteriores, destacamos que tais iniciativas induziram o Estado brasileiro a promover ações que modifiquem as situações de racismo e de extrema desigualdade social, à qual a maior parte da população negra está submetida até os dias atuais, possibilitando avanços significativos na construção das políticas públicas educacionais no início do século XXI, no tocante à inserção de temas e problemáticas necessários à formação de crianças, adolescentes e jovens brasileiros, visando a combater o racismo e as práticas excludentes, ressaltam vários pesquisadores que têm se dedicado ao estudo dessa temática no campo do ensino da História (ALBERTI, 2013; LIMA, 2009; SANTOS, 2013).

⁸ Aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologação pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano.

Na seara da educação básica, a partir dessa proposição legal várias ações foram desencadeadas tais como: a formação/capacitação de professores, a proposição de materiais de ensino que contemplassem novos olhares sobre as populações negras, afrodescendentes e indígenas, a reformulação dos cursos de formação de professores de História com a introdução de conteúdos e análises sobre a História da África e sua diversidade sociocultural. Entretanto, essa inserção veio acompanhada de muitos desafios como aponta a pesquisadora Lorene Santos (2013).

Concordamos com Santos quando ela afirma que migrar da legislação ao currículo praticado, isto é, ao currículo em ação, implica compreender que a reeducação das relações étnico-raciais se refere a um processo extremamente complexo por envolver questionamentos de poderes e de privilégios históricos. Nesse sentido argumenta que

[...] a transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo de ensino vem acompanhada da exigência de se construir novas formas de abordagem, assim como rever posturas e posicionamentos socialmente arraigadas. (SANTOS, 2013, p. 61)

No campo das pesquisas do ensino de História a temática das relações étnico-raciais tem adquirido lugar e relevância nos debates sobre as análises das proposições curriculares, que envolvem a formação de professores, a produção de materiais didáticos, a produção de novas narrativas etc. Temos acompanhado o quanto tal temática tem tocado os professores e as professoras de História que ingressam no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), desde sua criação em 2014. Destacamos, inclusive, que se trata de uma das temáticas com a maior concentração de investigações desse programa, o que demonstra a sua importância e relevância para o ensino de História.

Apontamos que três trabalhos nesta seção focalizam a temática das relações étnico-raciais. A primeira pesquisa coordenada por Helena Maria Marques Araujo e Maria Aparecida da Silva Cabral, desenvolvida no âmbito da

UERJ, investiga como tal temática têm sido problematizadas por professores de educação básica em suas dissertações de mestrado no programa em rede nacional do ProfHistória. Há o interesse em compreender qual o lugar atribuído para a sala de aula nos discursos docentes. A segunda pesquisa apresentada por Patrícia Teixeira de Sá, da UFF, articulada a um projeto de extensão, visa a construir práticas colaborativas antirracistas, com a produção de materiais, recursos e estratégias de ensino a partir de intercâmbio de experiências e projetos voltados para a educação intercultural com foco no ensino de História, dedicados aos professores e estudantes da educação básica, bem como licenciandos. Já a investigação de Marilú de Freitas Faricelli, vinculada à PUC-SP, focaliza as representações construídas pelos europeus em fins do século XIX, sobre a escravidão brasileira. A autora pretende desenvolver material didático e proposta de estudo dessa investigação produzida por professores brasileiros e alemães nas aulas de História do segundo ano do ensino médio numa escola bicultural, situada em São Paulo.

As reflexões acerca de proposições diferenciadas no âmbito do currículo são objetos de análise de dois trabalhos que compõem esta seção, constituindo o segundo tema desta discussão. O primeiro deles é a pesquisa de Claudio R. A. Scherer Júnior que analisa a especificidade do contexto de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), problematizando os saberes mobilizados por docentes no desenvolvimento da proposta de EJA, em Florianópolis, Santa Catarina. O autor em questão defende a construção de uma epistemologia da prática sob a ótica de Tardif (2010). O segundo trabalho se refere à pesquisa de Marisa Farias dos Santos Lima e Renilda Miranda Cebalho, realizada na UFMT. As pesquisadoras abordam os processos formativos de professores, em Cáceres, MT, focalizando a experiência do CEFAPRO 3 - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, de Cáceres/MT/Brasil dos anos de 2017 e 2018, a partir da ótica daqueles que atuam na formação, a partir da análise de documentos escritos (planos de ensino e planos de intervenções produzidos pelos professores que realizam esses cursos).

Os pesquisadores em diálogo com a produção no campo do ensino de História: algumas considerações

Sem a pretensão de chegar a conclusões definitivas apontamos que os temas e objetos selecionados pelos pesquisadores se conectam com demandas relacionadas à cultura escolar, o que mostra uma tendência fortalecida no campo de ensino de História, que é a investigação das práticas construídas no ambiente escolar por professores e estudantes na relação com as políticas públicas curriculares, os saberes pedagógicos e disciplinares.

As pesquisas em questão são tecidas a partir de diferentes caminhos teórico-metodológicos, resultado da pluralidade de vertentes investigativas constantes no campo do ensino de História. Ao mesmo tempo que nos apontam indícios valiosos sobre os pertencimentos institucionais dos seus autores, suas vinculações teóricas e apostas políticas problematizam os desafios epistemológicos prementes à constituição do conhecimento histórico escolar. Nesse sentido, compartilhamos das considerações de Ana Monteiro et. al (2014, p. 8), quando afirmam que no enfrentamento das questões pertinentes ao ensino de história e sua pesquisa, não se trata de se fixar em “um paradigma de análise e/ou referencial teórico comum e considerado o mais potente”, mas sim de reconhecer as “pesquisas em ensino de História” como um lugar de fronteira, no qual diferentes saberes e tradições se conectam no entendimento da articulação entre os campos da História e o da Educação.

A respeito das tendências e perspectivas das pesquisas nesse campo, a pesquisadora Flávia E. Caimi (2015, p. 23-24) tem destacado, a partir de uma análise exploratória no banco de teses e dissertações da Capes, que, nos anos de 1998 a 2007, os temas história do ensino de História, formação e prática docente, fontes e métodos, currículo, livro didático, construção do conhecimento, ensino/aprendizagem e conteúdos são os mais recorrentes nesse período.

Nesta última década, é possível constatar a relevância da discussão em torno do ensino de História, por meio da quantidade de eventos

acadêmico-científicos, promovidos pelas Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh) e Associação Nacional de História (Anpuh), e das inúmeras publicações, resultantes de pesquisas realizadas no campo educacional e na História, que têm circulado nos cursos de formação inicial e continuada de professores dessa disciplina. Muitas discussões têm sido impulsionadas em parte pelas demandas legais, a exemplo da aprovação das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que exigem a obrigatoriedade de certos conteúdos de ensino, com alterações substanciais no currículo da educação básica, assim como a reorganização dos materiais didáticos.

As relações pedagógicas construídas no ambiente da sala de aula, as metodologias diferenciadas, as práticas exitosas em aprendizagem e os usos de materiais didáticos pelos professores são alguns dos temas que têm se destacado nas pesquisas desse campo, nos últimos anos. Essa guinada tem muito a nos dizer sobre uma inquietação bastante presente entre os professores dessa disciplina que em muitas vezes esbarram em resistências dos estudantes, que alegam não gostar das aulas de História.

Em nossas pesquisas temos anunciado que se no campo do ensino de História no Brasil há um relativo consenso a respeito de que a história prescrita para escola precisa de uma revisão urgente, o mesmo não acontece em relação ao que deve ser ensinado, seus recortes temporais, espaciais e epistemológicos. Recentemente, a possibilidade de um novo currículo para a educação básica, a partir dos processos de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), provocados pelo Ministério da Educação (MEC), produziu uma intensa disputa entre historiadores sobre quais conteúdos, abordagens e recortes deveriam ser priorizados. Após quatro anos de intensas discussões e embates entre os historiadores, a versão final aprovada não altera a tradição eurocêntrica, instituída no século XIX, no momento da disciplinarização do conhecimento histórico, revelando, sobretudo, questões muito preocupantes nesse cenário cada vez mais conservador, de desvalorização desse conhecimento. Por que a história escolar deve ser ensinada às futuras gerações? Com qual objetivo? A partir de quais

concepções? Esses são alguns dos questionamentos que o campo já no século XXI ainda não conseguiu produzir os consensos necessários que garantam uma coesão em sua defesa. Trata-se de uma tarefa urgente a todos nós que estamos à frente dos processos formativos nas licenciaturas, nos programas de pós-graduação e demais ações que conformam o ensino de História.

Referências

- ALBERTI, V. **Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 27-55.
- AZEVEDO, P. B. **O ensino de história e memória social: a construção da História ensinada em uma aula dialógica**. In: _____.; RIZO, G. (Orgs.). Universidade e formação. Rio de Janeiro: Editora UFRRJ, 2012. p. 71-85.
- CABRAL, M. A. S. **Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular**. REH, ano V, v. 5, n. 10, p. 36-69, jul./dez. 2018. Disponível em: <www.escritadahistoria.com>. Acesso em: 01 maio 2020.
- CAIMI, F. E. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, H. et al. (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p.17-36.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- GOODSON. I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GREEN, J. N. Golpes e intervenções: 1962, 1964 e 2016 e os olhares norte-americanos. In: TOLEDO, M. R. A.; MACHADO, A. R. A. (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e América Latina nos séculos XX e XXI**. 1. ed. São Paulo: Cortez/Anpuh - Seção São Paulo, 2017. p. 32-48.
- KOSSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-RJ, 2006.
- LIMA, M. Aprendendo e ensinando História da África: desafios e possibilidades. In: ROCHA, H. et al. **A escrita da história escolar**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 149-164.

- MONTEIRO, A. M. et al. **Pesquisa em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014. p. 7-13.
- NETO, A. S. A.; SILVA, D. M. M. Escola Sem Partido ou sem autonomia? In: TOLEDO, M. R. A.; MACHADO, A. R. A. (Orgs.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez/Anpuh - Seção São Paulo, 2017. p. 261-276.
- PACIEVITCH, C. Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas. In: GIL, C. Z. V; MASSONE, M. R. **Múltiplas vozes na formação de professores de História**. Porto Alegre: EST Edições, 2018. p. 11-28.
- PENNA, F. Escola sem Partido como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial da escola. In: TOLEDO, M. R. A.; MACHADO, A. R. A. (Orgs.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e América Latina nos séculos XX e XXI. 1. ed. São Paulo: Cortez/Anpuh - Seção São Paulo, 2017. p. 247-260.
- PEREIRA, N.; SEFFNER, F. Cenas de aulas de História: como aprender com isso? In: GIL, C. Z. V; MASSONE, M. R. **Múltiplas vozes na formação de professores de História**. Porto Alegre: EST Edições, 2018. p. 49-68.
- RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Trad. A. França. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: _____; GOMES, A. I. P. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-148.
- SANTOS, L. Ensino de História e cultura afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção da lei n. 10.639/03. In: MONTEIRO, A. M.; PEREIRA, A. A. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 57-83.
- SEFFNER, F. Escola pública e função docente: pluralismos democrático, história e liberdade de ensinar. In: TOLEDO, M. R. A.; MACHADO, A. R. A. (Orgs.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez/Anpuh - Seção São Paulo, 2017. p. 199-216.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010.

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Maria Marques

Nos dias 11 e 12 de novembro de 2019, como parte da programação do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, reuniu-se às tardes o Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD), intitulado Gênero e Ensino de História, sob minha coordenação. Sete trabalhos foram apresentados, dois deles em coautoria. Foram duas tardes profícuas, de debates intensos e colaborativos – importante momento de apresentação de pesquisas, troca e enriquecimento. Assim é feito o trabalho acadêmico, de parcerias.

A temática do Gênero foi um fio condutor para todos os trabalhos que estiveram sensíveis aos problemas de gênero no âmbito da pesquisa acadêmica, das práticas educativas e do ensino de História.

Vale ressaltar que vivemos um momento em que, da parte do executivo federal e das forças políticas, que representam o poder dominante, acusam as pessoas estudiosas de Gênero de estarem vinculadas a uma suposta ideologia e que por isso estariam por aí a doutrinar pelas escolas e pelas universidades públicas. Segundo o *Dicionário básico de Filosofia*, de Japiassú e Marcondes (1990, p. 127), ideologia é, no entanto, um “[...] conjunto de ideias, princípios, e valores que refletem uma determinada visão de mundo, orientando uma forma de ação, sobretudo uma prática política. Ex.: ideologia fascista, ideologia de esquerda, a ideologia dos românticos etc.”. O termo “ideologia de gênero” não está presente e nem é de uso no contexto das Epistemologias de Gênero ou nos Estudos de Gênero. Esse termo foi criado/inventado no interior de alguns discursos religiosos e pensamentos da direita conservadora,

que reagem contra as poucas conquistas históricas das feministas e da população LGBTQIA+. Ou seja, são as ideologias conservadoras investidas de seus modos de frear os avanços dos estudos feministas realizados com muito trabalho e luta ao longo, minimamente, do último século.

Na primeira Constituição Federal Brasileira, de 1891, havia um artigo controverso que dizia: “Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei” (BRASIL, 1891). As feministas da igualdade, grande parte formada por mulheres brancas, perceberam que havia ali uma brecha para se reivindicar direitos à cidadania. A advogada paulistana, Adalgiza Bittencourt, por exemplo, em 1927, pediu na justiça seu direito de votar. O juiz indeferiu o pedido, argumentando que a palavra “cidadãos” empregada no referido artigo da Constituição Federal somente designava os cidadãos do sexo masculino. Mas as pressões pela mudança continuaram e a Constituição de 1934 teve de incluir as mulheres, mesmo que ainda fossem apenas as brancas e de elite. Afinal, que mulheres tinham renda nessa época? Dizia o texto constitucional: “Art 109 - O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar” (BRASIL, 1934).

Mais tarde, o cenário de destruição pós Segunda Guerra Mundial, ou Grande Guerra, trouxe a muitas mulheres, principalmente as brancas, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para prover a família, cujos mantenedores (dentro da lógica heteronormativa e patriarcal) haviam sido mortos ou retornado estropiados pela guerra. A guerra mudou o cenário do mundo do trabalho, principalmente na Europa. No Brasil, as mulheres negras já trabalhavam há muito tempo. Como destaca Djamilia Ribeiro, “bem antes disso, mulheres negras já desafiavam o sujeito mulher determinado pelo feminismo” (2018, p. 51), lembrando que, enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto, as mulheres negras lutavam para ser consideradas pessoas.

Nas décadas de 1960 e 1970, as questões do corpo e da sexualidade foram pautadas fortemente pelo movimento feminista, que destacava a diferença das mulheres em relação aos homens. Contestava-se a noção de Homem como sujeito universal, colocado em maiúscula e se pretendendo dizer de homens e mulheres – o que as feministas denunciaram ser uma cilada, porque nunca as mulheres foram pensadas como iguais dentro da estrutura machista.

Na década de 1980, a categoria Gênero recebeu uma teorização por meio do trabalho de Joan Scott. A primeira tradução para o português do artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, em 1990, foi publicada pela *Revista Educação e Realidade* e tornou-se um marco para os Estudos de Gênero – até hoje é um texto que nos inspira. Ela dizia, em outra tradução do mesmo texto publicada cinco anos depois: “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Esse exercício da percepção é o que fazemos nas pesquisas acadêmicas.

Joan Scott apontou outras questões importantes para a análise de gênero: a linguagem, como um sistema de significações para além da leitura e da escrita, e a legitimidade do corpo e da sexualidade, que está para além do padrão heteronormativo. “Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 84).

Essa pretensa ideia de que existe uma natureza que define um destino para quem habita um corpo sexuado engessa as definições de identidades. Ponto nevrálgico da crítica ao binarismo que polariza, limita o ser e provoca violências, sobretudo contra mulheres e contra a população LGBTQIA+. Os Estudos de Gênero são, então, percepções práticas que produzem reflexões teóricas que instrumentalizam o combate às violências. São uma outra epistemologia para a construção do conhecimento.

A escola, como instituição formativa, deve discutir as várias facetas da exclusão e as múltiplas formas de preconceito (sexista, classista, racista, geracional) para construir políticas mais inclusivas. E, especialmente, no campo do ensino de História, muito há que se reescrever e pesquisar para dar visibilidade às mulheres (negras e indígenas, sobretudo, além das brancas) – essas personagens que sempre estiveram presentes nos cenários históricos.

Os que combatem as/os pesquisadoras/es de Gênero, chamando-nos de doutrinadores de uma suposta ideologia de gênero, acusam-nos de sermos contra a família, mas, mesmo entendendo que essa é uma das instituições sociais mais sólidas da sociedade, sabemos, porém, que ela está em permanente transformação. Não somos contra a família, contudo questionamos o modelo de família patriarcal, sim, sobretudo o que oprime as mulheres, colocando-as em situação de subalternidade e prendendo-as a um sistema de violências. A escola, vista como um espaço democrático e de inclusão, sabe que, além da família heterossexual tradicional (composta de pai, mãe e filhos/as), há outros modelos familiares, mesmo dentro do padrão heteronormativo, pois existem as mães solo e as mães/avós, que criam seus filhos/netos sozinhas, por exemplo.

Eu e muitas outras feministas estamos conscientes da nossa existência questionadora no mundo frente a esses supostos papéis gentrificados para pessoas. Conforme destaca Sara Ahmed, ser feminista é converter-se em um problema, ser essa pessoa questionadora. Mas, “Descobrir o feminismo pode ser empoderante porque é uma forma de reabitar o passado” (AHMED, 2018, p. 51).

Os propagadores da “ideologia de gênero” dizem que nascemos com um sexo que nos define homem ou mulher, menino ou menina, no entanto, nem todas as crianças nascem com “essa biologia” definida, nem todas são cis. Estatisticamente, em número menor, crianças intersexuais são aquelas que nascem com uma ambiguidade biológica, isso torna difícil determinar, ao seu nascimento, se são meninos ou meninas. Para crianças intersexuais, tem se considerado importante não impor a elas um sexo, mas sim observar,

à medida que vão crescendo, como se identificam, ou seja, como “constroem” sua própria identidade.

Outra realidade a se considerar é a das pessoas transexuais que, ao nascimento, não apresentam nenhuma discordância biológica do seu sexo (sua anatomia), mas não se identificam com ele ao longo de sua vida. Nem todas as pessoas transexuais buscam a cirurgia de redesignação sexual, mas procuram ser reconhecidas e respeitadas por suas escolhas e seus desejos. Essas pessoas, na escola, são vítimas de violência (verbal e física), *bullying*, exclusão e morte.

Os Estudos de Gênero não negam a biologia (ou as diferenças biológicas entre homens e mulheres), entretanto se opõem aos significados socioculturais construídos e que durante toda a história da humanidade oprimiram as mulheres, sobretudo as pretas e as indígenas, e limitaram seu desenvolvimento social. A categoria gênero, como um dos desdobramentos do movimento feminista, apresenta esse impacto social e político na sociedade, pois questiona o *status* de opressão e inferioridade da mulher e do feminino, interpela os processos de dominação e as instituições sociais, como o Estado, as leis, a família, as religiões, a escola, as mídias, os currículos e as ideologias.

A escola brasileira, como instituição pública e democrática, precisa acolher a todos/as, sem distinção de sexo, gênero, preferência sexual, raça- etnia, religião, classe social, condição física, origem, estado civil, crença etc. Precisa-se fazer valer o texto da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), no seu Art. 3º, dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Esses princípios fundamentais e constitucionais, mais algumas bases conceituais que definem uma postura feminista, mergulhadas nos Estudos de Gênero, foram inspirações para a proposta do GPD que propus para o evento. Os sete trabalhos apresentados pelas pessoas envolvidas indicaram pesquisas e pesquisadoras preocupadas com as questões de Gênero. A participação

dessas pessoas proporcionou um momento de troca e enriquecimento, tão necessários ao fazer científico.

O primeiro trabalho apresentado foi o de Adriana Germana Luzia (estudante do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProffHistória/UFMT), intitulado “Debates sobre gênero na escola: ensino de história, tensões e possibilidades”. Ela analisou resultados e reflexões teóricas suscitados a partir de uma pesquisa realizada com estudantes e professores/as de cinco escolas públicas que ofertam o ensino médio na cidade de Tangará da Serra, Mato Grosso, em turmas do segundo e terceiro anos com o objetivo de conhecer/compreender a percepção/conhecimentos sobre questões de Gênero na visão dos estudantes, bem como dos professores/as sobre o ensino dessa temática em sala de aula e/ou no cotidiano escolar. O conceito de Gênero como categoria analítica das relações sociais historicamente constituídas na diferenciação dos sexos, dos papéis e dos lugares sociais entre homens e mulheres na sociedade, defendido pela historiadora Joan Scott (1995) e Louro (1997), serviu como referencial para fundamentar a relevância de se debater/discutir e ensinar Gênero nas escolas. As análises e considerações do público-alvo (estudantes e professores/as) da pesquisa engendraram algumas tensões e possibilidades do ensino de História no desenvolvimento da consciência histórica na formação dos sujeitos/estudantes da educação básica nas escolas brasileiras, bem como a importância da formação continuada dos/as professores/as sobre o tema.

A pesquisa de Adriana Luzia se deu por conta de um lugar privilegiado de contato com professores/as, por ser formadora do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, em Tangará da Serra. As bibliografias propostas em uma disciplina do Mestrado Profissional e associadas aos seus conhecimentos prévios promoveram essa pesquisa empírica, que é mais um elemento tensionador de mudanças no campo dos Estudos de Gênero e no ensino de História.

O segundo trabalho apresentado foi produzido por mim em coautoria com Thamara Luiza da Silva e Lima, que foi, durante um ano, minha bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e estudante de graduação em História da UFMT. Demos o seguinte título: “Leitura e escrita: um projeto de remição na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May - Cuiabá-MT”. O trabalho deriva de um projeto de pesquisa cadastrado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A investigação principal está centrada nas práticas educativas de reintegração social e remição (diminuição) de pena para mulheres em situação de privação de liberdade. O recorte empírico que apresentamos é o do Projeto Remição pela Leitura, efetivado na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May. Segundo o Provimento Geral n. 44/2013, parte da pena pode ser diminuída pela leitura de obras literárias. Acompanhamos o projeto de remição, que se constitui em uma forma de efetivar o referido provimento na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May, cujo início aconteceu em outubro de 2017, no município de Cuiabá.

Acreditamos, com Juliana Borges (2018, p. 16), que “ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades”. Assim, o intuito da pesquisa constitui-se em investigar iniciativas educacionais que envolvem mulheres presas que têm acesso ao universo literário, capaz de transformar aquela realidade e oferecer uma perspectiva de futuro, apesar de ser um público carcerário muito restrito e as condições adversas. Seguimos apresentando alguns exemplos empíricos.

O trabalho apresentado por Thamara, que parte/surge de nossa pesquisa conjunta, diz de um lugar ainda mais silenciado: o cárcere de mulheres. Importante dizer que o sistema prisional de Mato Grosso tem 40 unidades com escola, onde mulheres privadas de liberdade podem estudar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os materiais de ensino de História, além de silenciar as mulheres, em geral, tampouco fala de ou para a população encarcerada. O projeto visa a destacar as políticas de letramento e de reeducação que sobrevivem a duras penas no estado e o quanto, por meio dessas, é possível perceber que, mesmo aquelas que estão privadas de

liberdade, são capazes de produzir narrativas de si e contar histórias que precisam ser conhecidas.

O terceiro trabalho foi intitulado “Lepra/hanseníase, instituições totais e gêneros em Mato Grosso entre os anos de 1941-1970”, de Ariadne Marinho (doutoranda em História pela UFMT) e Thiago Costa (doutorando em História da Arte pela Usp). O estudo por eles apresentado aborda as discussões que permeiam a história que compõe a análise da lepra/hanseníase. Pretenderam analisar o estigma social vinculado aos doentes acometidos pela enfermidade, que tinham suas identidades manipuladas pelos dispositivos disciplinares produtores de subjetividade no contexto institucional. Portanto, o objetivo da pesquisa consiste em compreender as políticas públicas voltadas aos acometidos por lepra/hanseníase em Mato Grosso na primeira metade do século XX, com foco principal no Asilo/Colônia São Julião. Uma instituição total, utilizada como leprosário, cujos pacientes, isolados, eram retirados do convívio social e forçados a viver em um sistema fechado, pouco observado, intramuros.

A apresentação de Ariadne e Thiago estava diretamente ligada à pesquisa de doutorado de Ariadne Marinho, em fase inicial. Ainda existem muitos preconceitos que estigmatizam pessoas portadoras de hanseníase, tanto que algumas permanecem em instituições de isolamento e reclusão, como o Asilo (atual Hospital) São Julião, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Quando criada, em 1941, a instituição pertencia ao estado de Mato Grosso, ou seja, antes da divisão do estado. Essa pesquisa em parte se liga com a anterior apresentada por Thamara, por tratar-se de instituição de aprisionamento e classificação de mulheres. Vale lembrar que, antes da construção de presídios femininos, muitas mulheres que cometiam “crimes” eram julgadas como loucas e internadas em instituições psiquiátricas.

O quarto trabalho, apresentado pela autora Célia Santana Silva, professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi intitulado “Vozes negras: professoras de História no interior da Bahia e a profissionalização docente (1980-1986)”. Nessa pesquisa, o uso da categoria memória tornou-

se indispensável para uma escuta das entrevistas com professores/as, especificamente, atuantes no campo da História e que vivenciaram o período da ditadura civil-militar e o processo de redemocratização, respectivamente, em Santa Catarina e Bahia. A reflexão sobre os saberes e saberes-fazer básicos requeridos a esses professores tiveram desdobramentos também na formatação de novos currículos para a formação inicial nas universidades estaduais da Bahia, que começaram a discutir a constituição de projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História, com vistas à diminuição das taxas de retenção e de evasão, questões identificadas no processo de recadastramentos das universidades.

Os sujeitos dessa pesquisa foram estudantes dos cursos de Licenciatura em História, egressos desses cursos e que estavam, preferencialmente, atuando nas redes municipal e estadual de ensino; também professores que ministraram aulas nesses cursos. Submetidos à análise de conteúdo, dos documentos e depoimentos foram extraídos os principais indicadores da pesquisa: conhecimentos, habilidades, títulos de disciplinas, cargas horárias e pré-requisitos. Em Santa Catarina, os sujeitos da pesquisa foram professores de História do ensino médio, não necessariamente formados em História, mas atuantes nessa área de conhecimento e nesse nível de ensino. As entrevistas possibilitaram problematizar as memórias que os sujeitos possuíam sobre aquele período em relação à educação e ao ensino. Foram realizadas entrevistas informais e formais, embasadas na metodologia da História Oral (ALBERTI, 2004), reflexões teóricas sobre memória levantadas por ocasião da realização das primeiras entrevistas.

Nesta apresentação, saltou aos olhos a fala trazida da professora Elizete sobre os Estudos Sociais como uma imposição da ditadura militar. Uma tentativa de misturar vários conhecimentos das Humanidades em uma coisa só e, assim, não dar profundidade às especificidades das Ciências Humanas. Ela complementa: “eles [se referindo aos militares] não estavam inocentes. Não havia nenhuma inocência nisso”. É inevitável não fazer comparação com o momento atual que tem novamente a disciplina de

História ameaçada pelas inseguranças da fragilidade curricular que se quer impor e pela formação de professores frequentemente ameaçada com cortes de recursos e bolsas para as universidades.

O quinto trabalho, cujo título é “A representatividade da mulher na trajetória política estadual e federal em Mato Grosso no período de 2010 até 2018”, teve como autora Dejenana Keila Oliveira Campos, doutoranda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professora do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT – Campus Octayde Jorge da Silva/Cuiabá). A pesquisa dela tem como foco uma análise contemporânea da participação e representatividade da mulher em cargos eletivos no cenário político mato-grossense, contemplando os anos entre 2010 e 2018. É progressiva a participação de mulheres em cargos eletivos no Brasil e em nível global. Um dos fatores do êxito é resultado de lutas e resistências que consolidaram direitos, como o voto e a legitimidade de serem eleitas. Todavia, é diminuto o número de mulheres nos cargos do executivo federal e estadual, considerando-se que as mulheres representam cerca de metade do eleitorado na população brasileira.

A pesquisa ainda inicial de Dejenana Campos indica que, de 1934, quando oficialmente o direito ao voto se tornou constitucional para as mulheres, até 2010, quando, enfim, elegemos a primeira mulher à presidência da República, o caminho foi tortuoso e cheio de dificuldades. Para citar um único nível do legislativo, pode-se contar nos dedos de uma mão quantas mulheres foram eleitas aos cargos de deputadas federais em Mato Grosso: apenas em 1994, elegeu-se Aparecida Maria Borges Bezerra (PMDB) e reeleita em 1998, pleito em que também foi eleita Celcita Rosa Pinheiro da Silva (PFL); em 2002, também reelegeu-se Celcita Pinheiro e foi eleita Thelma Pimentel Figueiredo de Oliveira (PSDB), candidata que foi reeleita em 2006; e, depois, só em 2018, foi eleita Deputada Federal a Professora Rosa Neide Sandes de Almeida (PT) (BRASIL-TSE).

O sexto trabalho, intitulado “Gênero, raça e classe: o lugar das categorias emergentes nos currículos de História”, foi apresentado por

Giseli Origuela Umbelino, professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso e mestre em Ensino de História (ProfHistória-UFMT). A pesquisa apresentada é parte de sua dissertação de mestrado defendida em junho de 2018, objetivou produzir articulações teóricas dos campos de Gênero, interseccionalidade e decolonialidade, considerando os marcadores de Gênero, de classe e de raça/etnia. A análise das articulações teóricas foi realizada com o intuito de propor um repertório teórico/metodológico para instrumentalizar professores e professoras, por meio de uma proposta de formação continuada.

A dissertação de Giseli Umbelino foi indicada ao 2º Prêmio Capes/ProfHistória de Dissertações, em 2018, e parte foi publicada em coautoria comigo, orientadora, em livro (UMBELINO; MARQUES, 2019). A proposta de formação continuada se apresenta como uma forma de contribuir com a divulgação da categoria Gênero que permanece útil para a análise histórica, de maneira a abrandar os efeitos da permanência colonizadora, machista, racista e eurocêntricas dos currículos de História.

“Em busca do gênero e da história das mulheres na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, foi o título do sétimo e último trabalho apresentado nesse GPD. A autora, Valesca de Souza Almeida, é mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense e professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro/Colégio Pedro II. A apresentação partiu de uma constatação feita em reunião de professores/as do Colégio Pedro II, em 2018, quando na reunião colegiada ordinária, discentes apresentaram uma observação crítica em relação ao corpo docente ser composto apenas por homens e por não haver nenhuma disciplina que tratasse das relações de Gênero. Valesca decidiu, então, propor a disciplina “Ensinar a história vista e feita por elas: as possibilidades de transformação no Ensino de História a partir da história das mulheres”. Nos encontros semanais noturnos, foram discutidas e analisadas as histórias dos feminismos, a concepção sobre o conceito de Gênero, as relações de Gênero em sala de aula e nos recursos didáticos, e as possibilidades transformadoras vinculadas ao ensino da

história das mulheres. Por último, concentraram-se em compreender o movimento Escola sem Partido. Como avaliação geral, ficou a percepção da necessidade de disputar os diferentes espaços e a urgente tarefa de defender a história das mulheres e a discussão das relações de Gênero em sala de aula como combate às desigualdades e múltiplas violências do presente. Em paralelo ao decorrer do curso, nos jornais e nos corredores escolares, difundia-se como tema de discussão a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que pretende determinar as competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver na educação básica. A cada vez que a discussão sobre a Base vinha à tona, acompanhava-a a pergunta: A BNCC contempla as discussões que jovens professores e recém-graduados em História têm em relação à necessidade da história das mulheres e das relações de Gênero no ensino básico?

O debate sobre o trabalho da Valesca foi bastante profícuo e trouxe a lembrança de que até o momento o texto da BNCC preferiu o eufemismo de Direitos Humanos para evitar o uso das palavras gênero e orientação sexual. Sara Ahmed (2018, p. 58) fala que ser feminista é encontrar as palavras, pois “Necessitamos adquirir palavras para descrever isso com que nos confrontamos”. Omitir palavras, por sua vez, é desconsiderar décadas do trabalho político de inclusão de certos vocábulos que dizem de significações e definições políticas. Estamos cansadas de saber que o discurso moderno e universalizante que dizia de um Homem representante da Humanidade, nunca o foi. Esse Homem sempre foi masculino, heterossexual e branco. As demais pessoas sempre tiveram de lutar para serem reconhecidas nas suas narrativas. Agora o mesmo ocorre quando falam de Direitos Humanos, querem apenas esconder muitas formas de humanidade.

A epistemologia feminista e os estudos de Gênero não falam só de mulheres, tratam das relações que produzem feminilidades e masculinidades em seus processos de construção. A perspectiva do Gênero, também pensada a partir do masculino, põe por terra o estereótipo de que Gênero é “coisa de mulher”. O masculino também é construído. Inclusive, o sociólogo português

Miguel Vale de Almeida é muito incisivo ao dizer que, ao contrário do que se pensa, é sobre os homens que esse investimento cultural é constante, exigindo que sejam machos, corajosos. Afinal, diz ele: “Masculinidade e feminilidade não são sobreponíveis, respectivamente, a homens e mulheres: são metáforas de poder e de capacidade de ação, como tal acessíveis a homens e mulheres” (ALMEIDA, 1996, s/p). Os discursos da virilidade, da força, da bravura e da coragem representam o que Almeida chama de “masculinidade hegemônica”.

Uma abordagem de Butler sobre corpos abjetos nos oferece elementos para pensar as construções culturais do que é “normal” ou “natural”. Uma sugestão para iniciar a leitura dessa filósofa é a entrevista de Prins e Meijer (2002) publicada na *Revista de Estudos Feministas*.

Todas essas contribuições teóricas, aliadas aos movimentos feministas, permitiram compor um cenário epistemológico, com personagens masculinos e/ou femininos que não passam mais despercebidos na perspectiva das construções de Gênero. Os/as autores/as, atores/atrizes que indicam um posicionamento político nesses textos e apresentações, que foram objetos das reflexões desse GPD por mim coordenado, seguem a iluminar os caminhos, a retirar barreiras, a abrir portas para os Estudos de Gênero, sobretudo no campo do ensino de História.

Referências

- AHMED, S. **Vivir una vida feminista**. Barcelona: Ballaterra, 2018.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- ALMEIDA, M. V. **Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal**. Anuário Antropológico, 95. 1996. Disponível em: <<http://site.miguelvalededealmeida.net>>. Acesso em: 8 dez. 2013.
- BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao091.htm>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: de 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Divulgação de Candidaturas e Contas Eleitorais**. <<http://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. **Como os corpos se tornam matéria**: entrevista com Judith Butler. Revista de Estudos Feministas [online], v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

UMBELINO, G. O.; MARQUES, A. M. Descolonizar o Gênero: uma proposta de formação continuada para professoras e professores de História. In: PEDRO, J. M.; ZANDONÁ, J. (Orgs.). **Feminismos e democracia**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM AMBIENTE DE ESCOLARIZAÇÃO

Marcelo Fronza
Ana Claudia Urban

Introdução

Esse estudo diz respeito ao Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) Aprendizagem Histórica em Ambiente de Escolarização, reunido durante o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (XII ENPEH), realizado em Cuiabá, na Universidade Federal de Mato Grosso, em novembro de 2019.

Pode-se afirmar que, no Brasil, acompanhando o processo que vem se desenvolvendo em diferentes países como Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Espanha, Portugal e nações lusófonas, Irlanda e Inglaterra, grupos de investigadores têm focado suas atenções nas questões concernentes às relações entre aprendizagem histórica na educação escolar e a formação da consciência histórica de crianças e jovens, bem como dos seus professores.

Estes pesquisadores têm centrado sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, baseando-se no pressuposto de que a intervenção para a melhoria da aprendizagem requer um conhecimento sistemático das ideias históricas daqueles que ensinam e daqueles que aprendem. De um lado, entende-se a importância dos processos cognitivos pertinentes à natureza da cognição histórica situada na epistemologia da ciência da História (SCHMIDT, 2009).

Seguindo essa proposta o presente capítulo tem como estrutura duas partes: num primeiro momento, apresenta os princípios que organizam a aprendizagem histórica na perspectiva das investigações em Educação Histórica e na Didática da História que dialoga com a teoria da consciência histórica; num segundo momento, apresenta um inventário reflexivo e coletivo das investigações identificadas com as demandas atuais da forma escolar constituidora de um dos principais fatores determinantes da proposição do Grupo de Pesquisa em Diálogo Aprendizagem Histórica em Ambiente de Escolarização.

A aprendizagem histórica como expressão da consciência histórica dos sujeitos no ambiente de escolarização

Para que se compreenda as bases de investigação em que é sustentada essa concepção de aprendizagem em História entende-se como necessário apresentar brevemente as características mais marcantes do campo de investigação chamado Educação Histórica.

Na década de 1970, pesquisadores do ensino de História no Reino Unido sentiram a necessidade de rever as ações metodológicas e as concepções do ensino e aprendizagem da disciplina. Até aquele momento, os pesquisadores acadêmicos e os professores historiadores na escola entendiam o ensino a partir das concepções etapistas do conhecimento histórico, o que colocava a disciplina numa situação incômoda, uma vez que tais ideias afirmavam que o ensino da História se realizava a partir de uma temporalidade muito distante das crianças e jovens em idade escolar. O resultado era que, para muitos educadores, a maioria dessas crianças e jovens não estava preparada para trabalhar com concepções abstratas de tempo e noções históricas.

Após reflexões e leituras de obras dos filósofos da História, o historiador inglês Peter Lee, junto com seu grupo de pesquisa, começou a formular novas teorias com relação ao ensino e aprendizagem em História, acreditando que,

com essa nova perspectiva, as crianças e os jovens estudantes pudessem, sim, lidar com a temporalidade e outros conceitos históricos fundamentais e, portanto, com a História.

A partir de então, novas propostas passaram a ser analisadas e, desse modo, por volta dos anos de 1970 e 1980 uma nova concepção, a *New History*, apareceu como alternativa do ensino de História no Reino Unido. Dessa concepção, os professores historiadores ingleses, portugueses, estadunidenses, canadenses, brasileiros e outros desenvolveram um novo campo de investigação: a Educação Histórica.

Esse campo de investigação se preocupa com a busca de repostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e à formação da consciência histórica de crianças e jovens. Esta perspectiva parte da compreensão de que “[..] a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada” (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 11-13), ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas destes sujeitos. Parte, também, dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica.

De acordo com a perspectiva da Educação Histórica, os estudantes passam a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com ideias históricas prévias ou protonarrativas sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador social, necessitando problematizar suas aulas de História em diversas situações. Nesse sentido, ao contrário do que muitos acreditam, o professor também é um pesquisador. Ele é o historiador professor que trabalha com os documentos e elabora conjuntamente com estudantes o conhecimento em suas aulas de História.

Nesse processo de cognição histórica é a partir do presente de cada um que acontece o conhecimento sobre o passado. Ao contrário do que se formulou até então, não interessa somente saber História, mas é fundamental

compreender o uso público que se faz dela. De acordo com esse campo de investigação, existem diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, sendo que o passado deve ser descrito e explicado em coerência com a evidência existente.

Verifica-se a importância de se repensar a formação dos professores de História, dotando os futuros professores de competências básicas que lhes permitam compreender locais e momentos de reflexão, principalmente em torno da cognição histórica situada, para que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente.

Percebe-se que a aprendizagem histórica se relaciona com uma cognição histórica situada que se preocupa em investigar quais seriam “[...] os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa” (SCHMIDT, 2009, p. 38). O pressuposto é buscar a construção de uma literacia histórica, ou seja, da realização do processo de formação histórica de cada sujeito em ambiente de escolarização.

A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da consciência história e que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como dos professores. É o que Peter Lee identifica como sendo a literacia histórica, ou seja, a capacidade de ler o mundo historicamente. Segundo Isabel Barca a literacia histórica assim pode ser descrita:

Para saber “ler” a informação, debater e selecionar mensagens, fundamentadamente é preciso saber interpretar fontes, analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente. (BARCA, 2007, p. 6)

Assim, são importantes as experiências de prática de docência e de aprendizagem, estudos exploratórios, investigações de curto, médio e longo prazo, que busquem explicitar as interfaces entre os conceitos substantivos, tais como revoltas, revoluções, conflitos, conceitos históricos, relações dominação/resistência – conteúdos específicos acerca da realidade social; e os conceitos de segunda ordem, tais como explicação, a significância, a empatia históricas, a multiperspectividade e a narrativa histórica, que dizem respeito à forma como se aprende, que significados e características apresentam como fundamentos metodológicos para o seu ensino, que sentidos os sujeitos atribuem ao conhecimento aprendido (RÜSEN, 2012; 2016).

Esse processo de formação da literacia histórica está relacionado a concepções de aprendizagem e metodologias de ensino envolvendo temáticas como as novas relações com a natureza, conflitos, relações de dominação e resistência e a formação de identidades e formação do pensamento histórico. Acolhe experiências e investigações que tomem as questões anunciadas, a partir do diálogo com elementos da cultura escolar, tais como propostas curriculares, manuais e materiais didáticos e da cultura da escola, como práticas docentes e discentes. Os trabalhos de François Dubet (2005) sugerem a importância de problematizações e reflexões que indiquem caminhos para a construção de uma escola justa, em que o tipo e a forma das relações das crianças e dos jovens com o conhecimento não influenciem, também, a multiplicação das desigualdades sociais.

Com isso, entende-se a aprendizagem histórica como o objeto, por excelência, da Didática da História. Isto porque a consciência histórica é, como afirma Jörn Rüsen (2012), o âmbito e o objetivo da aprendizagem histórica, pois trata-se de uma atividade mental da memória histórica, a qual se ancora em uma interpretação do passado. Esta interpretação tem como objetivo possibilitar a compreensão das atuais condições de vida e desenvolver perspectivas de futuro da práxis vital, conforme a experiência. A consciência histórica cumpre a função de orientação para a vida atual a partir da competência narrativa, que é a capacidade de se apropriar do

passado de tal maneira que a realidade presente se torne algo compreensível, no sentido de fornecer orientação para uma ação ou intervenção do jovem estudante nesta realidade.

Chega-se, aqui, ao conceito da competência de geração de sentido histórico, cuja referência teórica e metodológica é a própria “razão histórica”, pois, como defende Rüsen, as operações mentais da História baseiam-se no aprendizado com sentido histórico, tornando-se, simultaneamente, um processo de aprendizado:

No plano dos princípios antropológicos nos quais se baseia essa concepção de sentido, pode-se então analisar as especificações da constituição de sentido que formam o fundamento antropológico do pensamento histórico. [...] o pensamento histórico é o manejo interpretativo da experiência temporal, que de início é contingência carente de interpretação. O sentido histórico se constitui pela integração da experiência da mudança temporal do homem e de seu mundo em um modelo interpretativo. Esse modelo permite inserir a vida humana nos contextos de sua determinação temporal. Com ele é possível enunciar objetivos do agir e controlar o sofrimento. O sentido se articula, pois, na representação de um determinado processo temporal. Nela a interpretação pode integrar os acontecimentos contingentes de modo que sua contingência, sua particularidade, adquira significado para a compreensão do mundo humano em sua extensão temporal. (RÜSEN, 2015, p. 43)

Existe, portanto, um processo de mediação da geração de sentido de orientação temporal da aprendizagem e no ensino de história entre a ciência histórica e a vida humana prática no presente. Esse processo de geração de sentido histórico se dá pela articulação interdependente de determinados fatores mobilizadores pautados em uma didática humanista da história.

Por isso, é por meio da expressão narrativa de suas carências de orientação temporal, mediadas por métodos que selecionam conceitos

históricos através de evidências que geram quadros interpretativos, que os jovens e crianças mobilizam as operações mentais da orientação e da motivação históricas a partir da categoria da multiperspectividade. Para uma aula histórica humanista, que abre possibilidades narrativas a partir da cultura dos jovens e das crianças, a multiperspectividade histórica é nada menos que o ponto de partida para o confronto de controvérsias interpretativas e para a pluralidade de formas de geração de orientação de sentido que constituem as identidades históricas desses sujeitos que se enfrentam.

É sobre essa multiperspectividade presente nas investigações sobre a aprendizagem histórica dos sujeitos em ambiente de escolarização que abordaremos no próximo item desse capítulo.

As pesquisas sobre aprendizagem histórica em ambiente de escolarização

Aprendizagem histórica em ambiente de escolarização diz respeito às relações entre concepções de aprendizagem e metodologias de ensino, acolhe experiências e investigações que tomem as questões anunciadas a partir do diálogo com elementos da cultura escolar e da cultura da escola. Neste sentido as pesquisas apresentadas no Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) caminharam justamente na direção de considerar a aprendizagem história e a interface com os sujeitos do universo escolar.

Destacamos na sequência aspectos das pesquisas apresentadas no GPD, tratam-se de reflexões de pesquisas concluídas e/ou pesquisas em andamento, no entanto, a interface de todas está justamente no diálogo com a escola e com os sujeitos que com ela interagem.

A pesquisa apresentada por Ana Carolina do Nascimento Albuquerque, que reflete sobre como duas coleções didáticas utilizadas em sala de aula podem contribuir para a manutenção e legitimação de hierarquias de gênero naturalizadas na sociedade, caso não se explore adequadamente algumas seções extras dos materiais, como boxes e atividades.

Larissa Klosowski de Paula e Adriana Aparecida Pinto destacaram o resultado de parte de uma pesquisa, cujo escopo de fontes é formado por manuais didáticos datados do período antecedente à República, dos quais os textos base são de autoria dos chamados historiadores de ofício; e a metodologia se dispõe nas premissas de formas de apresentação, interpretação e orientação de Jörn Rüsen.

Arrovani Luiz Fonseca apresentou reflexões sobre “Educação patrimonial, consciência histórica e fotografia: a cidade de Tietê, interior paulista, na visão de alunos do ensino médio”. A intenção foi cruzar as noções de “educação patrimonial” como aquela em que se preocupa em sensibilizar sobre a importância do patrimônio cultural de uma cidade e sua relação de importância com o passado e presente juntamente com outra noção muito apropriada de “consciência histórica” que permite compreender e situar o indivíduo dentro dos aspectos de importância do tempo e da historicidade.

A pesquisa em andamento de Dioury de Andrade Bueno tem como objeto de pesquisa o componente curricular “cultura e patrimônio” que oriunda da área Cultura, Arte e Educação Patrimonial do Currículo da Rede Municipal de Educação de Curitiba, Paraná. A pesquisa abordará as potencialidades para a aprendizagem histórica com esse componente, levando em consideração as expectativas dos estudantes e o diálogo com o campo da Educação Histórica.

As discussões encetadas por Caio Cobianchi da Silva, com o título de “O RPG e o Ensino de História: apontamentos para a aplicação do jogo no ensino médio”, intencionam refletir sobre as potencialidades do jogo de RPG, em sua modalidade *RPG de mesa*. O autor afirma que o RPG pode auxiliar tanto a construção de identidades, como em orientações na vida prática, primeiramente, com questões a serem representadas dentro do jogo e, a partir de uma reflexão própria e/ou orientada pelo professor, para a vida prática.

O trabalho apresentado por Francisca Neta Nunes e Otávio Ribeiro Chaves “Narrativas visuais e arquivos particulares: possibilidades pedagógicas

para o ensino de História” intenciona discutir a possibilidade de utilização da fotografia como recurso pedagógico no Ensino de História. Na prática relatada no grupo foi priorizada a análise de imagens fotográficas selecionadas a partir dos álbuns de família dos alunos, com o objetivo de abordar os conceitos de história, memória, fontes e patrimônio cultural.

Geysy Dongley Germinari apresentou o projeto de pesquisa que busca analisar como se efetiva a aprendizagem de história a partir das tecnologias da educação em escolas estaduais do campo. Também intenciona elaborar um panorama das escolas estaduais localizadas no campo nos municípios de Prudentópolis e Araucária.

Por meio da investigação “Perspectivas de aprendizagem histórica na educação infantil: as formas de compreensão do pensamento histórico das crianças a partir do uso das fotografias de arquivos familiares”, Jesuel Ferreira da Silva buscou entender as formas de compreensão do pensamento histórico das crianças a partir do uso das fotografias de arquivos familiares na educação infantil. A concepção de aprendizagem histórica na qual se fundamentou a investigação tem como referência o campo de pesquisa da Educação Histórica vinculada à cognição histórica.

Rafael Reinaldo Freitas apresentou a pesquisa “A aprendizagem histórica em oxímoro: o jogo eletrônico e o câmbio entre a cultura de presença e a cultura de sentido”, que toma como esforço a compreensão a complexidade dos fatores constituintes do processo de aprendizagem histórica de jovens estudantes tendo como linguagem problematizada o jogo eletrônico. Inserido no campo da Educação Histórica, a aprendizagem histórica é pensada à luz da Teoria e Filosofia da História com o objetivo de explicitar, nas narrativas de jovens estudantes, pautas da meta-teoria da história entendida neste trabalho como fundamentos epistemológicos do pensamento e do conhecimento histórico.

Em sua apresentação “O romance histórico brasileiro contemporâneo como fonte para o ensino de História”, Rafaella Baptista Nunes afirma que a narrativa é o que liga a história e a literatura. O principal objetivo da

pesquisa em andamento será analisar a presença de romances históricos brasileiros contemporâneos como fonte no ensino de história, levando em consideração o caráter híbrido da obra, assentada em uma dimensão em que o histórico e o mítico se conjugam para formar um discurso intertextual. Busca entender em que medida, ao reler a história, poderá se deparar com a fronteira do discurso histórico e mítico ficcional, dentro do processo de construção do conhecimento histórico.

Rogério Luís Gabilan Sanches, por meio da apresentação “Colonialismo e imperialismo: uma visão crítica sobre Tintim no Congo”, estabelece uma correlação entre histórias em quadrinhos e o período de colonização europeia na África. Buscou compreender a noção de discurso, narrativa e suas diversas facetas no que diz respeito aos fatos e às “verdades” nela contidos e como confluir estes conhecimentos em sala de aula, buscando uma noção de consciência histórica, cujo objetivo é o de produzir sentidos para os discentes.

Leandro Rezende da Silva e Carlos Edinei de Oliveira apresentaram o trabalho intitulado “Gamificação no ensino de História: o uso de metodologias ativas”. A reflexão foi sobre como a incorporação da gamificação no ensino de História pode promover o protagonismo e desenvolver habilidades, possibilitando maior retenção e absorção dos conteúdos. Protagonismo, autonomia e habilidades correspondem aos objetivos a serem alcançados de acordo com pesquisadores da área de metodologias ativas.

“Ensino de História e cibercultura: nativos e imigrante digitais, desafios na construção dos saberes”, de Luciene Castilho Queiroz e Jairo Luis Fleck Falcão, reflete sobre os desafios docentes na construção dos saberes, considerando o universo da cibercultura. A dissertação intenciona realizar uma abordagem qualitativa e a fazer reflexões acerca dos desafios encontrados no processo de construção do conhecimento histórico, levando em consideração os sujeitos desse processo, alunos e professores.

Geraldo Becker e Ana Claudia Urban buscaram por meio do referencial teórico e metodológico da Educação Histórica, da teoria da consciência

histórica de Jörn Rüsen e dos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, registrar que sentidos históricos são atribuídos por estudantes do ensino médio à música e à moda no Primeiro e Segundo Reinado e qual a relação com a sua vida prática. Para tanto, a metodologia utilizada foi construída tendo como referências a matriz da Didática da História de Jörn Rüsen e a proposta da “Aula-Histórica” (SCHMIDT, 2017, p. 69).

As reflexões apresentadas por Giuvane de Souza Klüppel, por meio do texto “A constituição da história do Brasil segundo graduandos e pós-graduandos em História”, foram os resultados preliminares e parciais de uma pesquisa de âmbito nacional realizada em cinco municípios brasileiros, a saber, Morrinhos e Goiatuba (Goiás), Aracaju (Sergipe), Porto Alegre (Rio Grande do Sul) e Ponta Grossa (Paraná). Na pesquisa são problematizadas as narrativas de jovens de idade entre 12 e 24 anos sobre a história do seu país e a história da democracia.

“Aprendizagem histórica: um estudo sobre a competência narrativa de estudantes do ensino médio” foi a apresentação de Ione Machado Santos e Valter Guimarães Soares. Trata-se de uma pesquisa exploratória, formato estudo de caso, sobre a competência narrativa de estudantes do ensino médio, entendendo-a como conteúdo, forma e função da consciência histórica. Em outros termos, investigam o modo como os/as estudantes sintetizam as temporalidades: passado, presente e futuro, de modo a se orientar na vida prática. Inserido no campo da Didática da História.

Ronaldo Cardoso Alves apresentou sua pesquisa “Espaço de experiência e aprendizagem histórica: fontes escritas e imagéticas na construção do conhecimento histórico escolar” que intenciona investigar a construção de consciência histórica de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, por meio da interpretação de fontes históricas de tipos e temporalidades diferentes, com a finalidade de verificar em que medida os estudantes identificam conceitos históricos em temas estudados, dotando-

os de historicidade, bem como os relacionando ao próprio cotidiano e o de sua sociedade.

Análises e reflexões em relação aos conceitos mobilizados por jovens estudantes em relação à História e cultura afro-brasileira foram as reflexões apresentadas por Luzinete Santos da Silva e Marcelo Fronza acerca de embates que precisam ser travados para superar a cultura escolar tradicional e seus reflexos, que continuam pautados por normas celetistas, classificatórias e eurocêntricas. Afirmaram que a importância de valorizar as ideias prévias dos estudantes possibilita identificar uma série de lacunas e problemáticas, e assim, planejar e agir para que a história e cultura de todos os povos sejam tratadas com respeito e igualdade, a fim de que se possa atingir a interculturalidade, o humanismo, a cidadania plena e a consciência da nossa própria identidade.

A comunicação de Victor Póvoas Jucá Corrêa Lima consistiu em uma discussão acerca do processo de cognição histórica acionado pelos jovens estudantes do ensino médio do município de Rosário Oeste, Mato Grosso. Leva-se em consideração o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Schmidt, que defende a investigação permeando a elaboração de mecanismos que possibilitem uma percepção da relação ensino-aprendizagem na disciplina de História que torne os estudantes em protagonistas na produção de conhecimento histórico (SCHMIDT, 2009). Nesse sentido, o trabalho tem por objetivo discutir a educação histórica e patrimonial em uma escola estadual do ensino médio na cidade de Rosário Oeste.

A investigação de Marcelo Fronza está relacionada com o projeto de pesquisa “A aprendizagem histórica dos jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir das narrativas históricas visuais”, que tem como finalidade compreender as formas como os jovens estudantes fazem escolhas que mobilizam a geração de sentido histórico por meio da inferência de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de história do *YouTube*.

Magda Madalena Tuma apresentou a pesquisa “Mediando narrativas sobre o conhecimento histórico: um estudo com professoras dos Anos Iniciais”. A professora relatou um trabalho realizado com professores dos anos iniciais. A opção por este professor se deu pelo entendimento de que ele é um dos mediadores mais presente e precoce no âmbito social do processo de formação das crianças e, de que o ensino de História, contribui para a formação da consciência histórica repercutindo sobre a orientação do agir como cidadão, por meio da experiência do conhecimento relacionado a diferentes sociedades e em diferentes tempos.

A pesquisa “Ensino de História: a prática docente e o trabalho com as fontes históricas”, de Ricardo Rocha Balani e Regiane Cristina Custódio, resultou de uma experiência didática advinda de prática realizada. A apresentação teve como objetivo compartilhar a experiência didática que teve como objetivo refletir sobre a prática docente no ensino de história com a utilização de fontes históricas na sala de aula.

Na pesquisa apresentada por Matheus Oliveira da Silva e Margarida Maria Dias de Oliveira, intitulada “Progressão do conhecimento histórico na primeira versão da BNCC de História”, os autores optaram por refletir se a primeira versão da Base, tão polêmica como foi, faria jus a um caráter inovador não apenas pela maneira como reorganizou a história escolar em torno do Brasil, mas se também seria por incorporar ao componente curricular história aspectos mínimos acerca da progressão do conhecimento. O estudo da progressão em História é resultado da percepção de que a aprendizagem histórica é um elemento da ciência da história. Segundo Saddi (2012), há uma disciplina especializada dentro da ciência da história, chamada didática da história, que é responsável pelo estudo das formas, usos, sentidos e funções do conhecimento histórico sob a relação de como se ensina e se aprende história em diversos espaços da sociedade.

O estudo de Marta Izabel Schneider Fiorentin e Tânia Regina Zimmermann, “Descendentes de imigrantes brasileiros no Paraguai (1970-2016): ‘construção’ de pertencimento sociocultural a partir do espaço

escolar (1970-2016)”, objetivou perscrutar experiências vividas na ambiência escolar por descendentes de imigrantes brasileiros que nasceram e cresceram na região Leste do Paraguai entre os anos de 1970-2016. Nessa ambiência observaram diferentes configurações de sociabilidades perpassadas pela construção de pertencimento, alteridade e identidade cultural. Para a pesquisa fizeram uso de entrevistas baseadas na História Oral, pois com essa metodologia foi possível alcançar dados e informações de jovens ou adultos descendentes de imigrantes radicados no Paraguai.

A apresentação de Vaneska Mezete Pegoraro destacou reflexões sobre as possibilidades de trabalho com um saber histórico presente em documentos guardados em suporte digital, especialmente com documentos guardados no acervo em construção do Museu de Periferia (MUPE), para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME).

Sergio Antônio Scorsato e Maria Auxiliadora Schmidt, por meio da reflexão “A emoção e ensino aprendizagem de História: analisando as ilustrações sobre escravização e violação dos direitos humanos no Brasil existentes em duas coleções de livros didáticos de história do ensino médio”, investigam como estão inseridas e são utilizadas as diversas formas de ilustrações que compõem parte dos livros didáticos de História, as ilustrações históricas, e qual a relação com a emoção e os processos de aprendizagem histórica.

Tulasi Krishnadasi dos Santos Branco apresentou a pesquisa “Patrimônio ambiental em Mato Grosso: a criação do Parque Nacional de Chapada dos Guimarães” que desenvolveu sobre a história de Chapada dos Guimarães, desde a chegada dos bandeirantes em busca de índios para aprisionamento, ouro e domínio de território para a coroa portuguesa. Destaca eventos que envolveram diretamente a criação da principal área de preservação do estado, como leis, decretos criados nesse período, instituições não governamentais e o relato de um dos personagens que se mudaram para Chapada dos Guimarães entre os anos de 1970 e 1980.

Considerações finais

As reflexões acerca das experiências de prática de docência, estudos exploratórios, investigações de curto, médio e longo prazo, apresentadas no GPD, cada uma a seu modo, buscaram explicitar as interfaces entre os conceitos substantivos, os conceitos de segunda ordem e narrativa histórica, que dizem respeito à forma como se aprende, que significados e características apresentam como fundamentos metodológicos para o seu ensino, que sentidos os sujeitos atribuem ao conhecimento aprendido (RÜSEN, 2012; 2016).

O coletivo dessas reflexões/pesquisas no contexto da forma escolar constituiu em um dos fatores que podemos destacar no GPD Aprendizagem Histórica em Ambiente de Escolarização, e permite-nos concluir que não existe uma diferença epistemológica entre a produção do conhecimento acadêmico da História e a produção do conhecimento escolar na aula de História.

O que se constatou, por meio das investigações deste GPD, foi que o conhecimento histórico se apresenta em diferentes graus de complexidade, pois para uma aprendizagem histórica humanista pautada no autoconhecimento e igualdade dos sujeitos, a epistemologia da história é um critério inevitável para a compreensão da relação entre a ciência histórica e a vida prática na geração de sentido de orientação temporal.

Referências

- BARCA, I. **A educação histórica numa sociedade aberta**. Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007.
- DUBET, F. **La escuela de las oportunidades**. Que es una escuela justa?. Barcelona: Gedisa, 2005.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012.
- _____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: UFPR, 2015.

- _____. **Contribuições para uma teoria da didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2016.
- SADDI, R. **O parafuso da didática da história**: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dez., 2012.
- SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-51.
- _____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, São Paulo, v. 3, n. 2, out. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217>>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- _____.; BARCA, I. **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí. 2009.

A CONSTITUIÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR: LIVROS E NARRATIVAS DIDÁTICAS

Luis César Castrillon Mendes
Oswaldo Rodrigues Junior

Introdução

Falar em saber histórico escolar, livros e narrativas, nos remete a refletir acerca de nossa profissão, do compromisso didático e das posturas dos educadores. Afinal, o que pretendemos ao entrar em sala de aula? O que estamos fazendo pela comunidade? Qual o papel das ciências humanas cada vez mais desacreditadas pelo senso comum, e muitas vezes pelo senso não tão comum? Como se constitui esse saber forjado no chão da escola?

É sempre bom lembrar um instigante artigo, acerca desse tema. Nos termos de Ernesta Zamboni, Marizete Lucini e Sonia Regina Miranda (2013), o saber escolar é bem mais complexo que o saber acadêmico, uma vez que não se restringe a ele. Esse saber envolve outros conjuntos de saberes, tais como currículos, culturas e cotidiano escolar, além de possuir um aspecto interdisciplinar, pois dialoga com a Pedagogia, Sociologia, Antropologia e Psicologia, dentre outras áreas do saber.

Para Fernando Penna, a História não pode renunciar a afirmar algo sobre os problemas contemporâneos e produzir um saber que seja significativo para a sociedade e possa ser ensinado na escola (PENNA, 2014, p. 51).

Fernando Seffner, em artigo cujo título sugestivo é “Teoria, metodologia e ensino de História”, publicado em 2000, já advertia que o saber escolar

se constitui, dentre outros elementos, da concepção e valores dos alunos e dos problemas contemporâneos.

Assim, dialogando com esses autores e autoras, o papel da história, enquanto disciplina e campo de saber, apesar de historicamente colonializada, hierarquizada e compartimentalizada, constituída em diversos níveis de ensino e pesquisa, torna-se, cada vez mais, imprescindível para uma emancipação e sofisticação do pensamento afim de torná-lo crítico-reflexivo, na medida em que seu objeto de estudo é a própria vida e atuação do homem em diversas temporalidades, peculiaridades e lugares. Trazer essas articulações para uma situação de aprendizado consiste no grande desafio docente: estabelecer dialogismos entre teorias, historiografias, metodologias aos lugares sócio-políticos, culturais e econômicos vivenciados pelos estudantes.

Diante dessas inquietações, este texto apresenta os resultados das apresentações do Grupo de Pesquisa em Diálogo – GPD 5 do XII Encontro Nacional de Pesquisadores de História (ENPEH), realizado na Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, entre os dias 11 e 13 de novembro de 2019.

Neste GPD partimos do pressuposto de que a constituição do saber histórico escolar pode ser evidenciada pelo conjunto de textos didáticos responsáveis pela institucionalização da história escolar. Essas narrativas didáticas compõe o código disciplinar da História no Brasil. Entendida enquanto artefatos, que configuram de diferentes formas o cotidiano escolar, essa literatura didática destinada aos alunos e professores de História assume na pesquisa a função de fontes que permitem conhecer a história das disciplinas escolares.

Diante desse debate, o simpósio temático teve como objetivo reunir pesquisadoras(es) que tomam como objeto de investigação os livros e narrativas didáticas em História. O objetivo foi compreender a constituição da disciplina escolar de História a partir da análise dos livros e narrativas didáticas.

Foram 13 trabalhos apresentados nos três dias de GPD. Inicialmente analisamos o conteúdo e os níveis das pesquisas apresentadas:

Temáticas

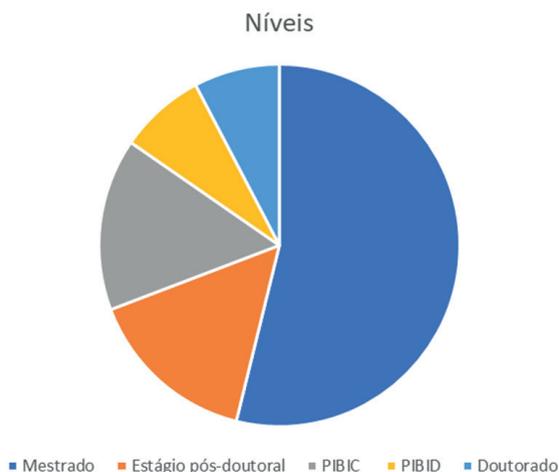


Fonte: Elaboração própria.

Dentre as temáticas das pesquisas apresentadas destacamos as relações étnico-raciais com três trabalhos. Na sequência, dois trabalhos que tratam de conteúdos historiográficos nos livros didáticos de História. Ainda houve uma pulverização em torno dos estudos de gênero, história local, movimentos sociais, educação patrimonial, aprendizagem histórica, estado da arte e espaço editorial.

A primeira constatação da análise permite observar a ampliação das temáticas característica do campo de estudos sobre livros didáticos no Brasil. A hipótese explicativa para este fenômeno se localiza nas lutas históricas dos movimentos sociais, que tiveram como resultado as leis n. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade da cultura e história africana e afro-brasileira, e n. 11.645/2008, que incluiu a história e cultura indígena nas escolas de educação básica públicas e privadas. Tais legislações passaram a figurar nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), constituindo-se como parte fundamental dos processos avaliativos das coleções resultando em mudanças significativas no conteúdo das obras didáticas aprovadas.

Em relação aos níveis das pesquisas tivemos os seguintes dados:



Fonte: Elaboração própria.

Observando os dados dos trabalhos apresentados identificamos uma concentração em nível de pesquisas de mestrado acadêmico e profissional com sete casos. Na sequência duas pesquisas resultadas de estágios pós-doutorais. Mesmo número para pesquisas de iniciação científica. Finalmente uma pesquisa de doutorado e uma do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Os dados novamente permitem observar a abrangência de espaços em que a pesquisa com livros e manuais didáticos acontecem. Da graduação, em que alunos de PIBIC e PIBID utilizam este artefato como fonte, passando pelo mestrado, que concentra o maior número de pesquisa, até uma tese de doutorado e os relatórios de estágios pós-doutorais.

Diante do apresentado, o presente texto será dividido em dois momentos. Um primeiro em que serão discutidos os trabalhos preocupados com o estado da arte do campo e com discussões metodológicas. No segundo, trataremos dos trabalhos que abordaram o conteúdo do livro didático nas diversas temáticas: relações étnico-raciais, historiografia, gênero e movimentos sociais.

O livro didático como objeto: estado da arte e as pesquisas metodológicas

O primeiro texto apresentado, de Nádia Gaiofatto Gonçalves, intitulado “Livros didáticos para o ensino de História: produção acadêmica em periódicos brasileiros (1970-2018)”, parte de uma pesquisa que tem por objetivo analisar de que forma o ensino de História foi abordado em periódicos acadêmicos de Educação, de Ensino e de História, a partir dos anos de 1970 até 2020. O recorte proposto volta-se para os artigos que tratam dos livros ou manuais didáticos relacionados ao ensino de História, buscando-se averiguar neles como o tema foi contemplado, ao longo do tempo, neste caso, contemplando-se a produção desde 1970 até 2018.

Nesta perspectiva, os periódicos acadêmicos constituem instrumentos que podem ser utilizados pelos agentes do campo, para o fortalecimento de determinado viés e como orientadores do que não deve ser feito, no sentido de menor aceitação e legitimidade. A autora assume que estas produções são utilizadas e exercem influência nas representações e *habitus* dos agentes, tanto do campo acadêmico, contribuindo para novas pesquisas, publicações, apresentações de trabalhos, indicações de leituras para estudantes, ou seja, na sua difusão e consolidação; quanto em outros campos, como o escolar, na medida em que há um poder simbólico em operação no reconhecimento de autoridade do campo acadêmico e das produções dele derivadas, no sentido de lutas de representações.

O trabalho de Ana Paula Lima, “A ausência da revolta ‘Rusga’ nos livros didáticos: Onde fica a História local?”, foi realizado a partir do planejamento de aula para discussão das revoltas do período regencial brasileiro, com a duração de três aulas, realizadas em uma escola estadual no município de Várzea Grande, Mato Grosso, com uma turma do 2º ano do ensino médio. A experiência didática teve como objetivo entender as motivações para as revoltas nesse período e perceber a ausência da revolta de 30 de maio de 1834, a Rusga, ocorrida em Cuiabá, nos livros didáticos.

As aulas foram ministradas com o auxílio de livros didáticos e manuais didáticos com o conteúdo sobre as “revoltas” regenciais e a história da Rusga e o estudo foi feito por meio de revisão bibliográfica, com leituras de autores que trabalham as temáticas de ensino de História e História Local, além da análise desses livros didáticos.

A História Regional e a História Local devem estabelecer a relação entre as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos, enfatizando de forma contextualizada os fatos históricos que determinaram nossa atual sociedade, envolvendo seus costumes, vocabulário e crenças, entre outras características. Sobre a ausência da Rusga nos livros didáticos, fica a impressão de que alguns assuntos não são prioridades e a pergunta que se repete é: quem decide o que é prioridade dentro dos conteúdos didáticos da disciplina de História?

O texto “Produzindo livros didáticos de História: análise do espaço didático-editorial brasileiro – 1990-2010”, de Jandson Bernardo Soares, remete a meados de 2017, em que, segundo ele, foi possível observar no espaço escolar brasileiro um intenso debate sobre o que deveria ser ensinado nas escolas dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, tratava-se da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma das organizações que participou desse debate foi a Associação Brasileira de Autores de Livros Educacionais (ABRALE), uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1992 e composta por autores de livros educacionais. Em seu site, é possível verificar chamadas para uma variedade de colóquios, organizados pela própria instituição, com a temática voltada a essa proposta curricular.

Para cumprir seus objetivos, o autor analisa três tipos de fontes, quais sejam: Primeiramente, os editais do PNLD do Ensino Fundamental, edições 2005, 2008, 2011, 2014, 2017. São analisados também os documentos produzidos pela ABRALE da década de 1990 e 2010, que se constituem em sua maioria de boletins informativos em que a associação apresenta a seus membros, publicamente, suas concepções, assim como eventos idealizados em que se estabeleceram os debates e discussões. Por último, analisa também,

livros didáticos de História do ensino fundamental, a fim de localizar a forma como os autores traduziram as prescrições, inicialmente mencionadas, em objetos materiais, passando das ideias às coisas.

Ione Machado Santos e Valter Guimarães Soares, no texto “Aprendizagem histórica: um estudo de caso sobre a competência narrativa de estudantes do ensino médio”, abordam uma pesquisa exploratória, formato estudo de caso, sobre a competência narrativa de estudantes do ensino médio, entendendo-a como conteúdo, forma e função da consciência histórica. Em outros termos, investigam o modo como os/as estudantes sintetizam as temporalidades passado, presente e futuro, de modo a se orientar na vida prática. Inserido no campo da Didática da História, aqui entendida como uma teoria da aprendizagem histórica, esse estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Feira de Santana, Bahia.

Diante deste diagnóstico, e partindo da premissa de que um dos objetivos centrais da história escolarizada é o desenvolvimento da competência narrativa dos/as estudantes (CERRI, 2010), considerando também que a consciência histórica se expressa através da narrativa, desenvolveram um projeto de pesquisa que coloca como principal objeto diagnosticar o nível de aprendizagem histórica dos estudantes a partir de uma base empírica.

A narrativa histórica só pode ser vista como aprendizado quando, através dela, os sujeitos conseguem, por meio da visualização do passado, se orientar na vida prática humana, sintetizado as três dimensões temporais (presente, passado e futuro). Esta operação é denominada competência narrativa, compreendida como uma competência essencial e específica da consciência histórica e que pode ser definida a partir de três elementos: conteúdo, forma e função, que correspondem de maneira respectiva às competências de experiência, interpretação e orientação, conforme Rüsen (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011), isto é, a capacidade de acessar o passado para a leitura do presente e prospecção do futuro. Assim posto, os autores acreditam ser possível trilhar pelo solo escorregadio dos sentidos conferidos à experiência temporal, tomando as narrativas enquanto expressão

da consciência e aprendizagem históricas. E por este sertão de inúmeras veredas, especular sobre o papel jogado pelos processos de escolarização.

“Ensino de História e educação patrimonial – reflexões sobre o livro didático”, de Vera Lúcia Silva de Almeida Oliveira, foi um trabalho que fez parte da avaliação da disciplina de História do Ensino de História, do curso de Mestrado Profissional ProfHistória/Unemat. Nele foi realizada uma reflexão acerca do Ensino de História e da educação patrimonial, com o objetivo de promover ações educativas que possam incentivar a preservação do patrimônio cultural.

Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática, realização de oficinas, aula campo, conversas dirigidas e registro por parte dos educandos, os resultados serão apresentados em uma mostra de trabalho organizada pela escola no final do ano letivo.

A educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de História têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado (BITTENCOURT, 2018, p. 230).

Assim, como em qualquer outro trabalho ou temática, o ensino sobre patrimônio cultural e ações de educação patrimonial é essencial para o conhecimento do aluno, uma vez que essa temática de ensino reconstrói no imaginário dos alunos a sua própria história e da comunidade em que está inserido.

A partir do momento que tiveram início as atividades, foi possível ver o envolvimento dos alunos, bem como a aproximação dos mesmos com sua história e seu patrimônio, pois mesmo temáticas que não sejam contempladas a contento nos livros didáticos podem ser inseridas pelo professor em sua prática docente. Cabe ao professor, nos termos da autora, adaptar seus conteúdos e incluir em seu currículo de ensino temas que

contemplem os alunos e sua realidade local, alcançando com isso melhor desempenho de aprendizagem.

Os conteúdos dos livros e manuais didáticos de História

André Lopes, em “As teorias das relações raciais nos livros didáticos de História”, trabalho de iniciação científica, teve por objetivo analisar as teorias das relações raciais veiculadas pelos livros didáticos de História no Brasil, com enfoque na perspectiva de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. Deste modo, a importância de se discutir a temática proposta, consiste em compreender a análise feita em torno das relações raciais em alguns livros didáticos de História.

A partir disso, o objetivo principal de seu projeto de pesquisa, consiste em analisar a produção historiográfica brasileira, tendo como centralidade duas linhas clássicas, quais sejam, as obras e correntes formadas por Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. Neste contexto, a análise será usada para demonstrar em um momento posterior, de que forma as duas linhas mencionadas estão sendo apropriadas por autores contemporâneos nos livros didáticos de História. Sendo assim, os objetivos gerais do projeto consistem em analisar as narrativas históricas acerca das relações raciais no Brasil nos livros didáticos de História aprovados pelo PNL 2017.

“A figura bandeirante nos discursos históricos e curriculares”, de Andressa da Silva Gonçalves, propõe-se a discutir a inserção da temática das Entradas e Bandeiras nos currículos escolares.

Com a análise dos currículos escolares, percebe-se que o bandeirante continua se fazendo presentes nesses documentos, sempre relacionados aos seus feitos, legitimados por uma longa e intencional construção deste símbolo nacional. Dos 20 currículos analisados, em 20 estados, 16 direta ou indiretamente remetem ao tema das Entradas e Bandeiras. Portanto há uma considerável inserção deste conteúdo nas escolas, fazendo eco à enorme adesão

da temática na literatura didática. Tal temática, como se pode perceber, pode ser encontrada em pontos-chaves do período colonial, sendo um tópico que muito dificilmente não será trabalho em algum momento da vida escolar dos estudantes, constatando a persistência de uma memória que ascende ainda no século XIX.

Neste estudo, destacaram-se processos históricos em que a memória bandeirante foi amplamente evocada em discursos políticos, em seguida foi analisada se a mitologia tão utilizada para legitimar grupos e demandas específicas continua nos currículos escolares. A autora observa que a temática sertanista se faz presente nestas prescrições escolares, em tais documentos mesmo que não haja a referência explícita às Entradas e Bandeiras, se enumera conteúdos intimamente relacionados a temática bandeirante, como expansão territorial e a Guerra dos Emboabas. Logo, a presença desse tema é evidente nas formulações curriculares.

Já Guilherme Nogueira M. Muzulon, em “Cidadania e os movimentos sociais no ensino de História por meio do livro didático”, aborda o livro didático entendido como um produto e um artefato cultural, algo próprio da lógica de mercado contemporânea, bem como um promotor de saberes históricos oficiais e, portanto, autorizados pelos agentes que ocupam o campo do ensino de História escolar. O texto apresenta um dos resultados da análise realizada durante a dissertação de mestrado do autor. O resultado aponta para a forma como as representações de movimentos sociais são utilizadas, de maneira articulada com o texto total do livro didático, para desenvolver o conceito de cidadania. Vale dizer que este conceito é exigido pelos editais que imputam exigências às editoras e seus autores quanto à fabricação do material didático. Foram analisadas representações de movimentos sociais de três livros didáticos distintos, cada qual ocupante do primeiro lugar de vendas no respectivo período em que foi utilizado nas escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, o autor enfatiza a relação entre o conceito de cidadania e o conceito de movimento social em livros didáticos de História que circularam em escolas estaduais, brasileiras, entre os anos de 2008 e 2017.

“História e cultura da África e dos afro-brasileiros em disputa: Movimento Negro, Estado brasileiro e o Programa Nacional do Livro Didático (1995 – 2014)”, de Jefferson Pereira da Silva, aborda a lei n. 10.639 que determinou, no Brasil, no dia 9 de janeiro de 2003, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura da África e dos afro-brasileiros em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, sejam eles públicos ou privados. Para que essa determinação pudesse ser efetivada, a atuação da sociedade civil organizada, em especial a do Movimento Negro, foi de fundamental importância. Tanto nas mobilizações externas ao governo, como nas marchas e nos eventos realizados pelas entidades, quanto na pressão interna junto às instituições vinculadas ao Estado brasileiro – notadamente pela participação de pessoas advindas do movimento em cargos de destaque em secretarias criadas a partir de 2003, as demandas por melhorias no campo da educação e na busca por um ensino que valorizasse melhor a cultura negra, no país, se fizeram presentes.

Assim, partindo desta questão que envolve o cumprimento de uma demanda que é do Estado e da sociedade, no caso, a obrigatoriedade de discutir a história e cultura afro-brasileira nas salas de aula de todo o território brasileiro – um dos vieses na tentativa de superar o racismo e todas as formas de discriminação racial ainda existentes no Brasil – e, levando em consideração o importante papel do PNLD como política pública responsável pela qualidade dos livros didáticos adquiridos pelas escolas públicas de todo o país, o trabalho teve por objetivo central analisar as disputas, negociações e embates travados pelo Movimento Negro e o Estado brasileiro no espaço escolar, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, tendo como recorte a especificidade dos afro-brasileiros, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre os anos de 1995 e 2014.

“Identidade nacional e a formação racial brasileira no ensino escolar de História do Brasil no advento da República – décadas de 1890-1920”, de Leonardo Castro Novo, traz reflexões sobre o final do Oitocentos, em que a Proclamação da República (1889) representou a possibilidade de concretização

de um novo projeto político para o país. Porém, segundo José Murilo de Carvalho, os “vitoriosos da República” fizeram muito pouco em termos de expansão de direitos civis e políticos, e até mesmo retrocessos no que se refere a direitos sociais, como a retirada da obrigação do governo em promover os socorros públicos e em fornecer instrução primária.

No novo regime, para José Murilo de Carvalho (1990), a preocupação com a construção da nação e a busca de uma identidade coletiva para o país seria uma tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República. Para Renato Ortiz (2006), entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, a busca pela interpretação do Brasil e a identidade no país na intelectualidade brasileira estava diretamente relacionada com a questão racial. De acordo com Lilia Schwarcz (1993), a partir da década de 1870 houve no Brasil a entrada de novas ideias positivo-evolucionistas das quais faziam parte as teorias raciais.

“A ditadura militar nos livros didáticos do Brasil”, de Leticia Seba, teve como objetivo analisar as narrativas históricas acerca do golpe e da ditadura militar no Brasil nos livros didáticos de História do contexto do regime militar. Foram analisados *História do Brasil – curso moderno*, de Sérgio Buarque de Hollanda, publicado no ano de 1972, pela Companhia Editora Nacional; *História do Brasil*, de Armando Souto Maior, publicado no ano de 1974, pela Companhia Editora Nacional; o também intitulado *História do Brasil*, de Olavo Leonel Ferreira, publicado no ano de 1978, pela Editora Ática; e, por último, também de mesmo título, o do autor Arnaldo Fazoli Filho, publicado no ano de 1977.

A respeito da identificação do modelo de ensino e aprendizagem subjacente ao manual escolar, foi analisado se os materiais estimulam os recursos a outras fontes de conhecimento e se apelam essencialmente à memorização e compreensão de conhecimentos, ou se o material se afirma mais como um reprodutor ou produtor de conhecimento. No objetivo de avaliar o tipo e a qualidade da informação veiculada, centrou-se na informação escrita, buscando observar se o manual apresentava linguagem adequada ao nível dos

estudantes; se a informação veiculada era rigorosa e procurava evitar visões distorcidas e redutoras dos fenômenos científicos e se o manual explicitava as fontes de informação utilizadas. Pelo fato de os manuais conterem poucas imagens, no que diz respeito à informação gráfica, procurei somente observar se eram adequadas ou relevantes.

Considerou-se importante também o objetivo de analisar as formas de seleção do conhecimento que perpassa pela verificação de se o manual escolar explicita as fontes de informação; observar se utiliza fontes de informações diversas; averiguar se a informação é predominantemente fechada ou se apresenta campos abertos que possam completar-se ou modificar-se.

Diante disso, os autores entendem que os livros didáticos analisados não apresentam elevado rigor científico, bem como seu modelo de ensino e aprendizagem preocupa-se mais que o aluno memorize informações, não permitindo ao leitor uma reflexão crítica acerca do período militar. Pôde-se identificar também que as representações construídas nessas narrativas têm por objetivo legitimar o governo militar vigente na época, a fim de produzir estratégias e práticas que procurem legitimar o projeto do governo vigente.

“Identidade de gênero nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa em tempo de Escola sem Partido”, de Luís César Castrillon Mendes, aborda o tema da (não) presença da discussão de gênero na coleção de livros didáticos de História e Português para o ensino médio, que mais foram adotados nas escolas brasileiras por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015).

A escolha deste assunto, segundo o autor, se tornou bastante pertinente após os constantes debates acerca da implementação e/ou da proibição da discussão concernente aos estudos de gêneros. Tal debate parece trazer um efeito retroativo na produção de material didático criado no Brasil (MENDES; JESUS, 2018). Como se sabe, o livro didático é um dos maiores veículos de acesso à leitura nas famílias brasileiras. Ele, inexoravelmente, tem a função de difundir e legitimar ideias e posicionamento sobre os diferentes tópicos da vida social. Daí seu controle e distribuição se revelaram uma das políticas do Estado brasileiro.

O livro didático, como portador de narrativas que evidenciam/silenciam identidades, memórias, histórias, literaturas e simbologias, muitas vezes se torna o único livro “lido” por grande parcela da população brasileira. Dessa maneira, faz-se imprescindível que o combate a estereótipos, discriminações, silenciamentos e violências sofridas por grupos minoritários comece na educação básica, assentadas nas narrativas veiculadas nesses objetos culturais (GANDELMAN, 2003).

Diante desse quadro, fica evidente a necessidade de pesquisas que observem cuidadosamente os efeitos de sentidos que os livros didáticos carregam e sua consequência política e social na vida da população brasileira (LUCCA, 2009; OLIVEIRA, 2013). A escolha dessas duas componentes curriculares se deu por serem áreas que comumente apresentam assuntos em torno da “questão de gênero”, no geral abrindo ensejo a escritoras ou personagens femininos da literatura e/ou tópicos em torno desse assunto.

Mirian Regina Camargo Barroso, em “As representações indígenas no livro didático de História: leituras de alunos Xavantes de Campinápolis-MT”, aborda as multifaces do livro didático e a importância que este material ganha com a massificação da educação atraem as pesquisas da área da educação para este objeto e as pesquisas se multiplicam com inúmeros enfoques, pesquisadores utilizam-se de vários caminhos para se analisar o livro didático, pelo efeito prisma que ele – o livro didático – pode assumir. Pode se atribuir este efeito as inúmeras possibilidades que o olhar sobre o livro didático nos apresenta, do olhar de um pesquisador podem se refratar uma gama de linhas de pesquisas, quando perpassam o livro didático, emitindo um leque “colorido de perguntas e respostas” a partir desse olhar.

Com a finalidade de compreender como os alunos indígenas percebem as representações dos indígenas nos livros didáticos de história e na tentativa de obter o ponto de vista deste grupo acerca desta temática, a autora se propõe a pesquisar como o aluno xavante recebe a História que o livro didático narra.

Considerações finais

Com a finalização das 13 apresentações, em três dias de GPD, pôde-se observar, conforme dito anteriormente, que houve destaque para as relações étnico-raciais com três trabalhos, seguidas por dois trabalhos que trataram de conteúdos historiográficos nos livros didáticos de História. Depois, seguiram-se temáticas diversas em torno dos estudos de gênero, história local, movimentos sociais, educação patrimonial, aprendizagem histórica, estado da arte e espaço editorial.

Dessa forma, essa ampliação das temáticas é uma característica do campo de estudos sobre livros didáticos no Brasil, assim como nas pesquisas sobre ensino de História. Houve predominância de trabalhos de pesquisas de mestrado acadêmico e profissional, com sete trabalhos. Na sequência, duas pesquisas resultados de estágios pós-doutorais e o mesmo número para pesquisas de iniciação científica. Finalizando, uma pesquisa de doutorado e uma do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Os dados permitem reflexões acerca da abrangência dos espaços em que a pesquisa com livros e manuais didáticos acontecem. Da graduação, em que alunos de PIBIC e PIBID utilizam este artefato como fonte, passando pelo mestrado, que concentrou o maior número de pesquisa, até tese de doutorado e relatórios de estágios pós-doutorais. Ainda permitem apresentar os limites e formas privilegiadas de trato dos livros e manuais didáticos enquanto fonte de pesquisa.

De acordo com Choppin (2004), as pesquisas com edições didáticas assumem duas linhas mestras: 1) aquelas que compreendem o livro didático enquanto documento histórico e se preocupam com a análise de conteúdo das obras; 2) outras que se preocupam com essa literatura enquanto objeto físico produzido, avaliado, comercializado e utilizado. Observamos no GPD a prevalência dos trabalhos que se preocuparam com os conteúdos presentes nos livros didáticos. Contudo, notamos que avançaram as investigações do segundo tipo, que se preocupam com as questões editoriais.

Ainda destacamos a pouca representatividade dos estudos que tratam dos usos do livro didático de História. Conforme, Rügen (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011), esse déficit se concentra na pesquisa empírica sobre os usos e funções que os livros didáticos exercem sobre a aprendizagem efetiva na sala de aula. Entretanto, destacamos também a presença, mesmo que diminuta, de trabalhos desta natureza no GPD.

Os temas apresentados, assim como os níveis em que as pesquisas foram feitas, ainda que no universo restrito de um Grupo de Pesquisa em Diálogo sobre a constituição do saber histórico escolar, por meio de livros e narrativas didáticas, podem servir para se ter ideia da articulação entre ensino e pesquisa, aliado ao comprometimento político-didático por parte de professoras e professores. Ter essa preocupação desde a graduação, por meio de iniciações científicas ou à docência, intensificando-as no mestrado, seja acadêmico ou profissional, denota a necessidade de se ter sempre em mente o ensino de História, enquanto objeto de pesquisa, através de uma perspectiva teórico-metodológica, nos termos de Seffner (2000), assim como historiográfica, sem renunciar à política, na acepção plena do conceito.

Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: **História**: ensino médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- CARVALHO, J. M. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERRI, L. F. **Didática da história**: uma leitura teórica sobre a história na prática. Revista de História Regional, v. 15, n. 2, p. 264-278, inverno, 2010.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

- FERREIRA, O. L. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1978.
- GANDELMAN, L. M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, M. e SOIHET, R. (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003. p. 209-220.
- HOLLANDA, S. B. **História do Brasil – curso moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- LUCA, T. R. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, H. A. B. et al. (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 151-172.
- MAIOR, A. S. História do Brasil. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1972.
- MENDES, L. C. C.; JESUS, D. M. Identidades e relações de gênero nos guias do Programa Nacional dos Livros Didáticos de História e Português para o ensino médio. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: EdUFMT, v. 27, n. 1, p. 693-712, 2018.
- OLIVEIRA, M. M. D. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, M. C. B. et al. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí/Campinas: Paco Editorial/ Centro de Memória/Unicamp, 2013. p. 357-372.
- ORTIZ, R. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PENNA, F. A. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, A. M. et al. (Orgs.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014. p. 41-52.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEFFNER, F. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (Orgs.). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 257-288.
- ZAMBONI, E.; LUCINI, M.; MIRANDA, S. R. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, M. A. (Org.). **História: que ensino é esse?**. Campinas: Papirus, 2013. p. 253-276.

ENSINO, APRENDIZAGEM E PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: QUE ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NA CONTEMPORANEIDADE?

Juliana Alves de Andrade
Marcus Leonardo Bomfim Martins

A ciência, como uma atividade social, precisa ser divulgada, debatida, refletida. Uma das funções dos cientistas é exatamente a de possibilitar um amplo debate em torno de suas ideias, descobertas, teorias e proposições em geral. Daí a necessidade de se organizarem ocasiões especiais destinadas ao intercâmbio entre profissionais e a divulgação do conhecimento que produzem. Essas ocasiões podem ser acadêmicas ou, mais restritamente, científicas. (CARMO; PRADO, 2005, p. 131)

O Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), nos últimos anos, tornou-se uma ocasião especial para os(as) estudiosos(as) do ensino de História em sua relação com a aprendizagem, os lugares de memória, os patrimônios, a formação de professores, a história do currículo e das disciplinas escolares, os saberes docentes e o conhecimento escolar. Desde 1993, quando ocorreu sua primeira edição na Universidade Federal de Uberlândia, os pesquisadores(as) buscam trocar experiências, “a fim de refletir sobre a importância dos diferentes temas, problemas e métodos de pesquisa para o aprofundamento dos estudos relativos ao objeto do Ensino

de História no Brasil, mantendo a interface entre Educação e História como campos em diálogo”¹.

Nesse sentido, o ENPEH se firmou como um lugar acadêmico, onde se debate o estatuto científico das pesquisas no campo do Ensino de História, e, como tal, pauta uma agenda de investigação ao apresentar novos objetos, abordagens e problemas que emergem do campo. Assim, considerando a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar caracterizada por seus usos, funções sociais e o compromisso da escola como instituição legitimada socialmente para desenvolver processos de identificação, subjetivação e qualificação (BIESTA, 2012), por meio de conhecimentos inscritos no domínio do verdadeiro, é que surge a ideia de problematizar os processos de validação do conhecimento histórico no espaço escolar, num Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD)².

O GPD intitulado Ensino, Aprendizagem e Processos Avaliativos no Ensino de História buscou reunir pesquisadores(as) que problematizassem os processos de validação do conhecimento histórico escolar de forma a garantir sua inscrição nos regimes de verdade definidos no âmbito da articulação entre os campos do Ensino de História, da Teoria da História, do Currículo, da Didática e da Avaliação. Logo, o GPD estava aberto ao diálogo com pesquisas que lidassem com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da História escolar e seus processos de validação tanto de conhecimentos/narrativas, como de formas de se relacionar (ensinar/aprender) com esses conhecimentos/narrativas.

Entendendo que os processos avaliativos se constituem como espaços-tempo privilegiados de legitimação/validação (ou não) de formas de conhecer e dar a conhecer no âmbito de uma disciplina escolar, instituindo, portanto, o que pode ou não ser considerado verdadeiro, o GPD esperava receber

1 Disponível em: <<https://xienpeh.ufjf.br/historico-enpeh/>>. Acesso em: 29 maio 2020.

2 Os GPDs são espaços dentro do ENPEH destinados aos(as) pesquisadores(as) para apresentarem suas pesquisas de acordo com as temáticas proposta pelo campo do Ensino no evento.

trabalhos que tivessem como foco explorar as relações entre o conhecimento histórico escolar e diversas práticas avaliativas.

Nossa aproximação com vistas a oferecer um espaço de diálogo com essa temática no âmbito do XII ENPEH se deu em função de partilharmos angústias referentes aos estudos sobre os processos avaliativos no ensino da História, que se traduziram, no contexto de nossas trajetórias acadêmicas e profissionais, em movimentos de pesquisa de perfis distintos – uma dissertação de mestrado (MARTINS, 2015), uma tese de doutorado (MARTINS, 2019), e um projeto de pesquisa (ANDRADE, 2018) –, mas que têm como traço comum a preocupação com *o que, para que e como* se avalia no ensino de História, entendendo que tais indagações interpelam questões de ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, de currículo.

As questões apontadas pelas pesquisas sinalizam para a necessidade de ampliação dos esforços em torno de investigações acerca da avaliação da aprendizagem em História, uma vez que pesquisa recente (MARTINS, 2019) afirma que campo do Ensino de História tem produzido poucos estudos que privilegiem as interfaces da avaliação com aprendizagem e ensino. Considerando o cenário apresentado, o GPD em questão reuniu um conjunto de trabalhos que tomaram como objeto, implícita ou explicitamente, essas interfaces anunciadas.

Os trabalhos apresentados – “Entre verdades e manipulações: o que alunos do ensino médio pensam sobre as informações produzidas pelos meios de comunicação?” (Ana Paula Rodrigues Carvalho), “Produção de textos e de lugares comuns nas aulas de História: gestos de interpretação de uma docente” (Maria Aparecida Lima dos Santos), “Aprender a escrever e a pensar historicamente: papel mediador da escrita em contexto de erros construtivos” (Everlin Viana Tavares e Maria Aparecida Lima dos Santos), “Investigando como se avalia nas aulas de História: reflexões a partir do resultado do Projeto (COM)PROVA” (Juliana Alves de Andrade), “Conceitos elementares da Guerra Fria a partir da análise de itens de livros didáticos” (Leonardo de Carvalho Augusto), e “Pesquisa quantitativa intercultural para

estudo da aprendizagem histórica em larga escala: o caso do Projeto Residente (2018-2021)” (Luis Fernando Cerri) – abordam inúmeras questões, mas, por limite de espaço no artigo, optamos por, didaticamente, organizar o presente texto a partir dos eixos temáticos que propusemos articular no GPD, tendo questões relacionadas ao currículo de História como elemento transversal.

Assim, na primeira seção exploraremos aspectos relacionados ao ensino. Na seção seguinte o foco recai sobre questões de aprendizagem. E, por último, privilegamos a avaliação. Optamos ainda por apresentarmos algumas questões que surgiram nas apresentações que ocorreram no GPD acompanhadas de nossas apostas político-teóricas sobre essas mesmas questões, que não dão conta de tudo o que foi discutido, mas compreendem uma síntese que entendemos suficientemente representativa. Sublinhamos que o termo aposta aqui utilizado tem como principal função não fechar os debates, lançando, assim, possibilidades de enfrentamento deles. Fecharemos o texto explorando possibilidades de articulações entre esses elementos no que tange à pesquisa em Ensino de História e as práticas do ensino de História.

Interface entre ensinar e avaliar

Pensar questões de ensino tendo como lugar de fala o campo do currículo, tal como nos propomos aqui, implica na produção de indagações que interpelam o *que*, o *como*, e o *para que* ensinar História. Mais do que apresentar respostas unívocas e plenamente sedimentadas para essas perguntas, a literatura produzida e acumulada no campo do Ensino de História caminha no sentido de explicitar significativa pluralidade de perspectivas teóricas e escolhas metodológicas nas análises dessas questões quando o que está em jogo é o que acontece nas aulas de História na educação básica.

Tal pluralidade, vista aqui menos como um problema a ser superado em busca de uma unicidade de pensamento do que como uma riqueza de possibilidades de leitura dessa ordem social que estamos nomeando como

aula de História, parece encontrar no significante *crítica/o* seu ponto de convergência. Em outros termos, trata-se de pensar o ensino escolar da História tendo como horizonte de expectativas a formação do *cidadão crítico*, ainda que no seio dessa comunidade disciplinar, se dispute fortemente o seu significado.

Em nosso GPD as questões de *ensino* que se destacaram podem ser agrupadas da seguinte forma: (i) críticas a uma suposta forma ideal de se ensinar História; (ii) necessidade de pensar o ensino dessa disciplina a partir do ofício do historiador; (iii) potencial de se pensar a aula de História como acontecimento; (iv) incorporação da experiência dos sujeitos como conteúdo; (v) foco no desenvolvimento da literacia histórica; (vi) necessidade de ruptura com o eurocentrismo com fio condutor das narrativas. Passamos agora a analisar tais questões.

Fazer apologia a um suposto jeito certo de se ensinar, no âmbito de qualquer disciplina escolar, tende a reatualizar concepções absolutamente conservadoras e felizmente já superadas pelos avanços dos estudos produzidos no campo da Didática. Apostar em um jeito certo de ensinar – que assume condição de universal – reverbera na implosão do contexto (incluídas aí as subjetividades dos sujeitos) como fator relevante para a construção de aulas que possam ser alçadas ao *status* de acontecimento.

A aula como acontecimento só é possível quando ela faz sentido para os sujeitos nela envolvidos. Se os contextos, os sujeitos, os conhecimentos, as experiências, as condições estruturais objetivas, dentre outros aspectos, são diversos, também o são as formas de se tentar fazer esse acontecimento emergir. Nesse sentido, partilhamos do entendimento de Durval Muniz Albuquerque Junior, para quem:

Esquecemos, talvez, que dar aula é narrar, que a História é um relato, que a historiografia é um gênero narrativo e, tal como o espaço da aula, dependente da narrativa para existir. Se não tem capacidade narrativa, se não tem habilidade em relatar, em contar, o professor de História não só não consegue dar existência

ao passado, à historiografia, à História, como *não consegue fazer a aula de História existir*. O aprendizado do ensinar História, mais do que uma questão de acúmulo de conteúdos e a aquisição de informações, é o aprendizado da habilidade em enredar, em formular um relato, com todos os elementos que o constituem e são indispensáveis para que faça *efeito de conhecimento, de convencimento, de afecção*; embora sem erudição, sem conhecimento não há bom relato. (2016, p. 31, grifos nossos)

Não haver uma forma universal de ensinar não significa dizer que não tenhamos referências de onde partir em busca da empreitada de fazer a aula de História existir, nem tampouco deixar de reconhecer movimentos potenciais para esse processo desejado. Em trabalho que explora as construções narrativas produzidas por um “professor marcante” de História, Monteiro; Ralejo; Amorim (2016, p. 102) destacam que os saberes que servem de referência para essas construções contemplam: “o saber histórico acadêmico, o saber pedagógico, as experiências profissionais e de vida, as elaborações retóricas e os contextos espaço-temporais das aulas”.

Na mesma linha, Albuquerque Junior (2016) continua nos ajudando a pensar sobre isso quando sinaliza a necessidade de oferecer numa aula de História tempos vívidos, articulado com a vivência do professor, dos alunos e dos contemporâneos, ao tempo presente e a possíveis tempos futuros. Essa perspectiva, em consonância com Gabriel; Castro (2013), nos permite compreender o conhecimento escolar como algo que não se restringe aos conteúdos (entendidos pelas autoras como fluxos de cientificidade), mas em hipótese alguma prescinde dele (uma vez que os conhecimentos escolares têm compromisso com o domínio do verdadeiro), havendo, pois, espaço para a articulação das experiências dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem com os conteúdos, habilidades, competências e valores específicos da História escolar.

Entendemos também que mobilizar as experiências dos sujeitos nas aulas de História tem o potencial de interpelar uma demanda significativa

formulada pela comunidade disciplinar endereçada ao código disciplinar (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009), mas de difícil enfrentamento como demonstram várias pesquisas sobre o ensino de História: a superação do eurocentrismo como fio condutor das narrativas históricas que circulam nas aulas.

Não obstante esse potencial, reconhecemos que por si só esse movimento não garante a superação pretendida, podendo até mesmo, inclusive, reforçá-la. Isso depende da “dieta de temporalidades” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016) selecionada pelos docentes ao desenvolverem suas aulas. Assim, compreendemos que a ampliação de possibilidades para enfrentar essa questão passa também pela seleção de conteúdos produzidos em diferentes registros epistemológicos. O que nos parece incontornável, portanto, é que as escolhas docentes, não sem constrangimentos de diversas ordens, é que, no limite, ampliam possibilidades de narrativas outras ou reatualizam tradições.

Uma temática cara (e polêmica) aos estudos desenvolvidos no campo do Ensino de História diz respeito às eventuais similitudes entre os ofícios do historiador e do professor de História. Desde a emergência da Educação Histórica e sua massificação nas pesquisas sobre o ensino de História no Brasil tem havido um significativo crescimento de propostas pedagógicas que tencionam criar condições nas salas de aula para que o processo de construção do conhecimento histórico escolar nesse espaço seja o mais próximo possível do trabalho realizado pelo historiador. A premissa principal dessa área e que, portanto, orienta essas proposições é a de que a construção e a compreensão do conhecimento histórico escolar ocorrem no interior da epistemologia da ciência histórica.

Para além da pertinência e validade de pensar a sala de aula como espaço de produção de conhecimento histórico *escolar*, as tensões trazidas por esse tipo de abordagem interpelam questões como registros epistemológicos e processos de validação desse conhecimento, objetivos do ensino, possibilidades e limites cognitivos dos estudantes, domínio teórico-metodológico das etapas do processo de construção, especificidade do

trabalho com fontes, dentre outras. Como explorar essas tensões e questões não faz parte dos objetivos deste texto, optamos por apenas registrarmos que partilhamos da perspectiva expressa por Pereira; Seffner (2008) quanto a essas questões:

A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. Nosso objetivo, ao ensinar história às novas gerações utilizando fontes, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries, descrever suas regularidades, não se trata de tornar ou querer tornar o estudante um micro-historiador, como se ele tivesse condições intelectuais de fazer o mesmo que os historiadores fazem. Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção. (p. 126-127)

O entendimento desses autores nos auxilia a refletir sobre a relação entre meios e fins quando o que está em jogo é aproximar as aulas de História na educação básica dos laboratórios universitários de produção historiográfica. Tal relação pode ser ampliada de forma a extrapolar a tensão ora anunciada e abranger tudo ao que se refere ao ensino de História. Dessa forma, entendemos que o *para que* ensinar História termina por presidir as escolhas que serão feitas no que tange aos recortes teóricos e metodológicos relacionados ao seu ensino (o *que* e *como* ensinar) e, principalmente, sofrendo e produzindo efeitos do que se entende por aprendizagem histórica (processos de subjetivação e objetivação).

Interface entre aprender e avaliar

No que diz respeito às aprendizagens, ainda que se disputem significados e sentidos que lhes definam – e a comunidade disciplinar da História constitui-se, ao mesmo tempo, como espaço e sujeito dessas disputas –, é inegável que as formas de concebê-las produzem efeitos sobre as possibilidades de se percorrer determinado currículo de História. Esse entendimento, no entanto, só é possível a partir de uma perspectiva que conceba o currículo para além de uma lista de conteúdos prévia e idealmente selecionados para serem ensinados, e o enxergue como prática de significação. Assim, sublinhamos a perspectiva de pensá-lo, ao mesmo tempo, como percurso e como o próprio ato de percorrer (PINAR, 1994), sem que isso signifique uma única possibilidade de fazê-lo e, tampouco, negligência quanto à discussão pública e democrática sobre a oferta de percursos possíveis.

Partilhamos o entendimento de Chaib (2015, p. 361), para quem “a maneira como definimos a aprendizagem e nossas crenças sobre como ela ocorre têm implicações importantes em nossa capacidade de promover mudanças no sistema educacional”. Aliadas a esse pressuposto, entendemos que as especificidades epistemológicas de cada área do conhecimento também atuam no processo de oferta tanto de limites como de possibilidades para a definição de aprendizagens válidas e, conseqüentemente, de como em função disso, são interpelados o ensino, a avaliação e, conseqüentemente, o currículo.

Os trabalhos apresentados e discutidos em nosso GPD apresentaram enorme variedade de possibilidades de se pensar em aprendizagens históricas. *O que é aprender História?* é uma questão absolutamente complexa na contemporaneidade e cujas possibilidades de respostas extrapolam os limites do cognitivismo como campo único ou prioritário de filiação das abordagens. Nesse sentido, os elementos atinentes a aprendizagem da História escolar que emergiram no GPD foram: (i) processos de objetivação/subjetivação do conhecimento histórico escolar; (ii) interpretação; (iii) disputas por sentidos

de progressão; (iv) pensar historicamente; (v) consciência histórica; (vi) relação com o conhecimento.

Tradicionalmente a aprendizagem tem sido pensada, no âmbito escolar, como sinônimo de aquisição relacionada à noção de quantidade, ou melhor, de quantificação, de coisas que possam ser medidas. Essa tradição reverbera em uma relação com um saber-objeto, cuja existência independe do sujeito. Essa ideia decorre também de outra tradição que se relaciona ao fato de se aceitar que todo o nosso aprendizado provém da experiência consciente (JARVIS, 2015).

Tal perspectiva ainda hegemônica de se pensar a aprendizagem, independente da disciplina escolar da qual se esteja falando, impede que se indague sobre os processos de objetivação e subjetivação de seus conhecimentos, pois estes já chegariam à sala de aula absolutamente objetivados, cabendo aos estudantes apenas deles se apropriarem. Isso implica estreitamento curricular por admitir formas únicas de se relacionar com o conhecimento, o que no caso da História escolar se traduz na impossibilidade de imaginar outros futuros e passados possíveis e na reafirmação de uma narrativa histórica eurocêntrica, linear e teleológica, dentre outros aspectos, contribuindo para que o estudante não se veja como parte dos processos históricos.

Quando a aula de História possibilita escritas discentes para além da mera repetição da palavra dita por outrem, abre-se espaço para que os estudantes possam “tornar-se presença” pela forma que se relacionam com os conhecimentos que lhes são ofertados. Se tornar-se presença significa vir ao mundo de forma única e singular (BIESTA, 2017), que outra disciplina escolar pode propiciar tantas possibilidades para que isso ocorra, dada a sua relação específica com as temporalidades e os sujeitos, que não a História?

Explorar essas possibilidades, no entanto, exige que se pense em aprendizagens para além de uma perspectiva aquisicionista de algo que lhe é externo. Trata-se de apostar, tal qual Biesta, na validade de pensar aprendizagem com o sentido de *resposta* ao que nos afeta, isto é, como uma

tentativa de reorganização. Pensada dessa forma, a aprendizagem se transforma em processo de subjetivação. Na perspectiva de aprendizagem como resposta,

[...] podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e produzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém. (BIESTA, 2017, p. 97)

Nesse sentido, nos aproximamos de Gabriel (2018) que trabalha com a categoria *relação com o saber* apostando em seu potencial de mediação entre a tradicional concepção de aprendizagem e a tradução de aprendizagem como resposta ao que nos acontece, operando, pois com a indissociabilidade dos processos de subjetivação (tornar-se presença) e objetivação (do conhecimento). O potencial dessa categoria está em pensar a relação como lugar de emergência do sujeito e do saber, pois como afirma a autora, “um saber tem sentido e valor somente em referência às relações que o sujeito produz com o mundo, consigo e com os outros” (GABRIEL, 2018, p. 242).

Apostar também nesse sentido de aprendizagem tende a provocar questionamentos à determinadas leituras de *consciência histórica* como sendo algo construído a partir de níveis marcadamente distintos uns dos outros e com um cume previamente definido como alvo ao qual se deve chegar por meio das aprendizagens históricas. Tais relações exigem profícuos estudos que escapam a esse texto, mas reafirmam, tal qual dito antes, a validade de articular os dois sentidos de aprendizagem ligeiramente apresentados. Dessa forma, consideramos igualmente válido não abrir mão da categoria *consciência histórica*, mesmo reconhecendo que nem toda aprendizagem decorra de uma ação consciente, mas pensá-la como elemento que articula aspectos cognitivos e éticos da relação com o conhecimento histórico.

Quais seriam, no entanto, as marcas de historicidade de uma consciência? Se a literacia histórica significa a capacidade de ler o mundo

historicamente, que características essa leitura específica de mundo compreende? A experiência/orientação temporal para a vida prática parece ser o rastro que tende a articular as respostas para essas duas indagações. Surge daí uma nova pergunta: se nem toda aprendizagem é decorrente de uma ação consciente, como garantir o sucesso da atuação no cotidiano?

Não temos a pretensão de apresentar uma resposta definitiva para ela e, tampouco acreditamos em soluções que possam garantir alguma coisa quando o que está em jogo são relações de ensino-aprendizagem, por isso, ensaiamos uma resposta na perspectiva de aposta, entendendo que pensar historicamente não é algo dado, mas aprendido, e comporta operações cognitivas e afetivas, cujo objetivo é passar “de um tempo social imediato, desarticulado, para um tempo histórico-social, pensado, refletido e instrumentalizado por operações mentais e afetivas que ‘desnaturalizem’ o seu conteúdo e a própria história.” (SIMAN, 2005, p. 140, grifos da autora).

Essa proposta, ao nosso ver, contempla os processos de objetivação do conhecimento sem deixar de reconhecer questões relacionadas às questões de saber/poder, mobiliza as experiências dos sujeitos em relação e permite que outras possam emergir, permite que se identifique processos de construção do conhecimento histórico e que, com isso, se mergulhe no passado, se atribua novos sentidos para o presente e se sonhe ou tema outros futuros, possibilitando assim o descentramento do sujeito em perspectiva temporal. Para Lana Siman:

[...] pensamento histórico exige a descentração, cujo significado é a capacidade de se colocar no lugar do outro, em outros tempos e lugares. E essa exigência da aprendizagem histórico-temporal é também exigência para a construção de uma sociedade democrática, marcada por relações de alteridade. (2015, p. 208)

Essa descentração possui potencial para que os alunos produzam interpretações históricas, e não apenas mimetizem interpretações que já lhes foram dadas. É consensual, porém, que nem todos os estudantes tenham a

capacidade de fazer esse movimento com a mesma profundidade. Para além de questões como o nível socioeconômico ou, em termos bourdieusianos, o capital cultural, aspectos como a idade e a fase de escolarização também influenciam nos limites e possibilidades de descentração e, conseqüentemente, de produção de interpretações históricas.

Isso interpela um debate pouco explorado no campo do Ensino de História que é o da progressão das aprendizagens, que tende a ser associada ao aumento quantitativo de conteúdos, como nos mostram estudos sobre livros didáticos de História, mas que também não nos parece ser contemplada pelas perspectivas que tomam a consciência histórica em níveis ou etapas. Trata-se de mais uma questão a espera de pesquisas que a explorem e cujos efeitos podem ampliar possibilidades para as práticas nas salas de aula de História na educação básica.

Processos avaliativos em questão

Como deixamos claro na introdução deste texto, apostamos teórica e politicamente nos processos avaliativos como práticas curriculares de validação/legitimação de saberes e de formas de se relacionar com esses saberes, o que incontornavelmente se dirige a questões do *que* ensinar, do *como* ensinar e do *que* e *como* aprender no âmbito de cada disciplina escolar. Essa aposta implica na inclusão das avaliações nas relações de ensino-aprendizagem não como etapa última desse processo, mas na condição de elemento articulador que embaralha a tradição que privilegia a perspectiva linear que ordena ensino, aprendizagem e processos avaliativos.

Avaliar aprendizagens históricas significa, pois, validar (ou não) formas específicas de *produção* do conhecimento histórico escolar no que tange à sua relação com a historiografia (ciência de referência), com regimes de historicidade (organização/relação dos/com as temporalidades históricas), com a teoria da História (dimensão narrativa que articula sujeitos, tempos e espaços), com dimensões axiológicas (diferença e ética), com sentidos

outros de passado que circulam na sociedade (lugares de memória), aspectos esses que colocamos sob o guarda-chuva do que vamos chamar de *cultura histórica*. Mas o processo não se esgota aí.

Avaliar aprendizagens históricas significa, também, legitimar (ou não) formas de se *relacionar* com os conhecimentos históricos ofertados em sala de aula. Isso implica questionar seu propósito (aprender, classificar ou treinar), o papel dos conteúdos (meio ou fim), os tipos de propostas de atividades e questões (em sala, em casa, em outros espaços, individual, em grupo, com ou sem consulta, quantidade etc.), os tipos/gêneros de linguagem admitidos (escrita, oral, artística etc.), o que fazer com os resultados obtidos (segregar, comparar, replanejar, estimular etc.). Esses aspectos destacados dizem respeito ao que nomeamos aqui como *cultura escolar*.

Os trabalhos apresentados no GPD nos permitiram transitar entre essas duas culturas, de forma articulada, para pensar os processos avaliativos como a síntese das questões abordadas permite identificar: (i) articulação entre sentidos de aprendizagem e práticas de avaliação; (ii) relação entre experiências formativas e formas de avaliar; (iii) privilégio da memorização de narrativas totalizantes; (iv) impossibilidade de distinção entre aprendizagem histórica escolar e não escolar; (v) não exploração de resultados obtidos em avaliações.

Nos parece consensual na comunidade disciplinar da História a insatisfação com as tradições avaliativas dessa disciplina. A denúncia do excesso de memorização de conteúdos nos processos avaliativos é uníssona, mas pouco se exploram possibilidades outras de legitimação de saberes, sujeitos e processos. Uma das hipóteses que vislumbramos para esse quadro, mas que está à espera de pesquisas que possam testá-la, articula a relação entre as experiências formativas dos docentes, enquanto alunos da educação básica, e as formas como eles avaliam seus alunos, à ausência da devida atenção sobre questões relacionadas à avaliação durante a formação inicial, como argumentam Boldarine; Barbosa; Annibal (2017).

Entendemos que uma forma possível de se enfrentar esse quadro de insatisfação, sem abrir mão das necessárias mudanças na formação de professores no que diz respeito às questões de avaliação, é, ao mesmo tempo, investir em novos sentidos tanto para aprendizagem como para avaliação. Para o primeiro termo, propusemos na seção anterior investir na perspectiva de pensar aprendizagem como *resposta*, de forma a extrapolar a perspectiva de aprendizagem como *aquisição*. Para a avaliação a proposta que ora fazemos é a de pensá-la como indutora de formas de aprendizagem.

Trata-se de se reconhecer aqui que ainda que os estudantes possam não ter interesse em aprender (e reconhecemos que isso, não necessariamente, é culpa deles), eles desejam ser aprovados, de forma que evitarão esforços para atingir esse objetivo. Sendo assim, se ele sabe que ao final de um determinado período sua prova de História irá lhe cobrar a memorização de conteúdos historiográficos ou narrativas históricas totalizantes, é provável que ele se esforce para memorizar o mínimo necessário para que possa lograr êxito no exame para imediatamente depois, sem remorso algum, fazer questão de esquecer aquilo que decorou.

Se válido o exercício teórico expresso no parágrafo anterior, por que não oferecer aos alunos propostas avaliativas que contemplem outras formas de se relacionar com o conhecimento histórico escolar? Não nos interessa aqui abrir mão do conhecimento nas avaliações em favor de auto expressões ou opiniões sem qualquer referente, mas de reconhecer que a *cultura escolar* interpela a produção e circulação desse conhecimento e que isso não é um problema, mas condição para torná-lo ensinável, aprendível e avaliável. Nesse sentido, Álvarez Méndez (2001), contribui ao destacar que:

A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento. Uma vez esclarecida esta, a avaliação deve ajustar-se a ela se pretende ser fiel a manter a coerência epistemológica que lhe dá consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas. (p. 27, tradução nossa)

A aposta na oferta de instrumentos avaliativos que contemplem as experiências dos estudantes, possibilidades de reescrita de passados e futuros na perspectiva de construção de conjecturas históricas e a produção de interpretações históricas na perspectiva apresentada na seção anterior, nos parece um caminho fértil para a afecção da qual nos fala Albuquerque Junior (2016), o que se traduz na ampliação do leque de possibilidades de aprendizagem. Ou seja, a avaliação assume papel de indutora de formas de aprendizagem que, sem negar o conhecimento histórico escolar (e os conteúdos que lhe compõem), permitem que os estudantes se “tornem presença”, reafirmando o imbricamento entre concepções de aprendizagem e formas de proceder a avaliação.

Reconhecemos que esse movimento proposto gera a necessidade de produzir mecanismos de validação das narrativas a serem produzidas pelos discentes, pois como dito antes, não se trata de conceber aprendizagem como sinônimo de opinião. Mais do que investir na produção de um gabarito prévio para os instrumentos avaliativos, entendemos, conforme Martins (2020) que:

O lugar social de validação dessas identidades narrativas produzidas em situação escolar é a Didática da História, que hibridiza o código e a comunidade disciplinares da História, e a epistemologia da História e a Epistemologia Social Escolar, formando uma *cultura histórica escolar* que serve de base para a definição de exigências cognitivas específicas do *pensar historicamente* no contexto escolar. (no prelo, grifos do autor)

Assim, cada professor de História, considerando o contexto de suas aulas, a dieta de temporalidades ofertadas aos seus alunos, os conteúdos mobilizados e a plausibilidade histórica, será capaz de validar/legitimar as narrativas discentes que emergirem como produto dos processos avaliativos ofertados. É preciso destacar, porém, que ainda que a avaliação desenvolvida no espaço escolar seja o lugar do fechamento provisório de sentidos por parte dos discentes, não há mecanismos que permitam distinguir o lugar de emergência da aprendizagem histórica, uma vez que a escola é apenas

um dentre outros espaços que oferecem a oportunidade de se relacionar com sentidos sobre o passado.

Com efeito, ainda que reconheçamos esses outros espaços (família, religião, arte, patrimônio, dentre outros), entendemos que é papel da aula de História, situada em uma instituição legitimada socialmente para a produção e circulação de conhecimentos inscritos no domínio do verdadeiro como é a escola, colocar saberes históricos em relação.

Mais do que conceber a avaliação como desfecho de um processo, argumentamos que ela deva assumir protagonismo também enquanto processo. Fazer esse deslocamento nos parece potente para que os resultados obtidos por meio dela deixem de ser vistos como a realidade objetivamente demonstrada e possam ser compreendidos como rastros de processos de subjetivação atravessados por relações com o conhecimento histórico escolar.

Considerações finais

O conjunto de trabalhos discutidos demonstra a riqueza de eventos destinados a interação entre os diferentes pesquisadores(as) para intercâmbio e divulgação do conhecimento produzido. Os pontos levantados das discussões ocorridas no GPD 6 do XII ENPEH, os quais abrimos, por meio deste texto, para discussões e críticas, traduzem nossas expectativas em relação à necessidade de pesquisas que visem problematizar a articulação entre avaliação, aprendizagem e ensino de História.

Entendemos que os estudos apresentados no GPD em questão reforçam a necessidade do campo do Ensino de História reafirmar a validade de pesquisas sobre o *para que* ensinar História e sobre o *que é* aprender História, tendo a avaliação como objeto de investigação ou elemento norteador da discussão. Tais articulações tendem a contribuir para a construção de instrumentos mais democráticos de avaliação da aprendizagem na área da História, interpelando questões como sucesso ou fracasso escolar, competências e habilidades específicas, leitura e escrita, compreensão e

explicação, elementos estes que limitam ou ampliam possibilidades de experienciar currículos de História na educação básica.

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. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 21-42.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madri: Editora Morata, 2001.
- ANDRADE, J. A. **(COM)PROVA: investigando concepções, perspectivas, processos e práticas de aprendizagem na área de história**. Recife: Projeto de Pesquisa/UFRPE, 2018.
- BIESTA, G. **Boa educação na era da mensuração**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- _____. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BOLDARINE, R. F.; BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. **Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014)**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017.
- CARMO, J. S.; PRADO, P. S. T. **Apresentação de Trabalhos em Eventos Científicos: Comunicação Oral e Painéis**. Interação em Psicologia. Curitiba, v. 9, n. 1, p.131-142, 2005.
- CHAIB, M. **Representações sociais, subjetividade e aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun, 2015.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- GABRIEL, C. T. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 217-250.
- _____.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

JARVIS, P. **Aprendizagem humana: implícita e explícita.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set. 2015.

MARTINS, M. L. B. **Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

_____. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

_____. **Avaliação das aprendizagens históricas: desafios à Didática da História.** Educação em Revista, v. 36, p. 1-18, 2020.

MONTEIRO, A. M; RALEJO, A; AMORIM, M. Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História. In: GABRIEL, C. T; MONTEIRO, A. M; MARTINS, M. L. B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 83-106.

PEREIRA, N. M; SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula.** Anos 90 (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

PINAR, W. F. **Autobiography, Politics and Sexuality: Essays in Curriculum Theory 1972-1992.** Nova Iorque: Peter Lang Pub., 1994.

SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, V. L. S; ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed., Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 109-144.

_____. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, H; MAGALHÃES, M; GONTIJO, R. (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 201-222.

ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA E DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Fernanda Martins da Silva
Oswaldo Mariotto Cerezer
Renilson Rosa Ribeiro

O texto apresenta reflexões sobre os estudos e discussões apresentados no Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPDs) Ensino de História, Cultura e Diversidade na Contemporaneidade, durante o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, organizado pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) na Universidade Federal de Mato Grosso em novembro de 2019, com o título “Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise”. Os estudos apresentados têm origem em diversas universidades brasileiras, de estudantes da graduação, pós-graduação e de pesquisadores renomados, fruto de inquietações e problematizações a partir do lugar de pertencimento e de trabalho de cada pesquisador, por isso é importante compreender suas problemáticas, seus debates e que questões estão tentando responder.

Os debates foram permeados por reflexões que abordaram questões complexas relacionadas ao ensino de história, cultura e diversidade na contemporaneidade, visando o reconhecimento e fortalecimento das diferenças e da educação como prática democrática e libertadora. Compreendemos que é urgente a necessidade de ensinar conhecimentos históricos abrangentes e inclusivos, que rompam com a consistente cultura de preservação de um saber histórico eurocêntrico repleto de olhares e interpretações superficiais, estereotipadas e simplistas sobre a configuração

da sociedade brasileira e dos diferentes atores envolvidos no processo de construção da mesma e foi com esse propósito que esse grupo de pesquisa buscou estabelecer os diálogos. Ensinar história hoje significa compreender que não é mais possível pensar e ensinar história a partir de fora, de outros lugares e olhares, sem reconhecer que esta história é incompleta, interessada, impositora e excludente, pois não considera a diversidade de sujeitos históricos e suas vozes, de etnias e de culturas com especificidades próprias que foram intencionalmente negligenciadas durante muito tempo pelo conhecimento histórico tradicional e pela história ensinada.

Nesta perspectiva, os trabalhos apresentados, por mais diversos que sejam, possuem um eixo em comum, todos propõem reflexões sobre a diversidade dos sujeitos históricos. Nesse sentido, dividimos o texto em três eixos temáticos, o primeiro contempla as pesquisas que abordam temas relacionados à memória e à identidade. Pesquisas que se propõem ensinar história partindo do local para o universal, do micro para o macro, pensando e refletindo sobre temas locais, como a história dos municípios, de personalidades e da produção artística local. Pensar o local está intrinsecamente relacionado ao sentimento de pertencimento, pois só podemos nos sentir pertencentes a algo se o conhecermos, o desconhecimento de sua própria história é um dos fatores de distanciamento entre os educandos e a disciplina de História, que por vezes ocupa um lugar quase abstrato para os mesmos, pois o ensino de História que se concretiza nas salas de aulas do ensino fundamental ainda está muito pautado na tão criticada história eurocêntrica.

Esses trabalhos mostram, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, os avanços que o ensino de História tem conquistado ante a desconstrução dos antigos paradigmas cristalizados no campo educacional, apresentando propostas e possibilidades de ensino que buscam deslocar o olhar do estudante para os objetos, sujeitos, e espaços de memória do cotidiano que os cercam e, conseqüentemente, o ensinar a problematizar e historicizar tais elementos. As problemáticas apresentadas pelas pesquisas

demonstram uma preocupação com a necessidade de repensarmos o papel social do professor na contemporaneidade, problematizando a formação inicial e continuada, aspectos essenciais se quisermos compreender a diferentes formas de continuidade e influência da colonialidade nos espaços de saber, especialmente no ambiente escolar.

O segundo eixo, aborda reflexões plurais e preocupadas com o ensino de História, com a diversidade e com uma educação para a cidadania. Nesse sentido, aborda trabalhos que buscam pensar as possibilidades de construção de novos olhares e entendimentos no ensino de História, propondo uma abordagem da disciplina mais abrangente, comprometida com as questões sociais e com os atores envolvidos nessa história.

O terceiro eixo, sem se distanciar das questões centrais dos eixos anteriores, está direcionado às pesquisas que visam refletir sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena. Embasadas pelas leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, esse tem sido um tema crescente entre os pesquisadores do ensino de História com significativa produção acadêmica, especialmente de dissertações e teses de doutorado, como demonstra os bancos de dissertações e teses da Capes e do ProfHistória.

Em um país que tem suas matrizes africana e indígena, esses temas dizem mais do que simplesmente sobre os afro-brasileiros e indígenas na contemporaneidade, eles são fundamentais para nós nos reconhecermos, enquanto brasileiros, em nossa própria história. São fundamentais para a historicização de nossa ancestralidade negada por uma história branca, masculina e homogênea.

Memória, identidade e educação patrimonial

Compreendemos que as discussões sobre memória e identidade nos colocam diante de questões complexas e nem sempre de fácil compreensão para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da história. No entanto, são questões importantes para a formação da consciência

histórica e compreensão da diversidade, pois estão profundamente atreladas à construção da identidade cultural dos sujeitos, construída e reconstruída constantemente em uma relação de poder entre as diferentes identidades. A compreensão dessas questões é essencial se quisermos avançar nas reflexões que envolvem a nossa relação com o patrimônio cultural, composto essencialmente por um conjunto de manifestações pertencentes a um povo e seus diferentes espaços de vida e de memória. Nesse cenário, o pesquisador Izaias Euzébio Amâncio¹ apresentou a pesquisa “Ensinando a alunos do ensino médio a importância do relacionamento entre História e Literatura”. O autor procurou demonstrar a importância do diálogo entre essas duas áreas do conhecimento na prática educacional para alunos do ensino médio. Como o autor destacou, o diálogo entre história e literatura não é recente, sobretudo no que diz respeito ao uso da história pela literatura. No entanto, a discussão de Amâncio está pautada em demonstrar como a união desses dois saberes se faz importante na visão de mundo dos educandos.

Em diálogo com Amâncio, a pesquisa de Moisés Carlos de Amorim², intitulada “D. Francisco de Aquino Corrêa: o mito do espaço sagrado e a exploração da terra”, traz uma leitura da produção literária regional do Mato Grosso no século XX. Amorim se propõe a analisar a obra de D. Francisco de Aquino Corrêa, cujo trabalho foi de grande repercussão à época por estar associada à uma definição de identidade do Mato Grosso, tomando como referência os elementos históricos como a paisagem natural e os heróis conquistadores, para fundir aos grandes mitos originários da terra, que esses se tornaram.

A pesquisa de Amorim está direcionada a pensar a relação entre história e literatura nessa perspectiva. Para o autor, D. Francisco de Aquino Corrêa alia a narrativa histórica ao discurso poético que, por sua vez, une-se aos mitos, formando um tecido ideológico que configura a tradição, estabelecendo valores, de maneira indireta, ao projeto cultural e civilizador

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

² Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

dos colonizadores europeus, os quais são vistos e considerados como o grupo hegemônico pela política imperial.

Em consonância com Amâncio, Amorim compreende que o exercício de construção da identidade, não só na literatura, mas nas artes como um todo, desenvolve-se expandindo forças históricas e ritualísticas que foram construídas em outras culturas e apropriadas pelos sujeitos para se distinguir enquanto tal, no processo de invenção das tradições, em referência a obra do historiador Eric Hobsbawm. Duas forças ideológicas podem irromper numa obra, sobrepondo uma em relação a outra, como ver-se-á na obra do arcebispo mato-grossense: primeira, a do grupo hegemônico, constituído historicamente, cuja base é eurocêntrica; segunda, a do grupo subalterno, que se encontra à margem, os colonizados, os que não possuem o direito à terra. Nessa conjuntura, a arte trabalha realidades diversas e dialoga com a população de forma democrática, trazendo reflexões sobre os lugares ocupados na sociedade por esses agentes históricos e sobre sua capacidade de criar as tradições, desconstruindo a percepção de que as tradições são imutáveis, ao passo que traz dinamicidade ao processo histórico.

Segundo Moisés Carlos de Amorim, a poesia de D. Aquino Corrêa enfoca alcançar, uma ligação do sujeito com a *Terra natal*, título da obra mais conhecida de D. Aquino, reafirmando, por meio da linguagem indireta da arte, a história oficial que os colonizadores divulgaram aos colonizados, ou seja, de que a expansão colonial foi de suma importância para o desenvolvimento da colônia.

Podemos, por meio da pesquisa de Amorim, perceber como as questões relacionadas a memória e identidade do povo mato-grossense estão fortemente enraizadas na tradição cultural de uma determinada época. Esses fatos históricos não acabam junto o término de uma década, permanecem na sociedade e muitas vezes de forma inconsciente, fator esse que reforça a necessidade de debatermos temas que tocam em questões sobre identidade e memória. Nessa conjuntura foram apresentados diversos

trabalhos que objetivaram discutir temas regionais por meio do debate da memória, identidade e educação patrimonial.

Elencamos aqui trabalhos que estão direcionados para essa temática, considerando o caso específico do Estado de Mato Grosso como lugar de análise. O trabalho de Cristiano Antonio dos Reis³, intitulado “História e biopolítica: a problemática da Instrução na Província de Mato Grosso (1835-1840)”; o de Virgínia Maria Castro de Almeida⁴, intitulado “As casas comerciais na Província de Mato Grosso (século XIX): auge, crise e decadência”, estuda o estilo arquitetônico das casas comerciais; o de Alex Carbonel Pereira⁵, intitulado “Narrativas e saberes históricos: as marcas da terra nas memórias compostas de São Jose Dos Quatro Marcos/MT”, e o trabalho de Júlio Júnior Moresco⁶, intitulado “Primavera do Leste/MT: educação patrimonial, ‘mídia didática’ e lugares de memória”.

A pesquisa de Cristiano Antônio dos Reis trata de pensar um ensino de História e uma narrativa histórica atenta e comprometida com o mundo atual. Nesse sentido, o autor propõe um ensino de História pautado pela concepção do filósofo Michel Foucault para pensar as pautas políticas que afetam visceralmente a existência da população e sua relação com a problemática da educação. Reis objetiva situar historicamente a problemática da “Instrução na Província de Mato Grosso” situado entre 1835-1840, momento em que, segundo o autor, o país atingido pelos movimentos regenciais começava um projeto de construção de sua nacionalidade. Percorrendo esse caminho Reis realiza um mapeamento de quais eram as pautas educacionais colocadas pelos presidentes de província desse período e de como essas pautas ressoam nos problemas inerentes ao ensino e a atividade docente nos dias de hoje.

Virgínia Maria Castro de Almeida apresentou uma análise sobre as casas comerciais na Província de Mato Grosso (século XIX), enfocando

3 Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor da Escola Estadual Dr. Estevão Alves Corrêa (SEDUC-MT).

4 Doutora em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

5 Mestrando do ProfHistória pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

6 Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor de História na educação básica (SEDUC/MT).

especialmente a casa Almeida & Cia. A autora propôs reflexões sobre a estratégia usada para diversificar seu nicho de mercado e se estes contribuíram para o desenvolvimento socioeconômico da cidade de Cuiabá, MT. A análise dos resultados apresentada por Almeida revelou que os diversos empreendimentos da Almeida & Cia. atenderam algumas necessidades da sociedade, porém não promoveu o desenvolvimento em sua plenitude, uma vez que ocorreu grande exploração do trabalho e concentração de renda, culminando na extinção de exemplares da fauna e da flora, como foi o caso da Poaia. Outra constatação importante, ressaltada pela autora, é o fato de que tanto a Almeida & Cia como a cidade de Cuiabá atenderam a um projeto político e econômico nacional elaborado para os estados periféricos nacionais: o de ser exportador de matéria-prima e importador de produtos manufaturados. Em sua pesquisa Almeida aborda desde os livros caixas das casas até os estilos arquitetônicos, fazendo uma leitura minuciosa do timbre do papel, das escolhas estéticas que estavam alinhadas a correntes de pensamentos de uma época, do fluxo de caixa entre outras leituras possíveis desse tema tão rico e amplo.

Já o estudo de Alex Carbonel Pereira está voltado para a análise das composições das narrativas e saberes históricos associados às relações e ocupação da terra por migrantes como mobilizador de representações históricas e de historicidade travadas no tempo e espaço. O autor objetiva compreender de que forma essas narrativas estão associadas à construção da memória do povo de São José dos Quatro Marcos, MT, para tanto estabelece uma relação entre o presente/passado da cidade. O período delimitado por Pereira situa-se entre as décadas de 1960 e 1980, período em que, segundo o autor, a maioria da população dessa localidade vivia na zona rural. Desse modo, as atividades sociais, econômicas e culturais da cidade estavam de certa forma direta e indiretamente relacionadas à terra. A pesquisa de Pereira está pautada em analisar quais são as narrativas e saberes históricos que se mobilizam como marcas históricas da ocupação da terra, e se essas se instituem na composição de memórias da cidade de

São José dos Quatro Marcos. Nessa perspectiva o autor buscou interpretar as narrativas provenientes das memórias compostas sobre a terra no processo de migração e concepção da cidade e posteriormente identificou os saberes históricos produzidos por meio da terra, pelas narrativas de memória que explicitem a cidade, como lugar de memórias históricas em seus processos de construção/conservação/transformação. Dessa maneira, procurou compreender a participação dos sujeitos históricos na organização e na composição das atividades sociais da terra e de que forma esses saberes podem ser ensinados em sala de aula de História.

A pesquisa de Júlio Junior Moresco apresenta discussões sobre a educação patrimonial e o ensino de História por meio da utilização de ferramentas digitais (entre elas o *software Windows Movie Maker* e o Curta Histórias/MEC), no caso específico, na Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana, na cidade Primavera do Leste, MT. O trabalho de Moresco envolve os professores de história e alunos do terceiro ano do ensino médio e membros da comunidade em geral que estejam interessados pela temática da educação patrimonial, uma vez que o autor entende que essa é uma questão de interesse geral e não apenas da comunidade escolar. Os objetos de estudo são lugares e instituições de memórias da localidade, tais como: Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana; Instituto de Memória Professora Nívea Denardi; Memorial Onesto Costa; Pista de Caminhada Solano Coradini; Praça Onesto Costa; Lago Vô Pedro; CTG Querência Distante; Centro Municipal de Oficinas e Artesanato e a Sepultura Velha Joana. Objetivando contribuir no processo de ensino de história, o autor elaborou um produto no formato de material paradidático (vídeo), denominado “Mídia didática para o ensino de História: novas possibilidades para educadores e alunos”, propondo, a partir do uso da educação patrimonial, trabalhar os lugares de memórias do município. Segundo o autor, o propósito do produto é orientar professores sobre a importância da elaboração desses recursos didáticos – vídeo didático – mediante a utilização de tecnologias disponíveis na *internet* como o *Movie Maker* e o Curta História.

Moresco acredita que o conhecimento destas linguagens oportuniza aos professores e alunos a possibilidade de expressarem suas ideias e conhecimentos, assim como é uma oportunidade de integração entre a comunidade e escola. Para a elaboração do material paradidático, o autor utilizou acervos documentais dos lugares que se propôs a trabalhar, desse modo, a historiografia utilizada foi enriquecida com documentos inéditos e analisada em estreito diálogo com a produção historiográfica contemporânea local e nacional. Dessa maneira, o autor acredita que compreensão do aluno sobre a educação patrimonial e a prática de ensino de História é trabalhada de forma ampla e eficaz, pois o método não apenas discute os espaços de memória, mas ensina os mesmos sobre os procedimentos historiográficos para se estudar um patrimônio. O autor ainda enfoca que no caso da Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana, que está articulada com os diferentes espaços de memória da cidade, se fez necessário conhecer a história local, mediante a identificação das fontes documentais e bibliográficas a respeito da história da cidade de Primavera do Leste.

A pesquisa de Simone Carneiro da Silva⁷, denominada “De Lagoa das conchas à Santa Rita do Trivelato: colonização 1977-1999”, analisa o processo de constituição de Santa Rita do Trivelato, Mato Grosso, no contexto da criação da fronteira agrícola e expansão dos núcleos de urbanização a partir da segunda metade do século XX, com ênfase nas narrativas e memórias dos migrantes oriundos de diversas regiões, sobretudo do Sul do país visando à elaboração do conhecimento histórico sobre a história local para as escolas do município. O estudo busca estabelecer uma relação entre o ensino de História e a colonização de Santa Rita do Trivelato evidenciando a contribuição da história local e do tempo presente para a produção de uma identidade social e a dinamização das aulas de História nas escolas do ensino fundamental. A colonização de Santa Rita do Trivelato na perspectiva da história local é uma possibilidade para inserir e dinamizar as aulas, levando os educandos à construção do conhecimento a partir de suas experiências cotidianas no

⁷ Mestranda no ProffHistória pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

convívio com familiares, amigos e conhecidos, problematizando conceitos que no livro didático parecem distantes e de difícil compreensão.

O ensino de história sobre a História Local objetiva levar para a sala de aula as diferentes memórias que permeiam o cotidiano da cidade, problematizando e confrontando os discursos elaborados sobre a colonização da cidade, levando os educandos a compreender que a ocupação não é um dado natural e linear, pelo contrário, ela é marcada por interesses e conflitos.

Dialogando com o tema da história regional, porém não mais tendo o Estado de Mato Grosso como ponto de análise, a pesquisa de André Luís Monteiro Ferreira Lopes⁸, intitulada “Ocupação recente de Rondônia (1974-1984) e o ensino de História: história de vivências no Projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro”, e a pesquisa de Mary Tânia dos Santos Carvalho⁹, “Amazônia em dossiê temático: uma reflexão no ensino de história”, dialogam com os usos da memória enquanto objeto de estudo, objetivando trazer para o ensino de história reflexões sobre a construção da narrativa em torno das regiões em que atuam.

O trabalho de André Luís Monteiro Ferreira Lopes, enfoca o processo de reocupação da Amazônia Legal no contexto dos governos civil-militares de 1964, em que foram criadas políticas públicas que organizariam esse processo. Dentre as políticas nos tempos do regime civil-militar, o autor enfoca em sua pesquisa o Plano de Integração Nacional (PIN) que fomentou investimentos em infraestrutura como a construção de estradas que viabilizaria a integração das regiões Norte e Nordeste. Ainda nesse contexto, foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, na década de 1970), responsável pela política de distribuição de terras na região amazônica, para ocupar os “vazios demográficos”, pois assim concebidos se tornaram discursos propagandísticos sobre a Amazônia traduzidos como “as terras sem homens, para os homens sem terra”, durante o governo do general Médici. Segundo Lopes, o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agricultura

8 Mestrando no ProffHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

9 Professora assistente do curso de Graduação em História na Universidade do Estado do Amazonas - Centro de Estudos Superiores de Parintins (UEA/CESP).

do Norte (PROTERRA) capitaneava investimentos para realizar o processo de distribuição de lotes incentivado pelo governo federal, cujos projetos estabeleciam regras diferenciadas para empresários e “homens sem terras”.

Nesta perspectiva, Lopes objetiva examinar o processo de ocupação do Território Federal de Rondônia no contexto da ditadura civil-militar, em especial o Projeto Integrado de Colonização (PIC) Paulo de Assis Ribeiro, projeto este que deu origem à ocupação da Região de Colorado do Oeste e cidades vizinhas, para compreender as razões oficiais da ocupação, bem como as motivações das pessoas que se deslocaram em grande número do Centro-Sul do Brasil para o Sul de Rondônia. Entre as problemáticas do trabalho de Lopes está no estudo de quais percepções sobre progresso e desenvolvimento podem ser extraídas das memórias dos migrantes protagonistas da ocupação e que formas de desterritorialização e reterritorialização esses migrantes contam e como interpretá-las na contemporaneidade.

Concluindo o bloco de diálogos sobre temas regionais, o trabalho de Mary Tânia dos Santos Carvalho pauta-se na produção e utilização de materiais didáticos, particularmente dossiês temáticos produzidos por alunos do ensino fundamental e médio da educação básica em escolas públicas do Município de Parintins, Amazonas. O objetivo da autora é enfatizar olhares e posicionamentos contemporâneos dos referidos alunos sobre a Amazônia. A metodologia constituiu-se por meio de temáticas e fontes de pesquisa utilizadas pelos licenciandos em História durante os Estágios Supervisionados I e II em três momentos que situam onde estará o conceito do que vem a ser um dossiê temático usado como ferramenta de trabalho e como recurso didático; a iconografia para organizar fontes imagéticas e as análises textuais na busca de traduzir a Amazônia por entre as visões estereotipadas ou não, que permeiam o meio circundante. A autora ressalta que ao longo do trabalho os resultados foram apontando possibilidades metodológicas, necessidades crítico-reflexivas de forma contextualizada e multidisciplinar para a formação do conhecimento histórico, na medida em que se aprofunda a investigação em textos, fotos, fatos, letras de músicas, entre outras fontes.

Podemos perceber ao longo dos debates e discussões desses trabalhos, brevemente abordados aqui, que as relações de aprendizagem devem basear-se na epistemologia da História, compreendendo os usos e as ideias que integram o cotidiano das pessoas e, mais especificamente, dos alunos no contexto escolar. A proposta do ensino de história que permeia todos os trabalhos analisados é a de situar estas narrativas e suas possibilidades para a formação do pensamento histórico abordando temas mais próximos ao cotidiano dos alunos no qual o professor é uma ferramenta para oportunizar aos alunos a aprendizagem significativa, auxiliando na compreensão dos conceitos históricos e, a partir destas narrativas regionais, desenvolver a consciência histórica para compreender contextos mais amplos.

O elenco de estudos abordados demonstra que há inúmeras possibilidades de desenvolver o estudo da história a partir de problemáticas situadas, das suas especificidades e das suas relações com outras histórias locais, nacionais e internacional, relação esta essencial para a compreensão do complexo processo histórico que compõe o cenário social brasileiro. As possibilidades de ensinar e aprender história a partir das particularidades apresentam-se, no nosso entendimento, como uma ferramenta importante e estimulante para o alunado, uma vez que se cria a possibilidade de compreender o distante e estranho a partir de questões e histórias pertencentes ao universo social próximo ao aluno. Olhar para dentro para compreender suas especificidades e sua relação com outros espaços e regiões do país.

Ensino de História, diversidade e educação para a cidadania

As pesquisas a seguir, sob diferentes perspectivas e com problemáticas específicas, evidenciam a importância do ensino de História como uma responsabilidade social e política, o que implica a inclusão e problematização de temáticas que travam um diálogo enriquecedor com questões sociais relevantes, questionando velhos paradigmas e abrindo o campo das pesquisas

e do ensino de História para novas problematizações sobre questões antigas, mas costumeiramente negligenciadas pelo campo educacional. Num contexto social em que os conhecimentos são colocados à prova cotidianamente e os saberes escolares ainda carregam a pesada herança da lógica colonialista, as discussões aqui expostas se tornam cada vez mais necessárias. É nesse contexto que apresentamos os trabalhos que envolvem reflexões plurais e preocupados com o ensino de História como práxis social e política.

As reflexões propostas por Danielle dos Santos Barreto¹⁰ e Maria Aparecida Lima dos Santos¹¹, no trabalho intitulado “Cultura escrita e a constituição da identidade nas aulas de História”, direcionam nosso olhar para a importância de que nós professores nos atentemos mais para os sentidos que circulam de maneira dinâmica e efêmera no contexto de relações complexas dos fenômenos educativos com os fenômenos sociais. A pesquisa das autoras analisa a escrita de crianças e jovens considerando as questões que envolvem o desenvolvimento da competência da escrita em relação ao desenvolvimento do pensamento histórico.

A identidade é algo que se percebe pelo não dito, que se lê nas entrelinhas, portanto, muitos alunos não têm consciência do quanto fazem parte ou não de determinada tradição. É pelo sentimento de pertencimento do sujeito que analisamos sua identidade, nesse sentido, estudar os lugares de memória e os sentidos que eles têm em determinada sociedade é de fundamental importância para o conhecimento próprio dos educandos.

O trabalho de Margarida Dias¹² e Itamar Freitas¹³, intitulado “História do ensino de História: memória e possibilidades de construção de um domínio”, apresenta uma proposta alinhada aos princípios da Teoria da História de Jörn Rüsen e às práticas docentes sugeridas pelo norte-americano Sam Wineburg. Isso significa dizer, que para os autores, a atividade de ensinar

¹⁰Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

¹¹Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp); professora associada da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História (GEPEH/UFMS).

¹²Professora do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

¹³Professor do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

História abrange a mobilização de estratégias, conhecimentos, sentimentos e valores relacionados à ciência da história com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento daquelas capacidades que constituem a consciência histórica: experimentação, interpretação e orientação. Essa definição traz implícita a ideia de que a História é um conhecimento controlado sobre o passado, cuja legitimidade e racionalidade estão diretamente ligadas a processos de intersubjetividade (dos historiadores e dos humanos de modo geral). Dentro do mesmo raciocínio, a historiografia vem a ser o conhecimento sistemático (a escrita da história) sobre esse objeto que é o ensino de História.

O ensino de História, assim como a própria história como um todo, se modifica ao longo do tempo, portanto sem o conhecimento da história do ensino de História o professor de História corre o risco de repetir erros do passado ou ficar preso a práticas ultrapassadas. Esta é uma das justificativas que fundamentam o trabalho de Dias e Freitas, que dialoga diretamente com o trabalho de Ariel Elias do Nascimento¹⁴ e Juliana Ricarte Ferraro¹⁵, intitulado “O ensino de História e a transformação democrática”.

O trabalho de Nascimento e Ferraro propõe uma reflexão sobre o próprio ato do ensinar, onde a educação representa não apenas um fator de inclusão, mas também o caminho condutor para uma educação libertadora dentro do cenário político e econômico atual. Segundo os autores, o contexto pelo qual estamos passando, exige que se faça uma reflexão sobre esse tema, embora ele já tenha sido trabalhado em outros momentos. Nascimento e Ferraro acreditam que na medida que as garantias constitucionais são aviltadas, e que ocorre uma subjetivação do homem-máquina na qual as políticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem são desvinculadas da realidade e começam a se efetivar pela virtualidade, é o momento de rever não apenas o processo educacional, mas entender a educação como uma possibilidade de romper com os descaminhos que passamos, como um

¹⁴Doutorando em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

¹⁵Professora do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional.

processo para o re-conhecer-a-si e de se libertar dos desígnios postulados pelo sistema hegemônico.

Pensar um ensino de História democrático e libertador está intrinsecamente relacionado a pensar a educação inclusiva e a diversidade de gênero com alteridade e empatia. O trabalho de Flávia Marques Borges¹⁶ e Norma Lucia da Silva¹⁷, intitulado “Democratização do ensino e educação inclusiva no Brasil pós 1990”, apresenta uma síntese da legislação que trata da educação especial no Brasil a partir dos anos de 1990. As autoras partem do princípio de que uma educação efetivamente democrática passa pela garantia de que todos os estudantes, com necessidades especiais ou não, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Borges e Silva realizaram um amplo levantamento bibliográfico sobre a institucionalização de leis, tanto no Brasil como no cenário internacional, que preveem a integração e inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) e concluíram que os documentos (leis, pareceres, decretos etc.) analisados revelam que houve um avanço importante na inclusão das PNEE no sistema regular de ensino. No entanto, ressaltam que no cotidiano das escolas o processo, apesar de concretizado, deve sempre ser revisado, a fim de aperfeiçoar práticas e processos, dirimindo as possibilidades de retrocessos.

Enquanto sociedade ainda temos muito para caminhar em relação à igualdade para todos. Somos um país racista e sexista o que comprova nossa dificuldade de lidar com tudo que foge à normatividade. Todas essas demandas ficam ainda mais evidentes no âmbito educacional, pois é na escola que o convívio com o diferente e a empatia são diariamente requisitados. Nessa perspectiva, o trabalho de Kaique Alves de Souza¹⁸, intitulado “Gênero, sexualidade e as práticas de ensino de História”, se faz de suma importância

16 Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

17 Professora do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

18 Mestrando no ProffHistória pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus de Cáceres*.

para o diálogo que se estabelece em sala de aula por meio da prática docente no ensino de História.

Kaique A. de Souza parte do pressuposto de que os conteúdos de História para a educação básica ainda passam pelo desafio de superar um ensino de caráter factual, elitista, heteronormativo e cronológico. Contudo, o autor ressalta que há transformações significativas nas práticas de ensino de História e estas têm oportunizado discussões importantes no que tange ao lugar das discussões sobre gênero e sexualidade na história. Nesse sentido, o trabalho de Souza busca analisar a dinâmica das práticas de ensino de história no processo da educação para a diversidade de gênero e sexual, para a promoção de comportamentos respeitosos para com a diferença. Nesse cenário, o autor objetivou identificar como as questões de gênero e sexualidade estão inseridas e como são trabalhadas na disciplina de história na educação básica.

Os trabalhos de Flávia Marques Borges e Norma Lucia da Silva e o de Kaique Alves de Souza dialogam pela perspectiva de pensar um ensino para as diferenças, ou pelo fato de proporem um repensar do ensino de História, seus desafios e possibilidades. Segundo Souza, as transformações sociais, principalmente no que tange às “inovações” técnico-científicas, provocaram mudanças na forma de ensinar, aprender e construir conhecimento. Algumas práticas de ensino consideradas tradicionais estão passando por reformulações para atender e incluir os novos sujeitos/personagens históricos que ocupam um protagonismo importante na historiografia. Nesse sentido, a proposta de pesquisa do autor caminha na direção de ampliar as discussões sobre a educação para a diversidade, na expectativa de auxiliar docentes de história a repensar suas práticas de ensino no que tange as questões de gênero e sexualidade.

Fechando esse bloco de discussões trazemos a pesquisa de Felipe Rodrigues da Silva¹⁹, intitulada “PIBID, Direitos Humanos e pesquisa-

¹⁹ Doutorando em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (Univille).

formação: interfaces com o ensino de história”. A pesquisa traz para discussão e debate das produções do Grupo de Pesquisa em Diálogo Ensino de História, Cultura e Diversidade na Contemporaneidade que a História ensinada pressupõe um esforço de valorização, reconhecimento e fortalecimento das diferenças na educação na perspectiva de contribuir na construção de experiências formativas comprometidas com os valores democráticos e de liberdade. Para o autor, tal pressuposto pode ser sintetizado nas premissas do que se convencionou chamar Direitos Humanos. Em tempos de demandas constantes de inclusão e garantias de direitos nas políticas de currículos, desafio esse que o autor considera urgente na formação dos docentes de História. Silva ressalta que não se trata de uma identidade essencializada desse profissional, mas acredita na construção de uma subjetividade empática, consciente e reflexiva na perspectiva dos Direitos Humanos.

Compreender as subjetividades dos sujeitos, analisá-los em suas especificidades, pensar os diferentes atores/sujeitos históricos e os lugares ocupados pelos mesmos na configuração social e na história escrita e ensinada, significa pensar na possibilidade de construção de novos olhares e entendimentos capazes de fazer compreender que a história da sociedade brasileira é mais abrangente e complexa e possui muito mais atores envolvidos do que imaginamos e aprendemos na escola.

Ensino de História e culturas afro-brasileira e indígena

O mosaico de pesquisas, voltadas à discussão de problemáticas ligadas ao ensino de História e das culturas afro-brasileira e indígena apresentadas no GPDs, traz à tona discussões necessárias e urgentes se quisermos compreender a história desnuda da sociedade brasileira. Compreendemos que os trabalhos apresentados suscitam reflexões que denotam que a questão racial no Brasil ainda é uma questão incômoda. É incômoda porque ela nos provoca e nos faz pensar sobre os discursos, sobre as representações construídas historicamente

e que, com muita frequência, reproduzimos e difundimos na sociedade e, enquanto professores, em nossas aulas. É incômoda porque toca no cerne de uma questão ainda não resolvida no Brasil, o chamado “racismo à brasileira”, que de acordo com o antropólogo Kabengele Munanga (entrevista para a *Revista Fórum*, em 2011)²⁰ apresenta-se como “um crime perfeito”.

Nosso racismo é um crime perfeito. Existe realmente um racismo no Brasil, diferenciado daquele praticado na África do Sul durante o regime do apartheid, diferente também do racismo praticado nos EUA, principalmente no Sul. Porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítimas de qualquer maneira.

A promulgação das leis federais n. 10639/2003 e n. 11645/2008, que instauraram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo âmbito do currículo escolar brasileiro, contribuiu para a proposição e produção de pesquisas nessa área. Como bem colocou Aílton Krenak, em seu discurso na cerimônia de recebimento do título doutor *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora em 2016, “estamos numa empreitada de descolonizar as nossas mentalidades e a universidade tem papel fundamental nisso”. Portanto, não poderíamos debater cultura e diversidade no ensino de História sem abriremos o diálogo para esses temas tão urgentes e necessários em nossa contemporaneidade.

Apesar das leis de ações afirmativas e das propostas de mudanças curriculares, a educação para as relações raciais como pauta para uma educação antirracista, continua enfrentando enormes dificuldades, como demonstram inúmeras pesquisas publicadas. Essa realidade nos impulsiona para a compreensão de que apenas a criação e implementação de políticas públicas não conseguem resolver uma realidade histórica de longa duração e

²⁰ Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/bmariafro-kabengele-munanga-nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

com profundas raízes no imaginário cultural brasileiro. Para refletirmos sobre os impactos históricos de uma educação eurocentrada na formação identitária da nossa sociedade, torna-se fundamental compreendermos os processos de imposição de uma cultura dominante hegemônica, subalternizando e silenciando as diferenças.

Nesse cenário, investimentos na formação inicial e continuada dos professores, juntamente com conteúdos preocupados com uma história mais plural e democrática, são elementos essenciais no difícil processo de construção de uma equidade racial via educação.

Nesta perspectiva, trazemos para o debate a pesquisa de Lilian Santos de Andrade²¹, intitulada “Um estudo sobre os impactos das leis federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08 nos saberes e práticas mobilizados por professores da educação básica”, que objetiva analisar os impactos das leis federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08 nos saberes e práticas mobilizados por professores de uma escola pública de ensino médio na cidade de Poconé, MT, entre os anos 2003-2019. A autora ressalta que a escola escolhida está em um município com uma quantidade expressiva de quilombos, se comparada a outros do Estado e cuja população é composta majoritariamente por afrodescendentes, fator esse que justifica a importância de pesquisas como a de Andrade no processo de decolonização do ensino de História, pois Poconé, como bem enfatiza a autora, é uma região multiétnica e multicultural, como o próprio Estado do Mato Grosso.

O trabalho de Andrade está comprometido em pensar o processo de decolonização dos saberes na escola, o que tem sido feito para o combate ao racismo, o preconceito e a exclusão social dos pretos e indígenas para que haja reconhecimento desses sujeitos que historicamente não têm sido reconhecidos na modernidade/colonialidade. A autora busca compreender como a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena foram inseridas na escola refletindo sobre a implementação das leis, quais caminhos ainda

²¹ Mestranda no ProffHistória pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus de Cáceres*.

precisam ser trilhados, quais problemas a serem enfrentados e quais potencialidades a serem aproveitadas.

Na mesma perspectiva, embora com recorte diferente, a pesquisa de Silmara Dencati Santa Rosa²², intitulada “A lei n. 10.639/03 e sua efetividade, suas referências e aplicabilidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa e História presente nas práticas pedagógicas dos professores da Escola Pública Estadual Rafael Rueda em Cuiabá, MT.”, objetiva analisar e identificar as práticas dos professores em sua ação pedagógica para a efetivação da lei n. 10.639/3, que contempla a história da África e cultura afro-brasileiras através dos livros didáticos de Língua Portuguesa e de História e outras metodologias no trabalho dos professores de uma escola pública de Mato Grosso. A autora propõe apresentar aos professores novas abordagens metodológicas, como o diálogo entre a literatura afro-brasileira no ensino-aprendizagem das aulas de história.

Já o trabalho de Lucas Santos Café²³, intitulado “Racismo e antirracismo na escola: caminhos da implementação da lei n. 10639/03 no Instituto Federal de Mato Grosso”, direciona sua atenção para pensar os caminhos percorridos para a implementação da lei n. 10.639/03, com recorte para o Instituto Federal de Mato Grosso. O autor propõe reflexões sobre o processo de implementação da lei a partir das relações existentes entre os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar e a legislação em destaque, dando atenção aos grupos que atuam de forma diversa nas esferas do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Compondo o quadro de pesquisas que enfocam a aplicabilidade das leis no ensino de História em Mato Grosso, temos a realizada por Marcelo Henrique Brandão Sampaio²⁴, que compõe o projeto de pesquisa intitulado “Implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 em Mato Grosso: um diagnóstico do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na

22 Licenciada, bacharel e mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

23 Doutorando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

24 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Bolsista de Iniciação Científica Fapemat.

educação básica”²⁵, orientado e coordenado por Osvaldo Mariotto Cerezer. A pesquisa objetiva identificar as ações políticas desenvolvidas pelo Estado de Mato Grosso via Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para a implementação das leis nas escolas públicas estaduais, tendo os professores como agentes centrais. A proposta dos autores está centrada na compreensão de como o ensino de história africana, afro-brasileira e indígena estão sendo aplicados na disciplina de história, quais as dificuldades e ações desenvolvidas pelos docentes acerca da do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Por sua vez, o estudo de Renilson Rosa Ribeiro²⁶ e Luís César Castrillon Mendes²⁷, intitulado “Literatura e história, silenciar ou anunciar? Os dilemas da escravidão africana na escrita de Joaquim Manuel de Macedo no Brasil imperial”, analisa a obra do médico Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), romancista, historiador, professor e autor de manuais escolares de História do Brasil. Membro atuante do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Colégio Pedro II, que em sua vasta produção histórico-literária, buscava uma escrita que fosse ao encontro do projeto de construção nacional por parte da monarquia. Para tal empreendimento, um assunto se tornava particularmente delicado, qual seja, os negros e a escravidão. Ribeiro e Castrillon analisam de que forma e em que momentos o autor se referiu a esse tema, bem como o veículo selecionado para a manifestação de tal dilema. O estudo visa analisar as manifestações (ou as suas ausências) sobre o negro e a escravidão no Brasil oitocentista por parte de Macedo. Além disso, busca-se verificar quais os meios, estratégias e áreas do conhecimento privilegiadas pelo autor para expor suas opiniões sobre este tema tão delicado para a elite letrada imperial da Corte fluminense. Macedo, enquanto historiador do IHGB, professor do Colégio Pedro II e autor de manuais de História, não poderia se manifestar sobre a presença do negro em diversas esferas do cotidiano da

²⁵ Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

²⁶ Professor do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

²⁷ Professor do Curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Corte no Rio de Janeiro. Tais grupos não teriam espaço na História *magistra vitae*, ou mesmo na História-ciência ou disciplina escolar. Contudo, Macedo na condição de literato teria a possibilidade de se manifestar por meio das letras, ou seja, uma área não tão científica e estratégica quanto a História do e para o Estado bragantino.

Os autores concluem que na obra de Macedo o negro se tornou presente por meio de sua ausência. Ausência enquanto sujeito ativo no processo histórico, participante somente na condição de escravo, submisso e trabalhador, ou destemido para a guerra contra “invasores”.

As pesquisas apresentadas demonstram que a própria implementação das leis já é por si só um vasto campo de pesquisa, contudo, a implementação das mesmas abrira na perspectiva educacional, a necessidade de revisão na abordagem de temas já amplamente pesquisados, mas ainda pouco trabalhado no espaço escolar.

Sabemos que a mudança nos materiais didáticos leva um tempo considerável, sobretudo porque esse fator também envolve os interesses do mercado e outras múltiplas relações quando discutimos o assunto. Contudo, acreditamos que a mudança do olhar do professor sobre essa fonte já será um avanço considerável na luta por um ensino de História democrático e comprometido com a relações étnicos-raciais, colaborando para o desenvolvimento de uma história livre das imposições, representações e estereótipos a que foi submetida durante muito tempo.

A pesquisa apresentada por Wilma de Nazaré Baía Coelho²⁸, intitulada “Educação das relações étnico-raciais e ensino de História em escolas paraenses”, propõe problematizar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História a partir da fala de 111 estudantes de duas escolas públicas de Ensino fundamental, 8º e 9º anos, em Belém, Pará. A proposta parte da aplicação de questionário semiaberto e grupos de discussão, no qual a autora buscou indagar os estudantes sobre como concebem o ensino de História à luz da discussão de natureza étnico-racial, além de como

²⁸ Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará (UFPA).

percebem o preconceito e discriminação racial em âmbito escolar. Wilma N. B. Coelho concluiu que a disciplina História, a despeito de sua relevância exaltada pelos estudantes, não figura como um dos elementos estruturantes para discussão da temática, considerando os problemas contemporâneos relativos ao racismo e à discriminação racial, reconhecidos e repudiados pelos estudantes. A autora ressalta que o ensino de História ainda centraliza a base de sua reflexão na escravidão negra e com poucas problematizações sobre o racismo e a discriminação e seus desdobramentos sobre o cotidiano. Segundo Wilma N. B. Coelho, o racismo e a discriminação carecem de problematizações e reflexões que entendam sua gênese e proliferação na disciplina história em perspectiva interdisciplinar na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o trabalho apresentado por Fernanda Martins da Silva²⁹, intitulado “Ensino para tolerância: uma abordagem a partir das religiões de matrizes africanas”, propõe uma abordagem do ensino de História e cultura africana a partir do conhecimento das religiões de matrizes africanas visando o combate à intolerância religiosa, bem como a promoção da discussão e reflexão sobre nossas raízes ancestrais. A pesquisa faz parte de um projeto de extensão que objetiva levar essa discussão para dentro das salas de aulas de história das escolas públicas do município de Cáceres.

Acreditamos que as leis têm proporcionado reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino de história, não sendo mais aceitável que temas como a diversidade étnico-racial permaneçam à margem dos conteúdos históricos. Nesse sentido, a pesquisa de Mauro Cezar Coelho³⁰ e Radanes Aurélio Lima Vale³¹, intitulada “Representações sobre os povos indígenas nas práticas pedagógicas dos docentes de História”, apresenta uma proposta de análise sobre das práticas pedagógicas na escola básica, voltadas para as relações étnico-raciais. A pesquisa de Coelho e Vale visa a compreender a

29 Professora do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus* de Cáceres.

30 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA).

31 Mestrando em Currículo e Gestão da Escola Básica pela da Universidade Federal do Pará (UFPA).

forma como a lei n. 10.639/2003 está sendo trabalhada nas escolas brasileiras. Os autores apresentaram um estudo realizado na região Norte, do qual parte desta pesquisa foi realizada em nível nacional, com a finalidade de analisar a forma como seis escolas trabalham pedagogicamente a temática da História da África e da cultura afro-brasileira, e conclui-se que as disciplinas que se ocupam em discutir essa temática são as relacionadas com a Arte, Língua Portuguesa e as disciplinas ligadas às Ciências Humanas, na qual se insere a disciplina História. Assim, os autores ressaltam que apesar da LDB (Leis de Diretrizes e Bases) preconizar que as relações étnico-raciais sejam trabalhadas em todo âmbito escolar sem excluir nenhuma disciplina, a História é comumente concebida como uma das disciplinas privilegiada para se trabalhar com a questão étnico-racial, que, não raras vezes, se consubstancia na disciplina que discute tal temática.

Diante dos estudos apresentados, compreendermos que a lei n. 10.639/03 provocou mudanças significativas nas políticas educacionais e suas diretrizes, na formação inicial e continuada dos professores, nos currículos, na produção e uso dos livros didáticos e, especialmente, na prática pedagógica dos professores de história. Nesse sentido, concordamos com António Nóvoa (1999, p. 10), quando afirma que “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”. Portanto, formar professores para a educação das relações raciais é necessário e urgente. Nossa profissão precisa fortalecer o compromisso com a luta antirracista, compromisso que não é apenas dos negros e negras, vítimas diretas do racismo e preconceito racial, mas sim de toda a sociedade.

A lei n. 10.639/03 lançou para a educação brasileira o desafio de rever o histórico silenciamento e desprezo à história e cultura africana e afro-brasileira. Com a implementação da lei, a luta pelo fim do silenciamento e exclusão da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros começou a ganhar novos contornos, desenhando um novo cenário onde a educação tornou-se um dos principais palcos para a re/construção de saberes focalizando a educação para as relações étnico-raciais positivas. Diante dessa realidade,

a lei n. 10.639/03 e suas respectivas diretrizes lançaram grandes desafios, como a necessidade de mudanças nas práticas e nas políticas educacionais e na sua relação com a diversidade. A herança desse processo histórico se faz presente em nossa sociedade e no olhar reducionista e estereotipado que temos sobre a diversidade.

Diante disso, ensinar história da África, dos africanos no Brasil e dos afro-brasileiros no século XXI configura-se numa tarefa árdua e desafiadora, porém necessária. Nesse cenário, a lei n. 10.639/03 se apresenta como uma possibilidade ímpar e, ao mesmo tempo, desafiante, afinal, como ensinar uma história que não conhecemos, ou conhecemos muito pouco? Romper com séculos de silenciamento e representações estereotipadas sobre África e afro-brasileiros, representa um grande desafio para todos nós professores. Eis a nossa grande responsabilidade e desafio: mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas”, “perdidas” ou “silenciadas”. Modificar os discursos sobre África, afro-brasileiros e indígenas é uma necessidade política e ética.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GOMES, F. S. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 447-467.
- GOMES, M. P. **Antropologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula**. Visita à História Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

- LE GOFF, J. e NORA, P. (Orgs.). **História: novos objetos**. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MATTOS, R. A. **História e Cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto/UNESCO, 2007.
- NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Revista Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.
- OLIVEIRA, S. L. de. **Metodologia científica aplicada ao Direito**. São Paulo: Thomson, 2002.
- PRANDI, R. **As religiões negras no Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros**. Revista Usp, São Paulo, n. 28, dez./fev. 1996.
- QUEIROZ, L. R. S. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia**. Claves, n. 2, p. 87-98, 2006.
- QUEVEDO, J. **História e cultura: contexto lei n. 10.639/03**. Palestra realizada na VI Semana da Consciência Negra. Cruz Alta: UNICRUZ, 16 a 19 nov. 2010.
- RIBEIRO, C. M. C.; OLIVEIRA, L. F. Uma outra lógica é possível? Linguagem matemática e culturas africanas nos anos iniciais. In: FERRAZ, M. C. O. (Org.). **Escola, Culturas e Diferenças: Experiências e desafios na Educação Básica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011. p. 89-108.
- ROCHA, A. C.; CAMARGO, M. A. S. A História da África e da cultura afro-brasileira no cotidiano educacional: reflexões sobre um legado histórico-cultural. In: SOUZA, A. E. (Org.). **Educação, sociedade e cultura: reflexões interdisciplinares**. Curitiba: CRV, 2011. p. 113-123.

REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGENS E SENSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Arnaldo Pinto Junior
Halferd Carlos Ribeiro Junior

Com o objetivo de participar do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) coordenando um Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD), formulamos a proposta intitulada Reflexões sobre Aprendizagens e Sensibilidades no Ensino de História. Observando o crescimento de investigações com especificidades interdisciplinares vinculadas ao campo da história cultural, nossa intenção teve como escopo a criação de um espaço voltado para a apresentação e a interlocução de estudos que focalizam o ensino de História como objeto, considerando suas múltiplas dimensões e perspectivas, principalmente no que tange às discussões acerca da aprendizagem histórica, da educação dos sentidos e da constituição de sensibilidades a partir de experiências curriculares.

Os pesquisadores que trabalham com as referidas temáticas têm produzido instigantes aportes teórico-metodológicos desde o início do século XXI, os quais potencializam os debates acerca da disciplina escolar. Com a aprovação do GPD pela comissão científica do evento e posteriores inscrições, reunimos profissionais da educação e investigadores que problematizam, por exemplo, a história do ensino de História, as relações entre as políticas públicas e o ensino de História, o uso de distintas linguagens no ensino de História.

Ao reconhecermos os embates socioculturais que envolvem a elaboração de propostas curriculares em diferentes tempos e espaços, bem como seus desdobramentos sobre os processos de ensinar e/ou aprender história, no momento da formulação da proposta do GPD, tínhamos uma indagação de fundo: compreender de que modo o ensino dessa disciplina escolar contribui para uma educação ética, moral e estética dos sentidos e para a constituição das sensibilidades dos estudantes.

Em nossos estudos sobre o ensino de História, percebemos uma gama de aspectos que impactam em suas distintas configurações: as demandas e inquietações do tempo presente, as políticas públicas do Estado e os projetos de governo, o sistema de ensino e o currículo prescrito, a escola e suas especificidades culturais, o professor, o livro didático, a realidade do estudante. Quando pensamos no ensino, direcionamos o nosso olhar para a relação do mundo com o indivíduo. O que um Estado democrático ou autoritário estabelece como importante para a formação do seu cidadão? O que a economia capitalista compreende como importante para a formação do indivíduo? Essas inquietações estão circunscritas no âmbito da relação do “mundo” com o “eu”, em que é colocado em tela a perspectiva do ensino.

Se mudarmos o nosso olhar para aprendizagem, outras indagações emergem. Como construir um cabedal teórico e metodológico que viabilize uma pesquisa que coloca o primado interpretativo nas consequências para o “eu”, de um determinado tipo de ensino? Quais os impactos na aprendizagem e nas sensibilidades nos indivíduos que passaram por uma escolarização no período da ditadura civil militar no Brasil, ou nos anos 90 do século XX? Acreditamos, que os estudantes formados na última década do século XX sejam cidadãos mais participativos e críticos.

Vivemos nos últimos anos mais um processo de reforma educacional, no qual memórias e a identidades são territórios de intensas disputas. Acreditamos em um ensino de História plural, no qual possamos ter diferentes concepções que ancoram a produção de saberes e conhecimentos. Tentativas de colonização do campo são notadas por pesquisadores e profissionais da

educação básica, uma vez que certos sujeitos ou grupos procuram deslegitimar formas de ensinar e aprender que não lhes convêm. Em muitas ocasiões, tais ações deslegitimadoras estão associadas à referenciais teóricos eurocêntricos.

Em contrapartida, pesquisas realizadas, que tiveram como escopo analítico as temáticas da cultura africana, afro-brasileira e indígena, promoveram reflexões e impactos nas concepções de tempo existentes no território brasileiro. Vejamos um exemplo:

Ao refutar o genérico termo “índio”, Munduruku resalta a diversidade e a ancestralidade como essência do ser indígena, que vivencia o tempo numa articulação constante entre passado e presente. Para o povo Munduruku, diz ele “só existem dois tempos: o tempo passado, que é o tempo da memória, e o tempo do presente, que é o tempo do agora. Na língua Munduruku, não existe a palavra futuro, simplesmente porque o futuro não existe” [...] Não se almeja, como no tempo linear ocidental, congelar um tempo que não temos por meio de uma expectativa de felicidade futura. (MORTARI; WITTMANN, 2019, p. 25)

Desse modo, a tradicional concepção de tempo eurocêntrica, que estabelece conexões indissociáveis entre presente, passado e futuro, não é dada *a priori*, ela é apreendida processualmente nas relações socioculturais. No conjunto de saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade há uma multiplicidade de concepções de tempo, com claros registros espaço-temporais. Na perspectiva Munduruku, a relação do homem com o tempo é pautada pelo presente e pelo passado.

Nesse sentido, enfeixamos a indagação central desse texto: como entender e pesquisar no ensino de História os desdobramentos das experiências curriculares, considerando as múltiplas formas de aprendizagem dos estudantes, de sentidos nas narrativas históricas colocadas em ação e de sensibilidades constituídas no âmbito das culturas escolares?

Analisar aprendizagens e sensibilidades no ensino de História é um desafio instigante, que demanda atenção dos profissionais e pesquisadores

da educação. Seja pelas dimensões do termo aprendizagem, seja pelas interpretações da ideia de sensibilidades, temos uma tarefa complexa para pensarmos suas imbricações na educação escolar e da formação sociocultural mais ampla.

Nos dias atuais podemos observar a atuação de distintos grupos que procuram, entre movimentos de dominação e resistência, impor suas visões de mundo fazendo uso de variados suportes, redes e linguagens. Objetos culturais analógicos e digitais dividem os espaços escolares e da vida cotidiana com a circulação de discursos orais e imagéticos, cada qual com suas representações simbólicas e potencialidades de comunicação. As disputas simbólicas evidenciam as atuações dos sujeitos e seus posicionamentos nos cenários sociais. Considerando os embates que hodiernamente acontecem, acreditamos que as sensibilidades são forjadas pelos sujeitos ou grupos em suas respectivas atuações.

Entretanto, as análises de acontecimentos recentes podem trazer dificuldades aos que pretendem desenvolvê-las. Condutas políticas polarizadas, discussões tensas e possíveis frustrações tendem a intensificar determinadas interpretações. No caso de nossa temática, um problema que precisa ser destacado é o estabelecimento de uma relação única entre sensibilidades e sentimentos, que não distingue seus significados. Procurando não incorrer em tal procedimento, dialogamos com a historiadora Sandra Jatahy Pesavento, a qual contribui para os estudos culturais. Ao contrário daqueles que associam sensibilidades somente a sentimentos civilizados, superiores, racionalizados, Pesavento (2004) afirma que as sensibilidades se situam nas dimensões implícitas do jogo social, apresentam-se por meio de insinuações, silêncios, recursos metafóricos da linguagem. Segundo a historiadora,

[...] as sensibilidades são formas pelas quais os indivíduos e os grupos se dão a perceber, a si e ao mundo. A sensibilidade é, pois, capacidade humana, que fundamenta a apreensão do real; é uma habilitação

sensorial que marca a capacidade de ser afetada pelo mundo ou de reagir a estímulos físicos ou psíquicos por meio das sensações.

Por outro lado, a sensibilidade estaria na base do próprio conhecimento sobre o mundo que o espírito é capaz de produzir. Entretanto, o conhecimento sensível marca um assalto contra o pensamento cognitivo racional. Porque opera na esfera das sensações e pertence à ordem da intimidade, porque atua na esfera dos sentimentos e fundamenta a percepção, interpretando e qualificando o mundo, o conhecimento sensível não segue exatamente as regras da racionalidade, mas não deixa, com isso, de produzir verdades, valores, ou seja, critérios de interpretação da realidade. (p. 222-223)

Ao tratar da sensibilidade como capacidade humana que fundamenta a apreensão do real, posicionando-a na base do conhecimento, a pesquisadora desvela possibilidades de sua discussão acerca dos estudos históricos e as formas de aprendizagem estimuladas pelas interpretações e qualificações do mundo inseridas nos conteúdos escolares.

A partir do exposto, o GPD Reflexões sobre Aprendizagens e Sensibilidades no Ensino de História contou com a apresentação de 12 comunicações entre os dias 11 e 12 de novembro de 2019. Os pesquisadores presentes eram oriundos de instituições localizadas nos estados de São Paulo, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Tocantins. Os resultados compartilhados representam um amplo espectro de estudos: experiências e reflexões de estágio, relato de atividades de extensão, pesquisas de mestrado e doutorado em andamento, além de trabalhos reflexivos de professores da educação básica e do ensino superior.

Ao sintetizar o conjunto de comunicações do GPD, somos desafiados a realizar um trabalho de cunho epistemológico, na medida em que procuramos identificar os principais autores e problemáticas, os quais serviram de lastro para as reflexões sobre sensibilidades no ensinar e aprender história.

A comunicação “Ensino de História, secularização e modernidade: intersecções entre o político e o religioso na constituição das identidades”, de Mairon Escorsi Valério, configura-se como um ensaio a partir de pesquisa bibliográfica, teve como objetivo problematizar e refletir sobre as representações políticas e religiosas existentes no ensino de História, propondo uma periodização para a história dessa disciplina escolar, com especial atenção ao processo de secularização. Para tanto, o pesquisador procurou dialogar com a perspectiva da construção da Modernidade-Ocidente-Secularização de Said (2007), a problematização da guerra de narrativas de Laville (1999), e retoma a crítica de Said sobre as comunidades imaginadas, estabelecendo conexões com a modernidade líquida de Bauman (2001), as assertivas da Educação Histórica a partir de Cerri (2001) e a cultura do espetáculo de Saraiva e Veiga-Neto (2009). Por fim, propõe três temporalidades para o ensino de História: a primeira do início do século XIX até a Segunda Guerra Mundial, quando da reconfiguração do Estado-nação; a segunda pós Segunda Guerra Mundial, com a respectiva formação do cidadão para a democracia liberal; e a terceira, mais contemporânea, a partir da retomada do Estado-nação, no entanto, tendo em vista as particularidades de comunidades, dos grupos, dos guetos, que procuram influenciar e colonizar as decisões curriculares, a escrita de livros didáticos, a valorização das minorias no interior da pluralidade da democracia liberal.

Por sua vez, o trabalho intitulado “Sentidos polissêmicos: as aulas de História e as experiências de estudantes do ensino fundamental através dos seus registros memoriais”, de Fernando Leocino da Silva, apresentou uma parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento na Unicamp. O autor teve como objetivo socializar os resultados parciais de sua investigação, partindo do pressuposto de que a aula é um “texto”; o professor, o autor; e os estudantes, seus leitores. Trabalhando com os “cadernos de memória” produzidos por discentes do Ensino Fundamental, suporte da memória problematizada pela aula de História. Ao narrar os estudantes saem da posição de passividade para a de autores. Assim, o pesquisador problematiza

as relações entre os estudantes e o universo cultural em que estão inseridos, tendo em vista a apreensão das apropriações e expressões das sensibilidades, dos afetos, emoções, as expectativas de futuro, enfim, compreender o universo da experiência e aprendizagem histórica dos mesmos, da relação do eu com o mundo. Dialogando com Pesavento (2004; 2005), Pineau (2018), Taborda de Oliveira (2018), Benjamin (1994), Gagnebin (1987), mobiliza um aporte teórico que possibilita a reflexão sobre educação dos sentidos e sensibilidades, viabilizando a compreensão da maneira como os estudantes constroem sentidos, significados e relações com a sociedade.

Maria do Socorro de Sousa Araújo apresentou a comunicação denominada “A história e o ensino de História: como pensam os alunos do ensino médio?”, um relato de experiência, a partir de questionamentos em uma disciplina da graduação do curso de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *campus* Cáceres, em que problematizou qual a relação dos discentes do ensino médio com a disciplina História. De posse dessa problemática, a turma foi a campo aplicando questionários aos alunos, a fim de fazer um levantamento sobre o pensamento dos jovens acerca de suas relações com o conhecimento histórico, e como essas influenciam suas vivências cotidianas. A pesquisadora finalizou o relato valorizando o uso das tecnologias e metodologias ativas para a prática de ensino da disciplina focalizada.

A professora Regina Celi Frenchiani Bitte apresentou a comunicação “Da sala de aula para o museu e do museu para a sala de aula: encontros entre memória, história e formação de professores”, em que, a partir da sua experiência com a disciplina História: Conteúdo e Metodologia, da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), teve como objetivo promover reflexões sobre a formação de professores dos anos iniciais, a partir da visita ao Museu Solar Momjardim. Em um primeiro momento, investigou o pensamento dos graduandos sobre sua concepção do uso de museus para as aulas de História, para fomentar a produção de saberes e sensibilidades; ainda, realizou um conjunto de atividades para qualificar

a visita ao museu. Em seguida, foi realizada a visita ao museu, em que a pesquisadora observou os diálogos dos acadêmicos, suas conversas, suas relações com a exposição, provocando, também, reflexões que como eram a vidas das pessoas que viviam naquele período. De volta à universidade, foi realizada uma exposição, com a criação de objetos, para socializar as intervenções e recriações as peças pertencentes ao museu. A pesquisadora estabeleceu pontos de ligação com as reflexões de Tardif (2010) para pensar situações de docência, Chartier (1990; 2009) para a história cultural, Siman (2003) sobre patrimônio e ensino de História, Schmidt (2011), para pensar a consciência histórica.

Regina Célia Padovan e Maycon Douglas Vieira dos Santos apresentaram o trabalho intitulado “Por dentro do curso: o ensino de História em diálogos e reflexões”, discutindo as leituras e problemáticas sobre o ensino de história, a partir do estudo dos Trabalhos de Conclusão de Curso em História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Porto Nacional, no período de 2012 até 2018. Esse período contou com a produção de 24 trabalhos que tiveram como objeto de investigação o ensino de História. Os pesquisadores identificaram trabalhos que refletiram e discutiram as práticas pedagógicas, em especial as atividades desenvolvidas decorrentes da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pesquisas sobre livros didáticos, ensino da cultura afro-brasileira e indígena, uso das tecnologias de informação e comunicação e variados apenas do ensino da disciplina escolar.

Leiva Cristina Severino Botelho e Geina Severino Botelho problematizaram a relação entre ludicidade e ensino de História por meio da comunicação “Ensino de História em tempos de crise: ludicidade em forma de cordel”. Esse trabalho configurou-se como uma reflexão da prática docente elaborada em diálogo com o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). As autoras, ao trabalharem com a temática da Primeira República, procuraram estratégias pedagógicas que fossem mais atrativas aos estudantes. Para tanto, utilizaram como documento a literatura

de cordel, ancorando-se nas reflexões de Dinello (2009), e estabeleceram diálogos com as reflexões de Rüsen (2011) e Certeau (2011).

O trabalho de Sabrina Muller e Halferd Carlos Ribeiro Junior, intitulado “O ensino de História e temporalidades: o uso de textos e imagens para a construção de relações entre presente e o passado com alunos do Ensino Fundamental”, expressa a produção de conhecimentos realizados a partir das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II da graduação em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. No Estágio Curricular Supervisionado I ocorre a observação, tendo como pressuposto que a sala de aula e o ensino de História configuram-se como objetos de pesquisa. Neste caso, a observação foi orientada para perscrutar a cultura escolar em que os estudantes do ensino fundamental estavam inseridos, a relação deles com a disciplina História, com a escola, com o uso da tecnologia de informação e comunicação. Por meio da observação em que os pesquisadores buscaram dialogar com a etnografia da prática escolar e o levantamento de informações através de questionários, foi perceptível que a compreensão dos estudantes sobre a história é que ela se restringe ao estudo do passado. Diante disso, no Estágio Curricular Supervisionado II foi levantada a problemática: como elaborar uma prática pedagógica que favoreça a construção de relações entre passado e presente, e que a história viabilizasse a promoção de reflexões sobre o passado e sobre o presente. A partir disso, foi elaborado um conjunto de atividades, com o uso de imagens e textos, que favorecesse e provocasse a relação entre passado e presente. O trabalho foi realizado por meio de estudo empírico e em diálogo com a bibliografia de referência, como etnografia da prática escolar, cultura escolar (JULIA, 2001), prática de ensino e consciência história (HELLER, 1993; RÜSEN, 2001; GADAMER, 1998).

Já o trabalho Márcia Regina Rodrigues Ferreira e Juliana Menegatti Martins Pasolini, intitulado “O patrimônio cultural como prática social: o diálogo com as sensibilidades na produção do conhecimento histórico”, é a sistematização de reflexões do I Seminário de Educação Patrimonial de Santa

Teresa (ES), atividade voltada para formação continuada de professores. O objetivo foi lançar reflexões para a indagação: de que maneira a educação patrimonial pode auxiliar a construção do conhecimento histórico, a fim de romper a narrativa da neutralidade da história, da linearidade, do progresso? A partir de Gay (1988), Benjamin (1994) e Thompson (1998), as autoras argumentam que os patrimônios culturais não são neutros, que estão enfeixados por valores, visões de mundo, que favorece uma determinada educação dos sentidos e das sensibilidades.

O relato de experiência de Shirley Souza, “História na disciplina eletiva: espaço de debate para temas sensíveis como racismo na mídia”, discorreu sobre debates e atividades aplicadas aos estudantes do ensino médio, que tiveram como princípio fundamental a valorização do corpo negro, promovendo uma educação voltada para a eliminação do racismo e da discriminação social. A professora realizou junto com os estudantes diversas pesquisas e debates sobre os estereótipos dos corpos negros em programas de televisão, em desfiles de moda, possibilitando sua percepção e padrões de beleza. Ainda, por meio da discussão de uma estética do negro, foi promovido intervenções em calças, camisetas, *shorts*, viabilizando um desfile de valorização da estética negra.

Taís Temporim de Almeida, na comunicação “A educação dos sentidos e das sensibilidades por meio da editoração didática da iconografia história”, discutiu por intermédio das referidas temáticas o processo de didatização pelo qual passaram as pinturas históricas, produzidas na transição do século XIX ao XX, que fazem menção aos sujeitos indígenas, e que são impressas em livros escolares brasileiros até os dias atuais. Operando por entre passado e presente, a autora apropria-se do método histórico-semiótico de Ana Maria Mauad (2016) para pensar as interseções socioculturais que confluem sobre a construção de significado imagético em cada temporalidade e localidade, detendo-se a pensar as acepções da manutenção de tais quadros por entre as páginas das coleções distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ao longo da década de 2010. A pesquisadora

argumenta que no período em foco é importante destacar o marco de uma década após a promulgação dispositivo legal n. 11.645, de 10 de março de 2008, que promove a inserção das temáticas indígenas na educação básica. Destarte, os debates perpassam a potencialidade do livro didático como artefato para determinadas demandas sociais, atribuindo a ele relevante papel no ensino disciplinar, à estruturação do imaginário coletivo e, igualmente, à preservação de um ideário sobre os povos originários. Pondera, assim, como a continuidade de dados projetos editoriais, que têm como característica a presença das referidas imagens, corrobora à não alteração da memória visual que se faz desses povos. Por fim, assinala como a reminiscência ainda é marca de uma narrativa iconográfica excludente e estereotipada no ensino de História.

A comunicação de Glasiely Virgilio Silva, “Memória e fotografia de uma escola pública: Professor José Leme do Prado, Valinhos-SP (1966-1976)”, teve como objetivo apresentar a história da Escola Estadual Prof. José Leme do Prado, tendo como *corpus* documental a memória das pessoas que fizeram parte dessa escola no período recortado. Recorrendo ao conceito de rememoração (BENJAMIN, 1994) e a reflexão de Galzerani (2013) sobre o uso da memória, interpela suas fontes e amplia a noção da participação dos sujeitos na significação sociocultural de uma escola pública. Além da problematização da recordação e da memória, a pesquisadora indaga o uso da fotografia para a produção do conhecimento da trajetória histórica, sentidos e sensibilidades da escola em tela, argumentando que análise dos documentos escolares favorece a percepção de indícios sobre as práticas, as relações identitárias e as representações dos estudantes ao longo do tempo.

“Cidade e patrimônio no ensino de História local” foi a comunicação apresentada pelos pesquisadores Arnaldo Pinto Junior e Maria Sílvia Duarte Hadler, os quais compartilharam as análises realizadas a partir de um projeto de extensão comunitária desenvolvido em parceria entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e duas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Campinas. Ao integrarem o Centro

de Memória da Educação (CME) e o Centro de Memória-Unicamp (CMU), os pesquisadores articularam as equipes desses órgãos para contribuírem com as potencialidades dos conjuntos documentais visando a temática do patrimônio cultural, material e imaterial. Com a problematização de processos de patrimonialização e seus sentidos socioculturais, foram abertos espaços curriculares nas escolas para a socialização de narrativas históricas e de memórias que consideram a diversidade de olhares existentes sobre o passado da urbe e dos sujeitos que participaram de sua constituição. Pensando na necessidade de instituir práticas de ensino de História ancoradas em documentos preservados em arquivos, os pesquisadores trabalharam situações de aprendizagem que buscaram forjar as sensibilidades dos estudantes, os quais foram estimulados a produzirem conhecimentos que não poderiam ser reduzidos a informações descartáveis e opiniões pouco fundamentadas. Dialogando com Galzerani (2013) e Gonçalves (2002) no campo do patrimônio cultural, Benjamin (1994) e Thompson (1998) em relação aos conceitos de memória e experiência, o grupo executor do projeto desenvolveu atividades que abordam a complexidade das práticas de ensino em ambientes escolares, bem como as ressignificações socioculturais em outros espaços de sociabilidade.

Depois de todas as exposições e debates realizados no GPD, podemos afirmar que efetivamente é um grande desafio compreender os modos que o ensino de História pode incidir na constituição de sentidos sobre o passado e das sensibilidades dos estudantes. A aprovação desse grupo no XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História pela comissão científica e o acolhimento recebido pela comunidade de pesquisadores que produzem conhecimento na área, evidenciou a relevância da problemática que formulamos para discutir e pensar suas aprendizagens na contemporaneidade.

A problematização das disputas socioculturais na elaboração de reformas educacionais e curriculares em diferentes tempos e espaços, que desencadeiam processos e propostas para o ensinar e/ou aprender, no nosso caso referente à disciplina escolar História, possibilitou olhares que

abarcam sujeitos inteiros, com suas preferências políticas, culturais e sociais. Dessa forma, por um lado, vislumbramos pesquisas que analisam a reforma educacional, o currículo, propostas e concepções de práticas de ensino, de usos de linguagens e documentos para o ensino de História, que, de certa maneira, privilegia a relação do “mundo” com o “eu”.

Por outro, ao eleger como objeto de pesquisa a relação do “eu” com o “mundo”, do estudante com sua dinâmica sociocultural, de sua relação com o mundo mediada por sentidos e sensibilidades, elegemos como prioritário para a pesquisa, o modo de ser, de pensar e de agir do estudante. Sem dúvida um grande desafio, pois a documentação que estamos acostumados a trabalhar, como a legislação e livros didáticos, não são suficientes e adequados para perscrutar a construção de sentidos e sensibilidades pelos estudantes.

Recebemos pesquisadores que analisaram seus objetos de estudo dialogando com perspectivas decoloniais, como também filiadas à educação histórica, didática da história ou história cultural. Os trabalhos desenvolvidos no campo da educação e didática da história focalizaram a aprendizagem histórica a partir do levantamento do pensamento histórico dos jovens, por meio de observação e a realização de fichas de trabalho (sistematização de atividades elaboradas pelos professores e/ou pesquisadores) que ancorados no teórico Rösen, indagavam os seus estudantes.

Por fim, identificamos uma proposta de investigação que intenta analisar a construção de sentidos e sensibilidades de estudantes, a relação do “eu” com o “mundo”, contando com referenciais da história cultural, principalmente Pesavento, Pineau, Tabora de Oliveira, Benjamin. Mirando o pensamento histórico dos estudantes por meio de seu “caderno de memória”, embora haja a presença da aula de História, o pesquisador considera que a sistematização, a organização, a forma de registro, a maneira de escrever e as temáticas selecionadas são definidas pelo estudante, por seu interesse, gosto e sensibilidade. O estudo de tal *corpus* documental viabilizou ao pesquisador produzir reflexões independentes de pressupostos pré-estabelecidos para o pensamento histórico, que demonstrava as inquietações que viviam aqueles

estudantes, que provocavam a produção de sentidos, sensibilidades e ações em relação ao universo sociocultural em que eles estavam inseridos. Tal perspectiva representa uma alternativa para pesquisas que problematizam a aprendizagem histórica, tendo como primado analítico o “eu”, possibilitando estabelecer nexos de sentido entre reformas educacionais e curriculares, que privilegiam posturas ética, moral e estética dos sentidos e sensibilidades.

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CERRI, L. F. **Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DINELLO, R. A. **Artexpressão criativa**. 6 ed. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2009.
- GADAMER, H-G. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, P. (Org.) **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1998.
- GAGNEBIN, J. M. Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GALZERANI, M. C. B. **Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais**. Pro-posições, Campinas, v. 24, n. 1(70), p. 93-107, jan./abr. 2013.
- GAY, P. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GONÇALVES, J. R. S. **Monumentalidade e cotidiano: os patrimônios culturais como gêneros de discurso**. In: OLIVEIRA, L. L. (Org.). Cidade: história e desafios. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2002. p. 108-123.

- HELLER, A. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- JULIA, D. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 1, jan./jun., p. 09-43, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- 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.
- MAUAD, A. M. **Sobre as imagens na história, um balanço de conceitos e perspectivas**. Revista Maracanan, v. 12, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016. Disponível em: DOI: <10.12957/revmar.2016.20858>. Acesso em: 24 out. 2020.
- MORTARI, C.; WITTMANN, L. T. O equilíbrio de histórias: experiências no ensino de História por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, G. J.; MEIRELES, M. C (Orgs.). **A lei n. 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019. p. 15-41.
- PESAVENTO, S. J. Ressentimento e ufanismo: sensibilidades do sul profundo. In: BRESCIANI, S.; NAXARA; M. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- _____. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades, Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [online], Colloques, 4 fev. 2005. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/229>>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- PINEAU, P. **Historiografia educativa sobre estéticas e sensibilidades na América Latina: um balanço (que se tem conhecimento) incompleto**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 18, n. 23, 2018. Recuperado de <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42920>>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- RÜSEN, J. **Razão histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. **A modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea**. Educação e Realidade, n. 34, p. 187-201, mai./ago. 2009.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SIMAN, L. M. C. **Práticas culturais e práticas escolares:** aproximações e especificidades no ensino de história. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL, Londrina, v. 9, p. 185-204, 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação dos sentidos e das sensibilidades:** entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em História da Educação. Revista História da Educação (online), v. 22, n. 55, p. 116-132, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

POLIFONIAS DO PATRIMÔNIO E DOS MUSEUS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POTENTES ENCONTROS

Aline Montenegro Magalhães
Carina Martins Costa
Carmem Zeli de Vargas Gil
Mônica Martins da Silva

Introdução

O Grupo de Pesquisa em Diálogo Polifonias do Patrimônio e dos Museus no Ensino de História: Potentes Encontros reuniu professores e pesquisadores de diversas instituições do país, durante o XII ENPEH, “Territórios Disputados: Produção de Conhecimento no Ensino de História em Tempos de Crise”, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) entre os dias 11 e 13 de novembro de 2019. Organizado em duas sessões, o grupo se reuniu para a apresentação e debate de ideias que emergiram dos trabalhos inscritos, buscando delinear os eixos que caracterizam as atuais pesquisas sobre Ensino de História, patrimônio cultural e museus.

Ao longo das últimas décadas, o campo do Ensino de História tem ampliado os debates com a memória e o patrimônio cultural, pluralizando as reflexões acerca das narrativas e dos usos do passado no contexto da história ensinada. Emergem, nesse cenário, múltiplos sujeitos que interpelam o devir e o porvir dando complexidade à tessitura do tempo, indicando desafios aos processos de ensinar e aprender, mas também apontando uma polifonia nos modos e nas formas de se pensar e pesquisar a História.

Ao propor esse grupo de pesquisa e discussão, um dos nossos objetivos era congregiar investigações realizadas no campo do Ensino de História, na interface com reflexões da memória e do patrimônio cultural, de forma que pudéssemos ampliar o diálogo com pesquisadores tramando categorias analíticas que nos permitissem mapear pesquisas, elaborar reflexões e construir indagações sustentadas em estudos realizados em diferentes partes do Brasil. A aposta era no diálogo com investigadores que estudam o patrimônio cultural e os museus no ensino de história, interessados em refletir acerca de questões que afetam o direito à memória, as disputas de narrativas sobre o passado, a emergência de novos sujeitos do patrimônio, a valorização de memórias e saberes ancestrais de diversas comunidades e os diferentes modos de fazer-saber memória e história em espaços escolares e não escolares.

Nessa proposta, ganha ênfase a relação entre museus e ensino de História, com o objetivo de perceber, analisar e produzir experiências que aliem o poder da memória, da arte e da cultura na promoção de imaginações emancipatórias e de valores democráticos. As ações educativas a partir do patrimônio podem ensejar olhares transdisciplinares na dinâmica de diálogos temporais, além de serem plataformas para as atualizações memoriais que permitem vislumbrar zonas de fronteira em constante tensão e negociação. São, portanto, focos de investigação e produção privilegiados, pois permitem analisar noções de cidadania, democracia e educação mobilizadas por educadores/as, comunidades e instituições.

Os museus e o patrimônio são cada vez mais estudados como uma modalidade de escrita da história não textual (BANN, 1994) e, por isso, objeto de reflexão sobre as possibilidades de ensino da história, principalmente em exposições e nos espaços da cidade aos quais o valor de patrimônio foi atribuído ou com potencialidade para esse reconhecimento por parte da comunidade que ali habita ou vivencia práticas culturais. Muitas vezes esse reconhecimento é fruto de trabalhos no campo do ensino da história e também do que se convencionou chamar Educação Patrimonial, conceito

alvo de disputas, que propõe ações que promovem o conhecimento e a crítica sobre um determinado bem cultural, visando a apropriação pela comunidade. Não no sentido de fazer valer a máxima “quem ama cuida”, mas como construção coletiva de atribuição de valores e de identidades. Interessa-nos compreender como as representações materiais e imateriais do passado, tais como coleções museológicas, edificações e sítios tombados, lugares, formas de expressão, celebrações e saberes são apropriados no ensino da história, seja como ponto de partida para questionamentos sobre o passado, a exemplo da proposta pedagógica do objeto gerador, de Francisco Régis Lopes Ramos (2016), inspirada em Paulo Freire; seja como recurso didático a partir do qual se procura uma compreensão sobre a história, especialmente dos processos de construção de memória e identidades.

Nesse texto, vamos apresentar e discutir algumas ideias que perpassam os trabalhos inscritos em nosso GPD, tomando como fontes de análise os resumos expandidos submetidos ao evento, assim como o próprio conjunto das discussões produzidas no contexto do encontro e que foram sistematizadas pelas organizadoras, buscando a construção da partilha de saberes, epistemologias e utopias. No total, foram 14 trabalhos inscritos e 21 autores, visto que algumas propostas foram submetidas por duas ou três pessoas, sendo elas 14 autoras e 7 autores. Em relação à representação regional, tivemos a seguinte composição: quatro trabalhos do Rio de Janeiro; três do Mato Grosso; dois do Rio Grande do Sul; e trabalhos de Minas Gerais; Pernambuco; Rio Grande do Norte; Santa Catarina; e Espírito Santo, sendo um trabalho para cada um desses estados.

Breve panorama das pesquisas e algumas questões para refletir

O primeiro grupo de trabalhos submetido ao GPD Polifonias do Patrimônio e dos Museus no Ensino de História: Potentes Encontros se inscreve na modalidade de pesquisas de levantamento e análises sobre

produções desenvolvidas na área e apontam reflexões sobre o atual estado das discussões sobre patrimônio cultural e o ensino de História. O trabalho “O patrimônio cultural e o ensino de História”, de autoria de Almir Félix Batista de Oliveira, apresenta, como parte dos resultados de sua tese de doutorado, um levantamento de trabalhos sobre a relação entre patrimônio cultural e o ensino de História que foram apresentados nos eventos Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, nos anos de 2000 a 2018. O que o autor observa é o aumento gradual e progressivo de trabalhos sobre a temática em ambos os eventos, ocupando diferentes atividades, como sessões de diálogo, mesas-redondas e minicursos, apontando esse movimento como parte dos processos de redemocratização do país e a inserção de novos grupos sociais e demandas de memória nos debates, nas pesquisas e nas políticas públicas. Já o trabalho “Patrimônio e ensino de História: anúncios a partir de pesquisas no ProfHistória”, de Carmem Zeli de Vargas Gil e Caroline Pacievitch, analisa, como parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, um conjunto de dissertações defendidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) oferecido em rede nacional. De acordo com as autoras, ainda que as problemáticas desses trabalhos estabeleçam vínculos diversos entre patrimônio, memória e ensino de História, a categoria que mais aparece é o patrimônio como ferramenta para se ensinar História, buscando promover o conhecer, valorizar e preservar o passado. Essa recorrência pode ser explicada, segundo as autoras, pelo fato de o “Guia Básico de Educação Patrimonial”, lançado pelo IPHAN em 1996, ser a obra referenciada em 12 das 15 dissertações analisadas. No entanto, apontam que essa referência é intercalada por outras como Francisco Régis Lopes Ramos que, em teoria, tensionam a valorização das memórias expressa na tríade conhecer-valorizar-preservar como fundamento para as práticas de Educação Patrimonial. Constata-se, portanto, que o foco desses trabalhos permanece na metodologia de ensino que, por vezes, é apresentada como se fosse autoevidente, sem recorrência a algum possível referencial teórico adotado, tampouco a outros trabalhos semelhantes que pudessem apoiar a investigação.

Desse primeiro conjunto, emerge um aspecto bastante evidente no contexto atual das pesquisas em Ensino de História, que são os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos Mestrados Profissionais em Ensino de História, especialmente no ProfHistória, que atualmente conta com 39 instituições de ensino superior associadas e mais de 700 alunos. Uma de suas linhas de pesquisa, nomeada de “Saberes históricos em diferentes espaços de memória” tem abrigado um conjunto vasto de dissertações que indica um grande crescimento de pesquisas envolvendo o patrimônio cultural no Ensino de História, também demonstrando o interesse e a disposição dos professores de História em abordar a temática como objeto de investigações, articulando diferentes problemáticas e propostas de ensino. Por outro lado, é bastante significativa a reflexão apontada por Gil e Pacievitch de que, ainda que tenhamos um cenário bastante positivo e auspicioso para as pesquisas na área, há que se observar os limites das abordagens de muitos desses trabalhos, cabendo um questionamento sobre qual seria a especificidade do Ensino da História escolar no trabalho com a educação patrimonial, ante ao de outras instituições como arquivos e museus, ou mesmo como demarcar as fronteiras desse trabalho quando essas instituições estão em diálogo e parceria com o trabalho escolar.

Um outro aspecto também central na reflexão crítica sobre esses trabalhos é a permanência de abordagens ainda calcadas na tríade conhecer, valorizar e preservar, já bastante discutidas e problematizadas no âmbito das pesquisas, de diferentes áreas, sobre a educação patrimonial, mas que indicam a força de algumas concepções, que a despeito das mudanças que ocorreram nos últimos anos nas concepções de patrimônio cultural e educação, ainda permanecem. Nesse sentido, caberia indagar por que em muitos desses trabalhos, ainda que dialoguem com uma bibliografia crítica e apontem práticas problematizadoras, há insistência em lidar com o patrimônio como “prova” dos acontecimentos e a devotar-lhe um valor quase relicário. Essas questões apontam para uma contradição relevante entre propostas de educação patrimonial no ensino de História centradas

nas noções de “conhecer”, “valorizar” e “preservar” e a necessária abordagem política e histórica desses processos, assumida pela área nas últimas décadas, que pode gerar um afastamento da dimensão política do patrimônio e dos embates pelos seus significados no contexto de lutas pelo direito à memória e os seus conflitos históricos (DEMARCHI, 2018, p. 148).

O segundo grupo é composto por dois trabalhos dedicados à representação da diáspora africana em museus e sua abordagem no ensino de história. O trabalho “Vestígios do sagrado: uma coleção de objetos do candomblé e o ensino de História no Museu Histórico Nacional”, de Aline Montenegro Magalhães, Alexandre Ribeiro Neto e Tat’EtuLengulunkeno, apresenta a experiência de curadoria compartilhada em desenvolvimento no Museu Histórico Nacional, tendo como alvo de análise os objetos de candomblé presentes no acervo museológico, doados em 1999 por Zaira Trindade. Baseando-se em uma perspectiva decolonial da História para melhor compreender a valoração dos objetos e os sentidos presentes em um ato de doação, questiona-se sobre como a exposição dessa coleção, grande parte da qual consiste em assentamentos de orixás (Oxum, Yemanjá, Ogum e Obaluaê) – que segundo o princípio religioso deveriam ter sido despachados na natureza ou destruídos –, pode contribuir para o ensino de história que, ao possibilitar o conhecimento dos fundamentos religiosos a partir da materialidade de símbolos e rituais, valorize e respeite as diferenças. A ideia do trabalho é trazer esses questionamentos para se pensar o papel desses objetos na construção de um saber histórico a respeito das religiões de matriz africana. Visa também a problematizar o lugar que ocupam em uma instituição marcada pela invisibilidade da presença negra em sua narrativa, restringindo-a apenas ao aspecto econômico do trabalho escravo e ao pitoresco das manifestações “folclóricas”, resultando em representações do passado que naturalizaram a ideia de “inferioridade racial”, em consonância com o racismo estrutural da sociedade brasileira.

No trabalho “Ensino de História afro-brasileira em museus: diálogos entre o Museu Afro Brasil e o *National Museum of African American History*

& Culture”, Jessika Rezende Souza anuncia, como parte dos objetivos de uma pesquisa de doutorado em andamento, a análise dos usos pedagógicos das exposições de ambos os museus, criados respectivamente em 2004 e 2016, enfocando as atividades educativas realizadas nessas instituições voltadas para abordar a experiência histórica negra no Brasil e nos Estados Unidos. Busca evidenciar a transnacionalidade das lutas antirracistas, apresentando a raça como elemento estruturante e estrutural na elaboração de currículos de história escolar no Brasil e nos Estados Unidos, colocando em diálogo a (re)construção de lugares de memória negros, de espaços de enunciação da diferença em ambos os países em que essas narrativas foram sistematicamente subalternizadas. Como metodologia da pesquisa adota a análise dos usos pedagógicos do acervo dos dois museus em três momentos: a visitação das exposições, o acompanhamento das atividades educativas através de observação participante, e por fim, entrevistas com educadores dos museus e professores que visitaram as instituições com seus alunos.

Ambos os trabalhos colocam em discussão o patrimônio afro-brasileiro, indicando a potência em abordar os museus sob uma perspectiva de crítica à colonialidade (QUIJANO, 2005), mais especificamente ao “racismo [como] uma versão peculiar do colonialismo” (HAMILTON; TURE apud. ALMEIDA, 2019, p. 45). Entre outros aspectos, chama atenção para os múltiplos processos de aprendizagem que o acervo destes museus permite em relação ao ensino da história, apontando possibilidades de abordagem de memórias sensíveis no trabalho de uma educação antirracista. Trabalhar criticamente as representações da diáspora africana sem cair em estereótipos ou em reducionismos identitários é o grande desafio que se coloca aos museus, especialmente no caso do Museu Histórico Nacional que se consolidou como um museu do Estado e de seus agentes. Diferente do Museu Afro Brasil e do *National Museum of African American History* (NMAAHC), instituições criadas no século XXI, atendendo ao direito de memória reivindicado pelos movimentos negros, e voltados para dar a conhecer as histórias afro-brasileiras e afro-americanas, respectivamente, possibilitando, assim, a construção

de um olhar mais amplo e crítico sobre a história dos dois países. Nesse sentido, os dois trabalhos desse grupo, ao se voltarem para a análise de diferentes discursos sobre a experiência diaspórica africana no Brasil e nos Estados Unidos, enfatizando os museus como produtores e divulgadores desses discursos apropriados tanto pelas ações educativas institucionais e seu público, quanto pelos professores em sua atuação no ensino de história, contribuem para as reflexões em torno dos lugares que negras e negros ocupam – podem e devem vir a ocupar – nos processos de construção do conhecimento histórico que têm o museu como lugar, interlocutor ou objeto. Apontam também para as diferentes leituras e os diversos usos do acervo museológico nesses processos, reiterando que não falam por si (MENESES, 2005, p. 28), muito menos guardam uma verdade absoluta sobre o passado.

O terceiro grupo é constituído por quatro trabalhos que desenvolvem práticas educativas em museus que trabalham sob a perspectiva de memórias locais, em contraposição às narrativas hegemônicas”. O trabalho “História local e regional: o uso do museu temporário como prática de ensino nas aulas de história”, de Franscielly Vago Moschen e Maria Alayde Alcantara Salim, apresenta a proposta de uma pesquisa de mestrado em fase inicial que culminará com o desenvolvimento de um museu histórico temporário, na EMEF Dora Arnizaut Silves, localizada no bairro Santo Antônio, na periferia do município de São Mateus, Espírito Santo. A ação envolverá discentes do 6º ano do Ensino Fundamental II, do turno matutino (alunos com faixa etária entre 10 a 12 anos). Com o objetivo de ensinar a História Local e Regional, sob a perspectiva da História “vista de baixo”, esse trabalho procura contribuir com rompimento do paradigma tradicional do ensino de História, aproximando o aluno da disciplina e mostrando que ele e sua família são sujeitos produtores de história. Como metodologia de criação do museu, anuncia o trabalho interdisciplinar e o envolvimento dos alunos em atividades de entrevistas, coleta e sistematização de informações sobre a história das suas famílias e dos objetos. Todas as informações coletadas serão organizadas em produções textuais e os documentos históricos serão

levados para a escola. Nesse momento, o aluno terá contato direto com o ofício do historiador.

O trabalho “Memória, patrimônio e saberes em diálogo: do visitante ao mediador”, de Elizabeth Aparecida Duque Seabra, é uma pesquisa de pós doutorado em andamento, no campo da Ciência da Informação, em que a autora se propõe à revisão e ampliação do quadro teórico e metodológico da investigação sobre visitas de estudantes em dois cenários distintos: o Museu Tipográfico Pão de Santo Antônio e a Biblioteca Antônio Torres, em Diamantina, Minas Gerais, por meio de procedimentos de investigação como a observação direta, o registro fotográfico, os depoimentos orais e a leitura documental. A aproximação com as práticas informacionais, a partir da história do Museu e dos vestígios deixados por diferentes usuários em relação as suas exposições, implicou considerar como são produzidas e circulam em um prédio musealizado de uma cidade colonial mineira, práticas sociais situadas em relação ao ensino de história. A problematização no Museu Tipografia Pão de Santo Antônio e das formas coletivas com as quais os sujeitos relacionam processos informacionais em seus vários papéis no museu levou a fundamentar novas dinâmicas socioculturais e interações entre diferentes sujeitos.

Outro trabalho que nos permite refletir sobre o potencial pedagógico dos museus é “Um mar de histórias: a produção de materiais pedagógicos no Museu da Maré”, de Carina Martins Costa. A autora apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Museu da Maré, no Rio de Janeiro, cujo objetivo foi o desenvolvimento de materiais pedagógicos que auxiliem a construção de habilidades formativas para a aprendizagem histórica em museus, amplificando a proposta cidadã da instituição, ao propor o estreitamento da relação do museu com as escolas da cidade, estimulando, assim, a visibilidade e maior apropriação deste importante equipamento cultural da favela. A pesquisa foi desenvolvida em diferentes etapas que envolveram a análise do processo de constituição do Museu da Maré e seu acervo, entrevistas, estudo dos planejamentos expográficos e dos

textos expositivos, bem como a realização e análise, dentro do espectro de pesquisa-ação, de oficinas abertas a toda comunidade para se pensar coletivamente sentidos do museu, da exposição e de objetos. O trabalho resultou na criação do livreto/almanaque e do jogo de tabuleiro, que trazem como proposta problematizar a história e a diversidade do local; discutir diferentes memórias; refletir sobre as temporalidades distintas e a dinâmica memória/esquecimento presente em todos os museus, também desenvolvendo habilidades de observação, inferência e comparação a partir da visita à exposição.

O texto “O patrimônio arqueológico nas aulas de História: vivências com alunos/as de 5º e 6º anos”, de Gabriela Dors Battassini, tem como objetivo apresentar reflexões da sua proposta de pesquisa de mestrado em fase inicial que pretende problematizar as concepções de patrimônio cultural de Nova Petrópolis, Rio Grande do Sul, com alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental São José, apresentando o patrimônio arqueológico da região como temática histórica relevante para tensionar as narrativas oficiais do município que, por meio de políticas públicas, privilegia o patrimônio teuto-gaúcho, com ênfase para a preservação de construções em enxaimel. A proposta é partir dos conhecimentos apresentados pelos alunos sobre o tema nas aulas de História, reelaborando leituras dos patrimônios da cidade e incorporando outras narrativas desenvolvidas por pesquisas sobre grupos caçadores-coletores e ceramistas que habitaram a região.

Desse conjunto de trabalhos emergem distintas propostas que envolvem a relação entre a História escolar, os museus e o patrimônio cultural, em sala de aula ou fora dela. Percebe-se o uso de diferentes metodologias de pesquisa aplicada, com maior ênfase na construção coletiva de saberes e na busca de ressignificações. Os museus aparecem como interlocutores ativos de propostas de ensino de História, muitas vezes, os protagonistas na elaboração de narrativas *com* e sobre as comunidades do seu entorno. Nessa perspectiva, vale trazer à baila o conceito de “museu integral” segundo

a Mesa de Santiago do Chile, promovida pelo Conselho Internacional de Museus, em 1972, inspirado na pedagogia de Paulo Freire. Um museu não mais restrito à edificação e às coleções, mas sobretudo em relação direta com o território e as comunidades que nele habitam, valorizando suas expressões culturais em prol do seu desenvolvimento (ICOM, 1999). O que se percebe nos trabalhos em questão é uma perspectiva do ensino de história afinada com essas funções sociais do museu, mesmo sem mencioná-las, analisando propostas e metodologias que contribuam para o conhecimento da história local e diferentes formas de representá-las nos museus, sejam eles já institucionalizados, ou a serem construídos coletivamente, como é o caso da proposta do trabalho de Moschen e Salim. Nesse caso, a construção de um museu temporário também provoca reflexões sobre o papel da aula de história, ao tramar uma proposição em que a aula de história aparece como um espaço mobilizador de perguntas, a partir de problemas situados no presente e de trabalho com fontes históricas e com procedimentos do trabalho do historiador, também provocando os estudantes para o trabalho com a pesquisa e a discussão de memórias para a produção do museu.

O estudo de Carina Costa nos sensibiliza a questionar os museus que recorrem aos objetos para contar uma narrativa da nação, muitas vezes, silenciando grupos subalternizados. Por meio da experiência de um museu comunitário, o trabalho nos instiga a produzir material didático em um processo de cocriação. O trabalho também se inscreve na modalidade de pesquisa-ação ao se propor à produção de materiais didáticos que têm como objetivo o fortalecimento das autorias de jovens da favela e da polifonia textual, indicando muitas possibilidades e potencialidades para o ensino de História e nos interpelando sobre como o trabalho de cocriação pode fundamentar a construção do conhecimento histórico em museus.

O trabalho de Seabra indica a necessidade de refletir sobre o estudante no museu e, apoiando-se no conceito do visitante como um “espectador emancipado” (RANCIÈRE, 2010), nos convida a pensar os indícios de aprendizagens dos estudantes, compreendidos como um “viajante que carrega

sua própria bagagem” ao visitar os museus e, assim, “reivindica um lugar de sujeito frente às grandes narrativas históricas de determinados museus”.

No trabalho de Battassini, a história local é o foco, operando com a ideia de patrimônio arqueológico para “problematizar uma visão do município como teuto-brasileiro”. Juntamente com os alunos/as a pesquisadora intenta “reelaborar leituras dos patrimônios de Nova Petrópolis em aulas de história, destacando o arqueológico”. Outra indagação pode ser feita no que diz respeito à relação entre patrimônio e história local: estudar o patrimônio é a mesma coisa que estudar história local? O que diferencia e o que aproxima? Que aportes teóricos podem nos ajudar a abordar a História local, de forma a não considerá-la mera estratégia de trabalho? O que é história local? Como a proposta diferencia o ofício do historiador e os processos de construção de memória local? Da mesma forma, a proposta da autora inspira a ampliação do próprio conceito e metodologia da História e demonstra a necessidade de o campo do patrimônio enfrentar a materialidade, desafio ainda maior no que concerne as coleções arqueológicas, que não podem ser cotejadas por outros tipos de fonte.

O quarto grupo é composto por quatro trabalhos que apresentam propostas de ensino de História fora da sala de aula convencional, propondo a cidade como espaço não formal de educação. O texto “Da sala de aula para o cemitério: educação patrimonial no ensino da História que brota dos túmulos”, de Francisca Nailê Bernardo de Araújo, apresenta proposta de pesquisa de mestrado, em fase inicial, indicando o trabalho com o Cemitério de Nossa Senhora da Piedade de Cuiabá, localizado no centro histórico da cidade, nas aulas de história. Objetivando um trabalho investigativo com os alunos, a partir da análise da cultura material dos túmulos, como as inscrições, a arquitetura e os elementos de decoração, a proposta é o desenvolvimento de um trabalho de Educação Patrimonial conjugado à História local, em que serão analisadas as percepções dos estudantes e a apropriação/construção do conhecimento histórico a partir das narrativas produzidas pelos mesmos. Os resultados devem convergir na elaboração de um roteiro de aulas mediadas

no Cemitério da Piedade de Cuiabá, considerado como um território urbano, construído em meados do século XIX, para auxiliar as aulas de campo de outros professores e estudantes.

“Um olhar sobre o patrimônio histórico-cultural de Mato Grosso através das aulas de campo: da Fazenda Jacobina à Vila Bela da Santíssima Trindade”, de Jussandro Ferreira de Melo, também parte de uma crítica à história nacional baseada nos heróis e nos grandes acontecimentos, para chamar a atenção para o patrimônio local. Propõe que os bens culturais, tanto de natureza material, quanto imaterial, identificados no caminho entre a Fazenda Jacobina e a Vila Bela da Santíssima Trindade, sejam conhecidos por meio do ensino de história. Em diálogo com a metodologia da Educação Patrimonial, difundida por Horta (1999), pretende criar bases para que a população da região se reconheça numa outra proposta de história, mais inclusiva e próxima da sua realidade, em contraponto com essa história “monumental”, e que resulte na construção de uma identidade local que valorize e preserve o patrimônio cultural. Nesse sentido, o ensino de história fora da sala de aula, deverá atender ao propósito de valorização, apropriação e uso do patrimônio local.

Já o texto “O ensino de História na perspectiva da cidade educadora: educação patrimonial em Guaramirim-SC”, de Valdinei Deretti e Monica Martins da Silva, apresenta uma proposta de pesquisa de mestrado em andamento que possui como objetivo construir uma proposta de Educação Patrimonial para o ensino da história da cidade de Guaramirim, Santa Catarina. Inspirada nos princípios do movimento Cidades Educadoras, a proposta consiste em abordar a cidade como espaço não formal de educação, explorando o seu potencial educativo por meio de suas ruas, praças, monumentos e das narrativas de sujeitos que dão significado a esses espaços, explorando as suas vivências e experiências. A metodologia da pesquisa prevê diferentes etapas que envolvem o estudo das memórias e narrativas sobre a história da cidade, por meio de diferentes fontes bibliográficas e documentais, com destaque para o acervo do Arquivo Histórico Pastor

Wilhelm Lange, entrevistas e também o mapeamento de espaços da cidade com potencial educativo, com a finalidade de construir um repertório de narrativas que poderão ser acionadas, tensionadas e criticadas no processo de construção de um roteiro histórico que será proposto para o trabalho de educação patrimonial.

No texto “A construção do espaço e o ensino de História Local”, Zilma Martins de Moura e Carlos Edinei de Oliveira se propõem a dar visibilidade ao cotidiano na Colônia de Rio Branco, Mato Grosso, que posteriormente tornou-se município de Rio Branco, compreendendo-o como um ambiente de dimensão plural. Fundamentado no diálogo com as categorias história local e história regional, o trabalho busca revisitar essas discussões, defendendo que determinados espaços como um bairro ou uma praça, considerados como espaços político-administrativos delimitados, podem contribuir para o trabalho com a história local, instigando abordagens sobre o cotidiano, superando o ufanismo, a memorização de datas e nomes de celebridades políticas.

Desse conjunto de trabalhos emerge uma questão bastante significativa que é a discussão sobre como desenvolver aulas de História fora do espaço escolar, considerando essa uma questão central para a educação patrimonial que pode ter como objeto o trabalho com museus e arquivos, mas também os espaços urbanos e rurais, e as suas diferentes dimensões materiais e imateriais. Inseridos, em sua maioria, como pesquisas em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), os trabalhos apresentados demonstram que as práticas de ensino fora da sala de aulas são questões que interpelam os professores de História, embora aqui apareçam proposições que indicam caminhos possíveis definidos por professores. Assim, observa-se propostas bastante criativas envolvendo espaços pouco convencionais no ensino de História, como os cemitérios e roteiros que resultam em percursos em espaços urbanos e rurais. Embora dois desses trabalhos concebam o patrimônio cultural como uma herança que deve ser preservada e difundida, em todos eles emergem propostas que

partem de práticas de professores engajados em melhorar e aprofundar o seu trabalho docente, assim como se mostram comprometidos em produzir e difundir o conhecimento histórico sobre as cidades e os seus distintos espaços de memórias, indicando propostas de abordagem do passado no presente, operando contra o esquecimento de determinados marcos históricos. Por fim, destacamos a intersecção entre a educação patrimonial e a História Local, como parte dessas pesquisas. Nesse aspecto, cabe observar um limite no manejo dessas categorias visto que, embora a dimensão da abordagem do “local” ou do “regional” tenha a potência de dar visibilidades para a uma história mais próxima e visível aos estudantes, na própria escola, nos bairros e cidades onde vivem, apontando para abordagens contra hegemônicas frente a uma vasta tradição da história nacional no ensino de história, ainda se observa uma forte tendência a relacionar as histórias locais e regionais a processos de essencialização identitárias (ABREU, 2016, p. 64).

O quinto e último grupo é composto por dois trabalhos que discutem museus, educação patrimonial e cultura digital. Marcella Albaine Farias da Costa em sua pesquisa de pós-doutorado em fase inicial, “O uso do digital como potencializador de experiências museais para o ensino de história”, parte dos seguintes questionamentos “de que forma o uso da linguagem digital pode incentivar a ocupação dos espaços museais? E, por outro lado, como o digital nos permite registrar nossas andanças nesses locais, de forma que possamos compartilhar nossos ‘achados’ com outras pessoas interessadas?”. A ideia é apresentar a ferramenta de mapeamento do *Google* para armazenar o registro de visita aos museus e aspectos dessa experiência, como fotografias e relatos. Sua preocupação é “explorá-lo em sua potencialidade didática, o que demanda leituras e estudos para amadurecimento das ideias”.

Já Arnaldo Martin Szlachta Junior, em “Os *games* de realidade aumentada e a *mobile learning* como possibilidades na educação patrimonial”, “considerando como ponto de partida nossa realidade permeada cada vez mais pela cultura midiática e digital, principalmente entre os jovens”, apresenta um projeto de jogo eletrônico fundamentado na *mobile learning*, que

potencialize o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural, de forma lúdica, com base na metodologia da educação patrimonial. Não se trata de uma proposta didática-pedagógica, mas, sim, de uma reflexão que defende a aproximação entre os professores e o universo dos alunos, de modo a criar ambiente favorável para despertar o seu interesse e a curiosidade de conhecer a cidade, sua história e seu patrimônio.

Ambos os trabalhos nos convidam à indagação acerca das potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação para oportunizar experiências com o patrimônio cultural e os museus, também possibilitando maior visibilidade a esses espaços. No trabalho de Szlachta Junior, os *games* aparecem como meio para se *conhecer o patrimônio histórico da cidade*, podendo contribuir com o seu potencial lúdico e multilinear, permitindo ao jogador construir um percurso próprio, possibilitando experiências de sentir e viver a cidade, sem abdicar a visão crítica o sobre o patrimônio histórico “tradicional” que heroiciza determinados personagens e grupos em detrimento de outros. Já no caso dos museus, Albaine nos convida a pensar acerca da importância dessas tecnologias, para potencializar o diálogo do público com suas obras e acervo, possibilitando novas interpretações para essas representações museais. Na mesma direção, elas possibilitariam maior aproximação e interação entre público e instituição museal por meio de estratégias de comunicação populares no mundo digital, utilizando plataformas de grande alcance como *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*, atingindo novas formas de divulgação e popularização dos museus junto ao grande público.

Para finalizar, mas não concluir

Ao longo de duas tardes, tivemos a apresentação e discussão de pesquisas concluídas e em andamento, no âmbito de mestrado, doutorado, pós-doutorado ou mesmo aquelas produzidas por docentes universitários no contexto de sua atuação profissional de investigação acadêmica. Dialogando

com os diferentes trabalhos inscritos, elencamos algumas das questões que emergiram no decorrer da apresentação dos trabalhos e que nortearam o debate de ideias, possibilitando a elaboração de novas questões provocadoras, visando a discutir as polifonias do patrimônio e dos museus no encontro com o ensino de história.

Um aspecto relevante diz respeito ao caráter sensível do patrimônio que emerge em muitas dessas pesquisas, buscando apreender e entender problemáticas que envolvem memórias, histórias e pertencimentos. Tais aspectos estão diretamente articulados a questionamentos que fazemos no cotidiano do ensino de história, a exemplo das disputas, dos silenciamentos e das exclusões sobre as quais se sustentaram os processos de construção de memórias e identidades nos museus e nas definições de patrimônio, tomados aqui como objeto de reflexão e ponto de partida para proposições decoloniais, antirracistas, de inclusão das realidades locais, tendo a tecnologia digital como grande aliada. O patrimônio emerge nestes trabalhos como tema de estudo, implicado em múltiplas experiências de aulas de história dentro e fora da aula convencional.

Nestas pesquisas, observa-se diferentes naturezas e objetos, nas quais podemos identificar a diversidade de aportes teóricos e metodológicos que recorrem, desde modalidades de pesquisas qualitativas como a pesquisa-ação a propostas que privilegiam a pesquisa documental, a crítica bibliográfica, a análise de objetos da cultura material, a proposição de materiais e roteiros didáticos, sendo que, em alguns desses trabalhos, esses procedimentos estão integrados e associados. Merecem destaque os trabalhos produzidos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) que dão visibilidade a modalidades de pesquisas que partem de problemáticas próprias do trabalho docente e se desenvolvem a partir de questionamentos, dúvidas ou dificuldades decorrentes desse trabalho, apontando para propostas de experimentação e proposição que muitas vezes envolvem alunos da educação básica que se tornam interlocutores privilegiados desses processos.

Do ponto de vista teórico observa-se a fragilidade de algumas discussões, sobretudo no manejo conceitual da educação patrimonial, considerada como uma metodologia instrumentada em etapas que envolvem “conhecer”, “valorizar” e “preservar”, indicando um claro limite na incorporação de novos conceitos do campo do Patrimônio e da Educação, assim como da própria especificidade do ensino de História no trabalho com a memória, que envolveria o compromisso com a sua dimensão política, assumindo a discussão dos embates, das lutas, das disputas, dos consensos, dissensos e rupturas que marcam os processos de patrimonialização e envolvem diferentes sujeitos. Nesse sentido, o desafio colocado é o de conjugar propostas que primam pelo debate dos processos de escolha que elevam determinados bens à condição de patrimônio, questionando, criticando e problematizando os bens culturais e, assim, romper com noções essencialistas.

Outra fragilidade identificada, com raras exceções, é o distanciamento entre as propostas no ensino de história que envolvem os museus como lugares, interlocutores ou objeto, e a bibliografia específica do campo dos museus, bem como o diálogo com os agentes que atuam nessas instituições. Percebe-se o uso da educação patrimonial como um grande guarda-chuva, “aplicável” em qualquer experiência pedagógica que envolva o patrimônio, o que merece atenção e problematização.

Pelo exposto, percebe-se o crescimento do interesse sobre o papel dos museus e do patrimônio nas práticas e reflexões sobre o ensino de história, bem como, um gradual aprofundamento das questões teóricas e empíricas que envolvem a própria história e as diferentes formas de apropriação de patrimônios culturais, institucionalizados ou não. Desse modo, o GPD buscou, não apenas fomentar estudos, reflexões e ações entre pesquisadores e grupos de pesquisas, mas também, divulgar o que tem sido realizado no âmbito da formação profissional em História, construindo um breve panorama das investigações em ensino de História e patrimônio cultural no Brasil.

Referências

- ABREU, M. História local e ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 59-79.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- BANN, S. **Invenções da história**. Ensaio sobre a representação do passado. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.
- DEMARCHI, J. L. **O que é, afinal, a educação patrimonial?** Revista CPC, v. 13, n. 25, p. 140-162, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v13i25p140-162>>. Acesso em: 1. mar. 2019.
- HORTA, M. L. P. H.; GRUNBERT, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.
- ICOM. Mesa-Redonda de Santiago do Chile. In: PRIMO, J. **Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais – Organização e Apresentação**. Trad. Marcelo M. Araújo e Maria Cristina Bruno. Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, n. 15, p. 95-104, 1999.
- MENESES, U. T. B. **A exposição museológica e o conhecimento histórico**. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. Belo Horizonte/Brasília: Argvmentvm/CNPq, 2005. p. 15-84.
- RAMOS, F. R. L. **Objeto gerador: considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história**. Revista Historiar, v. 8, n. 14, p. 70-93, 2016.
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. Colección Sur Sur,

FONTES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

Marli Auxiliadora de Almeida
Vanda da Silva

As comunicações apresentadas no XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), nas sessões do Grupo de Pesquisa em Diálogos Fontes para o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, GPD 10, abordaram e problematizaram questões relacionadas aos conteúdos curriculares, referenciais teórico-metodológicos e pedagógicos sobre sujeitos históricos africanos, afro-brasileiros e indígenas, estudados na educação básica e superior a partir da aprovação das leis n. 10.639/03 e 11.645/08. As práticas interdisciplinares de docentes e discentes que originaram este capítulo compreendem diferentes tipologias de fontes que consideram esses atores sociais como protagonistas na História, pois, em tempos de crise, suas histórias e culturas possibilitam diálogos, permanências e, sobretudo, resistências.

A pesquisadora Ana Clecia Vieira de Jesus, sob a coordenação da professora Maria Alayde Alcântara Salim (UFES), apresentou a comunicação intitulada “Zé de Ana – Mestre da Cabula, um personagem regional no ensino de história local”. Teve como objetivo o desenvolvimento de uma pesquisa sobre História Local, ensino de História e Geografia com alunos do ensino fundamental de uma escola do município de São Mateus, no

estado do Espírito Santo, com foco na memória da identidade cultural do mestre da Cabula¹.

Nessa perspectiva, o estudo promove ações de reconhecimento de alunos e moradores da área remanescente de Quilombos e contribui para o ensino e aprendizagem da história local. O personagem de Zé de Ana ganha visibilidade de análise historiográfica a partir de referenciais de fazer histórico de Bloch (2001; Chartier (2002), na construção da realidade social e Ginzburg (2008), com a propositura de estudo de um indivíduo. A história de um indivíduo em interface com a história local introduz no ensino de História a possibilidade de os alunos se verem nos conteúdos escolares em detrimento de outros indivíduos enfocados em currículos oficiais, que geralmente realçam as ações humanas num passado distante, pois somente através da valorização do cotidiano e da cultura local o presente dos alunos fará parte do ensino.

A escrita sobre o “Quilombo Abolição: história e identidade”, de Cléia Batista da Silva Melo, orientada por Bruno Pinheiro Rodrigues, reconta a história de remanescentes quilombolas da Comunidade Abolição, localizada no Município de Santo Antônio de Leverger, a 60 km de Cuiabá, tendo como objetivo a identificação de remanescentes destacando o processo de construção identitária e suas histórias através do método da prosopografia², somado à pesquisa documental no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e na Cúria, entre os anos de 2005 a 2018. Estudos como este, e demais pesquisas sobre quilombos e comunidades remanescentes de africanos escravizados em Mato Grosso colonial e imperial³, possibilitam novos conteúdos para a implementação da lei n. 10.639/03 no currículo escolar que discutem os quilombos como representação de memória e luta dos negros.

1 Cabula, religião antiga afro-capixaba. Cf. Nogueira et al. *Revista Calundu* (2017).

2 A investigação revela características comuns do passado de atores sociais por meio do estudo coletivo de suas vidas.

3 Segundo Cléia, há 71 comunidades quilombolas em Mato Grosso certificadas pela Fundação Palmares entre os anos de 2004 a 2019. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Em continuidade da discussão sobre os quilombos de Mato Grosso visibilizando histórias e culturas de afro-brasileiros possíveis de se tornarem conteúdos nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Artes, Cristiane Carolina de Almeida Soares, sob orientação da professora Regina Aparecida da Silva, apresentou a comunicação “Quilombo de Mata Cavallo: marcos históricos de luta e de resistência”, cujo objetivo corresponde à interpretação de aspectos da resistência dos quilombolas de Mata Cavallo, a partir da relação de marcos históricos com a cultura e a natureza. Ao abordar as dimensões de sua pesquisa de mestrado, a autora fundamenta-se teoricamente pelas ideias de Silva, sobre mapeamento social, e de Soares, no que se refere à cultura quilombola de Mata Cavallo. Na construção do mapa social, a pesquisadora revela que, apesar dos conflitos socioambientais, preconceitos e políticas públicas excludentes, os quilombolas de Mata Cavallo resistem e permanecem lutando em busca de visibilidade, fortalecidos pela educação ambiental popular em articulação no espaço escolarizado da comunidade.

As mestrandas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UFMT, Cristina Soares dos Santos e Lucimar Fonseca da Silva, com a comunicação intitulada “Uma reflexão sobre o ensino de História da África e a religiosidade afro-brasileira”, objetivam compreender a visão de professores e alunos a respeito do continente africano, num debate entre professores e alunos, antecedido pela aplicação de um questionário. A pesquisa das mestrandas, ainda em fase inicial, lança luzes sobre importantes questionamentos em relação à intolerância religiosa advinda de grupos sociais brasileiros que não são descendentes de negros escravizados. Utilizam como referência problematizadora a fonte biográfica de Mãe Menininha do Gantois, representante da religiosidade afro-brasileira, e uma publicação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) sobre a Festa do Nosso Senhor do Bonfim, em contraponto com os conteúdos racistas e preconceituosos perpetuados em alguns livros didáticos. Consideram que essas atividades de pesquisa

que valorizem a religiosidade de afro-brasileiros podem definitivamente contribuir para implementar a lei n. 10.639/03.

Outra contribuição de pesquisa do ProfHistória da UFMT vem de Edneia Xavier de Lima, com a orientação do professor Ernesto Cerveira de Sena, na apresentação da comunicação “Trajetórias de Agudás do Benin: a biografia como fonte para o ensino de História da diáspora africana”. A pesquisadora objetiva desenvolver uma intervenção pedagógica com estudantes do ensino fundamental, 9º ano, de uma escola pública, a partir da utilização da fonte biográfica para o ensino de história da diáspora africana e suas relações com a história do Brasil.

A abordagem teórico-metodológica deste estudo baseia-se na utilização da fonte biográfica para o ensino de História através das teorias de Levi (1989), em *Usos da biografia*; Bourdieu (2006), em *A ilusão biográfica*, e François Dosse (2009), em *O desafio biográfico: escrever uma vida*, em interface com documentos como a Base Nacional Comum Curricular de 2018, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, de 2018, e o Plano Político-Pedagógico da escola. Esses referenciais ancoraram-se em quatro passos pedagógicos: diagnóstico, elaboração de plano de intervenção, desenvolvimento de atividades e avaliação. Segundo a autora, a pesquisa está em fase de construção, mas aponta para resultados positivos no que se refere à discussão de saberes da diáspora africana e contribuem para o embasamento para o ensino de História do povo africano.

A discente Francilene de Souza Tavares, do ProfHistória da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, apresentou a comunicação “A apropriação da leitura e da escrita: imprensa e literatura em São Paulo na Primeira República”, nos jornais. *A Liberdade* (1919) – órgão dedicado à classe de cor, crítico, literário e noticioso – e *Clarim da Alvorada - Orgam Literário, Científico e Político* (1924), na busca de evidenciar como homens e mulheres negros, recém-libertos, mobilizaram-se para superar as desigualdades, a discriminação e a exclusão a que estavam sujeitos, bem como lutaram por seus direitos entre os anos de 1889 a 1930.

Por intermédio desses jornais, com ênfase na produção literária, a pesquisadora pondera que, a partir da perspectiva teórica da História Comparada, compreende-se a lógica de comercialização e circulação dessas publicações a fim de recuperar o perfil daqueles que escreveram, bem como dos que leram essas produções. Outro ponto digno de nota é que a luta da população negra por direitos e a busca por sua cidadania é decorrente de suas próprias ações, o que destaca seu protagonismo na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), Janaina Rodrigues Pitas, apresentou a comunicação “A literatura afro-brasileira feminina no ensino de História: reflexões a partir das escrituras de Carolina Maria de Jesus”, com o fito de promover um debate sobre a importância da literatura afro-brasileira feminina em algumas instituições de ensino público enquanto conhecimento histórico. O intuito principal era provocar o incômodo sobre a invisibilidade da literatura afro-brasileira em nossa sociedade e fomentar o seu uso enquanto possibilidade de reconhecimento da história e cultura afro-brasileira que corrobore a formação continuada de docentes da educação básica.

Segundo a pesquisadora, algumas obras de Carolina Maria de Jesus são de cunho autobiográfico, as quais evidenciam a conscientização social e política da escritora, apresentando-nos uma análise do contexto histórico na década de 1960 através de vivências na favela do Canindé, São Paulo. Espera-se que esta ação pedagógica possibilite diálogos na educação básica, incidindo na desconstrução do currículo eurocêntrico e na valorização da cultura afro-brasileira a partir do protagonismo negro, especialmente da mulher negra.

A autora da comunicação “O tempo, trabalho e o divertimento: entre a convivência e proibições da Segunda Freguesia de Dom Pedro II em Cuiabá século XIX”, Jhucyrllene Campos dos Santos Rodrigues, orientanda dos professores Osvaldo Rodrigues Junior (UFMT) e Nileide de Souza Dourado

(UFMT/NDIHR), apresentou um recorte de sua pesquisa que objetiva analisar fontes históricas; dentre estas, os processos-crimes do Cartório do 6º Ofício de Cuiabá, do Tribunal das Relações e dos Jornais locais, para estudar o cotidiano vivido por mulheres e homens que frequentavam e trabalhavam nos bares, tavernas, botequins na Segunda Freguesia de Dom Pedro II (hoje, bairro do Porto, em Cuiabá).

Com base na escrita de Reis (2002) sobre a escravidão na Bahia, e no estudo de Volpato (2003) sobre a escravidão na província de Mato Grosso, a mestranda problematiza os aspectos socioeconômicos e culturais e busca responder por que essa região era considerada lugar “pecaminoso, turbulento”, da cidade de Cuiabá durante o século XIX, ofertando referenciais de fontes históricas para o ensino de história e cultura de africanos escravizados no Mato Grosso oitocentista.

O professor de História da educação básica José Adailton Vieira Aragão apresentou parte de sua pesquisa de mestrado em Sociologia intitulada “Preconceito e estigma: reflexões sobre albinismo”, cujo objetivo foi o desenvolvimento de estudo de caso sobre pessoas albinas no estado brasileiro da Paraíba, principalmente na região metropolitana de Campina Grande. O estudo buscou entender a (in)visibilidade das pessoas albinas, colocando em pauta as formas de estigma, preconceito e discriminação. A pesquisa foi abordada por dois caminhos empíricos e interpretativos: a representação simbólica, ou seja, que trata da imagem, ideias e significados atribuídos aos albinos, e a representação que esses sujeitos fazem de si e dos não albinos, com destaque à observação de campo, levantamento bibliográfico e entrevistas, complementados por fontes virtuais, relatos de vida dos albinos etc.

Segundo o autor, os resultados contribuíram para pensar e discutir o preconceito da cor e o estigma de ser uma pessoa albina, tanto no Brasil como em alguns países da África, onde os casos de albinismo são maiores. Além disso, os albinos buscam visibilidade e ampliação do debate sobre ser albino, desconstruindo a ideia de que são pessoas descapacitadas.

A mestranda Kamila Dinucci Correia Silva, sob orientação do professor Osvaldo Mariotto Cerezer, apresentou a proposta de estudo “Um diálogo sobre corpo e cabelo negro no ensino de História”, cujo objetivo é refletir o diálogo sobre corpo e estética negra no ensino de História. A pesquisa busca nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* referências para pensar o corpo e o cabelo negro como características identitárias de superação do racismo dentro e fora da escola.

A pesquisadora aponta que, a partir das contribuições de Nilma Lino Gomes (2002), é possível desenvolver uma escuta atenta sobre as vivências corpóreas das crianças negras e um ensino humanizado, pois, parafraseando o chamamento deste GPD, esses temas são emergenciais e essenciais nas discussões das relações raciais no campo educacional em tempos de crise.

A pibidiana⁴ de Licenciatura em História/Unemat Roziqueli de Jesus Tacio, sob a orientação da professora Marli Auxiliadora de Almeida, apresentou a comunicação “Sequência Didática (SD) no PIBID de História: história e cultura das nações africanas Haussa e Congo em Mato Grosso”. A partir de uma releitura do texto *Olhares e reflexões sobre os africanos e afro-brasileiros em Mato Grosso – Séculos XVIII e XIX*, de Nauk Maria de Jesus e Luis Claudio Pereira Symanski (2007), a autora considera as suas reflexões sobre a presença das nações originárias África Ocidental (Haussa) e África Central (Congo), cujos habitantes foram escravizados e trazidos para a capitania de Mato Grosso.

Buscou-se em termos de referenciais teórico-metodológicos uma conexão entre a abordagem desenvolvida por Jesus e Symansky (2007) e os documentos sobre a História da África e afro-brasileiros, entre eles, a lei n. 10.639/03; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais* (BRASIL, 2004) e a *Síntese da Coleção de História*

4 O subprojeto “A iniciação docente no PIBID de História: ensino de história e os saberes históricos, étnico-cultural em Cáceres (MT)”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID de História/Unemat, discute a temática da diversidade étnico-racial desde o ano de 2014.

Geral da África (2013), para fomentar o desenvolvimento de uma SD para subsidiar professores de História e demais disciplinas da área de Ciências Humanas, Linguagem e Arte, no ensino de história local e sua diversidade étnico-racial africana.

Nesse sentido, essa atividade do PIBID de História permite a formação inicial dos bolsistas, assim como a formação continuada dos professores de História, “[...] superando a indiferença, injustiça e a desqualificação comumente dispensada aos negros, indígenas e demais pessoas de classes populares” (JESUS; SYMANSKY, 2007, p. 61).

A comunicação da mestranda do ProfHistória da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP Wanda Maria de Sousa Borges Filha, sob a orientação do professor Giovani José da Silva, versou sobre as “Práticas escolares e ensino de História na Escola Quilombola José Bonifácio”. Trata-se de objeto de pesquisa que analisa as práticas de aprendizagens na construção da identidade étnico-racial dos alunos da Escola Estadual José Bonifácio, localizada na comunidade do Curiaú, zona norte de Macapá, objetivando a construção de atlas etno-histórico da comunidade do Curiaú, para o ensino de história local. Considera os apontamentos sobre memória de Le Goff (1990) e Gomes (2002, p. 84), ao afirmar que “[...] a Educação é um direito social”. A pesquisadora analisa que o fato de a escola ser localizada em uma comunidade quilombola oportunizou sua projeção política e cultural, além de sua afirmação como patrimônio cultural e a luta desse povo por melhores condições de vida. Nessa perspectiva, os estudos desta pesquisa pensam a Educação Escolar Quilombola a partir do “reconhecimento e respeito da história dos quilombos” (BRASIL, 2012, p. 5). A pesquisa ainda contribui para a aplicabilidade da lei n. 10.639/03.

Dando continuidade à perspectiva de produção didático-pedagógica sobre a aplicabilidade da lei n. 10.639/03, a mestranda do ProfHistória/UFMT Priscila Aparecida Moreira Salgado Siqueira apresentou a pesquisa intitulada “As abordagens sobre a história e cultura africana e afro-brasileira (lei 10.639/03) em Mato Grosso: aulas, oficinas e didática da história”, para

entender o viés da desconstrução e reconstrução do conhecimento dos estudantes sobre conteúdos de culturas e história da África e dos afro-brasileiros que contemplemos os objetivos da lei n. 10.639/03, utilizou-se das teorias relacionadas às narrativas e identidades, bem como do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen, assim como os referenciais de identidade analisados por Silvia Novaes (1993), Gomes (2005) e Gonçalves (2007) para a realização de entrevistas com professores de duas escolas estaduais de Cuiabá. Segundo a autora, espera-se que, com essa base teórica e metodológica da pesquisa, possa ser direcionado o foco sobre temas da cultura, religião e grupos afros de Cuiabá, como também preconceitos e superações.

O estudo apresentado por Giovani José da Silva sobre “Fontes para o ensino da História e das culturas indígenas: *El Paraguay católico*, de José Sánchez Labrador, século XVIII” analisa parte da obra do jesuíta, quando esteve em viagem pelo Gran Chaco e pela bacia dos rios Paraná e Paraguai, ao lado do conquistador da América, Felix de Azara (1742-1821), representando a Companhia de Jesus.

Em sua análise, o pesquisador apresenta estudos realizados sobre as obras de Sánchez Labrador, como a produzida pelo jesuíta Guillermo Furlong Cárdiff, em 1932, intitulada *Enciclopediarioplatense*, com apontamentos geográficos, etnográficos e linguísticos de indígenas do Gran Chaco, assim como o estudo de Fleck (2015), na obra *O Paraguay natural ilustrado*, que analisa a contribuição de Labrador em estudos de Botânica e Zoologia.

O autor aponta que essas obras são fontes históricas importantes para a compreensão do papel dos jesuítas no contato com populações nativas e espaços geográficos, hoje conhecidos como Paraguai, Argentina, Bolívia e Brasil. Além do foco na relação entre o jesuíta Sánchez Labrador e os povos indígenas na configuração fronteira sul-americana, capturadas na escrita *El Paraguay católico*, Giovani chama a atenção para a utilização de cartas jesuítas como fontes para ensinar a história e cultura de povos indígenas que habitam o Pantanal sul-mato-grossense, como os Kadiwéu (Guaikuru).

Nessa perspectiva da utilização de fontes jesuítas para o ensino de História Indígena no período colonial, Núbia Maria Santos da Silva, sob a coordenação de Giovani Silva, apresentou a comunicação “O uso de fontes jesuíticas no ensino de história indígena do Amapá: os escritos de João Felipe Bettendorff (1625-1698)”. A autora objetivou a elaboração de um fascículo sobre a vida e obra do jesuíta através de narrativas e imagens com desenhos produzidos pelo religioso, para serem utilizadas por professores de História como ferramenta pedagógica. O procedimento metodológico apontado pela pesquisadora para analisar a situação da Amazônia do século XVII nas crônicas e cartas de Bettendorff e ensinar a história indígena na educação básica embasam-se no referencial de “descrever, explicar, situar e identificar os limites e o interesse do documento, isto é, criticá-lo” (BITTENCOURT, 2018, p. 270).

A abordagem de análise de fontes que versam sobre a inserção da história e cultura de povos indígenas entre os séculos XVIII e XIX também foi apresentada pela mestrandia do ProfHistória/Unemat Luciana Martinez Costa, sob a orientação da professora Marli Auxiliadora de Almeida, com o título “A presença de indígenas Chiquitano, Bororo e Guató em Vila Maria do Paraguai (1778 - 1847)”. O estudo se presta a analisar a presença indígena em Vila Maria através da interpretação da Ata de Fundação (1778) e relatos do viajante Hercules Florence, na obra: *Viagem do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829*, e Francis Castelnau, na obra: *Expedição às regiões Centrais da América do Sul de 1843 a 1847*, para subsidiar o trabalho docente no ensino da temática indígena na escola, em conexão com a História de Mato Grosso.

A partir da identificação dos povos indígenas, a pesquisadora considera ser possível conhecer a história da vila colonial e dos sujeitos históricos indígenas que contribuíram para o seu povoamento. Nessa perspectiva, a pesquisadora investiga o conhecimento da história local em relação ao que considera Bittencourt (2018, p. 146) sobre “[...] a compreensão do entorno do aluno”. O conhecimento da história e cultura dos povos indígenas em Vila Maria também pode contribuir para a implementação da lei n.

11.645/08 no currículo escolar e contrapor as generalizações atribuídas aos descendentes desses povos.

A comunicação apresentada por Antonia Terra de Calazans Fernandes, intitulada “Xerente: uma abordagem histórica”, traz a possibilidade de (re) conhecimento de histórias da diversidade de grupos étnicos que habitam na América e que por muito tempo foram narradas na educação básica a partir da visão dos conquistadores europeus. A fonte analisada pela pesquisadora, a revista *A Cigarra*, de 15 de setembro de 1921, traz duas fotografias dos índios Xerente na ocasião em que eles viajaram de Goiás ao Rio de Janeiro para pedir providências ao presidente da República, Epitácio Pessoa, contra os invasores de suas terras.

Em termos metodológicos, o cruzamento de fontes corrobora com a análise de Schimidt e Cainelli (2004, p. 94) sobre “a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente”. Segundo a autora, os jornais podem contribuir para o ensino de História Indígena em sala de aula, pois dispõem os indígenas em situação de agentes de resistência e negociação no contexto da história do Brasil.

A inserção de ações indígenas na história do Brasil também foi tratada pela pesquisadora Verone Cristina da Silva, na comunicação “Nós (pobres) e eles (ricos): modos de identificação e alteridade entre o povo indígena Chiquitano”, com o objetivo de analisar as terminologias “pobre”, *tchaküsuruka*, e “rico”, *riikorsch*, como categorias de autoidentificação e alteridade elaboradas por esse povo e contribuir com o debate sobre a importância das narrativas indígenas para o ensino de História.

A autora elenca como fontes de pesquisa o relato oral da indígena anciã Muquissaie Urupe, além de relatórios de pesquisa de Silva (1998), Riestter (2008) e Pacini (2012), em conexão com o conceito antropológico denominado de relação de parentesco e o histórico de contato entre os indígenas Chiquitano e colonizadores portugueses em seus territórios tradicionais ocorrido no século XVIII, inserindo-os numa relação de trabalho capitalista em fazendas da fronteira entre Brasil e Bolívia.

A autora considera que a cosmovisão dos Chiquitano sobre os “pobres” foi eleita como autorreferência para dizer algo sobre seu modo de vida e diferenciar-se dos não indígenas, patrões e fazendeiros – os ricos. Portanto, um termo inclusivo e utilizado para se referir aos seus coletivos em diferentes contextos da vida social, pois seus conteúdos advêm de sua teoria ameríndia, cujos termos são recolhidos de narrativas míticas e empregados para marcar diferenças por meio de oposições e alteridade. Conceitos bem-vindos ao ensino de História Indígena na educação básica.

A pesquisa do mestrando do ProfHistória/Unemat Geraldo Abdias Lopes sobre os “Saberes históricos e culturais na Escola Indígena Xinui Myky”, localizada na aldeia Iru’u (Japuira), Terra Indígena Menku, município de Brasnorte, Mato Grosso, objetiva conhecer os saberes históricos e culturais do povo indígena Myky que são mobilizados no espaço escolar. A partir do referencial teórico-metodológico do ensino de História Indígena e da interface interdisciplinar com as diretrizes governamentais da Educação Escolar Indígena, a pesquisa revelou que os saberes históricos e culturais dos Myky, mesmo que em fase inicial, apontam para a valorização desses saberes no currículo escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e a prática dos professores indígenas para os Myky.

A análise do PPP da escola, aliada aos referenciais da educação transformadora de Freire (1970) e à educação escolar indígena com alteridade e diferença, defendida por Bartolomeu Meliá (1999), está interligada às diretrizes da Educação Escolar Indígena e o Ensino de História, construídas a partir da realidade dos Myky, de maneira a respeitar sua especificidade e projetos de vida próprios, por ser a escola indígena o campo que conduz o processo de permanências de saberes históricos e culturais.

A questão indígena também foi tema da comunicação da mestranda do ProfHistória/UFAP Eliana Penha Nunes, sob a orientação de Giovani José da Silva, com a pesquisa sobre “Sujeitos históricos da Amazônia colonial em narrativas didáticas: jesuítas e indígenas”, objetivando a análise da questão indígena e jesuítica presente nas narrativas didáticas dos livros de

história nos anos de 2008 a 2020, ofertados aos alunos do 7º ano na Estadual Professora Nancy Nina da Costa, através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

A professora Eliana Nunes corrobora a problematização de Giovani da Silva (2015), quando afirma que, ainda hoje, nos livros didáticos, é negada às populações indígenas a contemporaneidade. Nesse sentido, embasa-se nos conceito de representação de Roger Chartier (1990) para compreender como a realidade social dos indígenas e jesuítas da Amazônia foi construída, pensada e dada a ler nos livros didáticos, além de estabelecer o diálogo com a pesquisa de Bittencourt (2018) sobre ideologia e cultura no livro didático. Ao final, a autora enfatiza que refletir criticamente sobre as imagens/representações das relações de indígenas e jesuítas pode trazer atitudes e aprendizados de valorização, respeito e ética perante o outro.

A valorização e o respeito ao outro também foi o enfoque do graduando em Licenciatura de História Aguinaldo Gonçalves Vasconcelos Junior, sob orientação da professora Marli Auxiliadora de Almeida, na comunicação intitulada “Imagens sobre indígenas: o ensino de História Indígena no Programa de Iniciação à Docência – PIBID de História/Unemat”, com uma pesquisa sobre as imagens que os alunos do ensino médio da Escola Estadual São Luiz, de Cáceres (MT), têm sobre os indígenas.

Segundo o pibidiano, a problemática deste estudo surgiu durante as atividades do PIBID, quando observou um diálogo entre alunos do 2º e 3º ano do ensino médio, ao estudarem o conteúdo sobre o povoamento da América e a colonização do Brasil, pois alguns alunos se referiram aos povos indígenas utilizando as seguintes expressões: vivem na floresta; os índios usam celulares e andam de caminhonete. Para problematizar essa dualidade, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos conceitos de representação de Chartier (1990) e de história indígena de John Monteiro e Luisa Wittman, em conexão com a lei n. 11.645/08.

Por meio de um questionário, foram indagados aos alunos os seus conhecimentos em relação aos indígenas: origem, características físicas e

culturais, e se a temática indígena deve ser estudada na escola. Com algumas respostas obtidas, o pesquisador indica que os respondentes ainda descrevem os indígenas com distanciamento e estranhamento. Mas, por outro lado, em algumas outras respostas, demonstram o conhecimento do processo de escravização dos indígenas. A partir desses apontamentos, o pesquisador avalia que o ensino da temática indígena, conforme recomenda a legislação, deve evitar generalizações e preconceitos sobre os indígenas no ensino de História.

A pesquisadora Isabel Cristina Rodrigues apresentou a comunicação “História indígena, mídias digitais e ensino de História”, considerando o contexto histórico e étnico-cultural das cidades do Paraná e a presença dos indígenas Kaingang. A autora afirma que, nos últimos 30 anos, muitas cidades desse estado têm convivido com a intensificação do deslocamento de grupos indígenas de diferentes etnias, que viajam para os centros urbanos com suas famílias, ocasionando diversas interpretações pelos cidadãos não indígenas, nem sempre positivas.

Essas impressões ganham visibilidade em diversos meios de comunicação, originando documentários, entrevistas, reportagens em redes de televisão locais/regionais, vídeos, postagens e comentários diversos nas redes sociais. Nessa espacialidade pluriétnica, a pesquisadora analisa os conteúdos veiculados nas mídias digitais no ensino da temática indígena por meio de aula-oficina em Lopes (2012), e estabelece a interface com a lei n. 11.645/08, assim como recorre à análise de Luciano Baniwa (2006) sobre o direito constitucional de ir e vir, garantidos na Constituição de 1988, e a reocupação de antigos territórios *emãs*.

Na comunicação o “Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena: práticas de uma escola de Educação Infantil”, a professora Simone dos Santos Pereira apresentou um relato de experiência sobre a aplicação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo. O objetivo das práticas pedagógicas denominadas de Agosto Indígena e Novembro Negro voltou-se para a valorização da história e cultura da África, afro-descendentes e indígenas no cotidiano escolar.

Em termos teórico-metodológicos, Pereira embasa-se na Antropologia como o método da Etnografia e observação participante, bem como na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das legislações (lei n. 10.639/03 e n. 11.645/08). A pesquisadora indica a prática docente sobre a temática das relações étnico-raciais existentes na escola desde 2014, o que contribui para o conhecimento da história e cultura de cinco países com povos africanos e cinco etnias indígenas, além de contribuir com a causa de descolonizar o currículo escolar.

A comunicação “A presença da história e cultura afro-brasileira e indígena nos cursos de Licenciatura em História de Minas Gerais”, apresentada pela mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação (UNIUBE) Leandra Paulista de Carvalho, sob orientação de Selva Guimarães, analisa o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos projetos pedagógicos/currículos dos cursos de Licenciatura em História, ofertados pelas IES públicas no estado de Minas Gerais, e as contribuições para a formação docente e o ensino de História na educação básica.

A pesquisadora realiza um diálogo entre a formação docente e os currículos dos cursos de Licenciatura em História em relação ao cumprimento das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, como também das diretrizes curriculares. Esse enfrentamento, segundo Guimarães (2012), possibilita a ruptura com um modelo de formação tradicional, caracterizado pela omissão, a ausência e o silenciamento da história dos afro-brasileiros e indígenas na formação docente, nos currículos escolares e acadêmicos. Autores como Gatti e Barreto (2009) e Veiga (2009) são referências analisadas por Carvalho para o diálogo com a metodologia de pesquisa qualitativa.

A pesquisadora aponta que, até o momento, a pesquisa nos Projetos Político-Pedagógicos das IES permitiu localizar 624 cursos ativos de Licenciatura em História em 2019, na modalidade presencial e à distância, bem como em IES públicas e privadas no Brasil, das quais 88 estão ativas em Minas Gerais. Espera-se que, no decorrer e finalização da pesquisa, ocorra

o cumprimento da LDBEN/1996 no que dita a obrigatoriedade do estudo da temática, tratado no Artigo 26-A, incluído a partir da lei n.11.645/2008.

Consideramos que as pesquisas apresentadas no GPD 10 proporcionaram visibilidade a diversas comunidades indígenas e negras, que enfrentam lutas incessantes para continuarem a existir num cenário político brasileiro de extinção de direitos. A melhor parte da história é a existência desses atores históricos nos currículos escolares e acadêmicos, provando que a luta pela aprovação e implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 vale a pena.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

BRASIL, **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece que as diretrizes e bases da educação básica nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e, das providências. Lex: Diário Oficial da União, Câmara dos Deputados, Brasília, 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 maio 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 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” e dá outras providências. 2008.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2012.

- CHARTIER, R. A história cultural entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- DOSSÉ, F. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp, 2009.
- FLECK, E. C. D. (Org.). As artes de curar em um manuscrito jesuítico inédito do Setecentos: **O Paraguai natural ilustrado do padre José Sánchez Labrador** (1771-1776). São Leopoldo: Oikos/Unisinus, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FURLONG CÁRDIFF, G. **La enciclopédia rioplatense de José Sánchez Labrador**. Montevideu: El Siglo Ilustrado, 1932.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Aletria, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002.
- _____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal n. 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GONÇALVES, V. L. S. **Tia, qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007. Coleção Educação e Relações Raciais, 7.
- GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- JESUS, N. M.; SYMANSKI, L. C. P Olhares e reflexões sobre africanos e afrodescendentes em Mato Grosso – Séculos XVIII e XIX In: JESUS, N. M.; CEREZER, O. M.; RIBEIRO, R. R. (Orgs.). **Ensino de História: trajetórias em movimento**. Cáceres: Ed. Unemat, 2007. p. 57-70.
- LE GOFF, J. Memória. In: **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- LEVI, G. Lesusages de labiographie. Annales. Paris (6): 1.323-36, nov./dez. 1989.
- LOPES, P. H. S. **A metodologia da aula-oficina no ensino da História e da Geografia: reflexão crítica sobre três experiências de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) –, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.

- LUCIANO BANIWA, G. J. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC, 2006.
- MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo, Edições Loyola, 1979.
- NOGUEIRA, G. et al. Seu Cangira, deixa a gira girar: a Cabula Capixaba e seus vestígios em Minas Gerais, Revista Calundu, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017.
- NOVAES, S. C. **Jogo de espelhos**. São Paulo: Edusp, 1993.
- PACINI, A. **Identidade étnica e território na fronteira** (Brasil-Bolívia). Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- REIS, J. J. **Rebelião escrava**: a história do levante dos Malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- RIESTER, J. **Contribución al conocimiento de la cultura de la nación indígena chiquitana**, v. 2. Santa Cruz de la Sierra: [s.n.], 2008. (Manuscrito.).
- SÁNCHEZ LABRADOR, J. **El Paraguay católico**. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos, 1910. (2 volumes).
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SILVA, G. J. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 21-46.
- SILVA, J. F. **Relatório da viagem de campo realizada para a identificação de Chiquitanos na área de influência do gasoduto Brasil-Bolívia** (ramal Mato Grosso), no trecho Cáceres-San Matias. Cuiabá, 3 dez. 1998.
- Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI. Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. Brasília: UNESCO/MEC/UFSCar, 2013.
- VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.
- VOLPATO, L. R. R. **Cativos do sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo/Cuiabá: Marco Zero, 2003.

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISES: OLHARES DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS

Ilka Miglio de Mesquita
Marizete Lucini

Palavras iniciais

Ao nos sentarmos ao redor de uma mesa, na tarde de 11 de novembro de 2019, nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso, por ocasião da realização do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, não imaginávamos que os diálogos de pesquisa suscitariam tantas emoções. Partilhamos mais que saberes, compartilhamos experiências, sentimentos, aprendizagens, alegrias, encantos e desencantos. Nos perguntávamos ao final da tarde, o que teria motivado a intensidade de emoções que sentimos? Encontro que provocou um encantamento ao encontrar o outro. Outro que é, que pesquisa, que diz de si, e, ao dizer de si, diz com quem. Talvez nunca mais sintamos essa conexão profunda que se estabeleceu entre o que dissemos e ouvimos naquele primeiro encontro e se estendeu aos dias que se seguiram.

O que podemos afirmar com muita convicção é que nunca mais seremos os mesmos depois do que ouvimos e dissemos, principalmente porque o diálogo sobre a pesquisa e o ensino de História que construímos coletivamente, neste encontro, nos mostrou que o conhecimento comporta significados que lhe atribuímos nas relações que construímos com os outros, num mundo que é maior e mais complexo do que pensávamos que ele fosse. E essa tem sido a tônica que nos move a continuar dialogando e pesquisando

no ensino de História, conhecer e compartilhar histórias outras, que nos façam sentido, que nos digam do viver e sentir humanos com os humanos e com os não humanos.

É dessa experiência que trataremos neste texto, a de pesquisadores e pesquisadoras que se colocaram no movimento do diálogo sobre Ensino de História em Tempos de Crises: Olhares Decoloniais e Interculturais.

Ao propormos o Grupo de Pesquisa em Diálogos, nos ocorria propor uma discussão sobre o ensino de História por temas e objetos que pudessem dialogar com a decolonialidade e a interculturalidade. Nos pautamos na assertiva de que a decolonialidade traz à tona o pensamento outro, no sentido de problematizar a epistemologia eurocentrada que guetizou ou desertou possibilidades de produzir conhecimento. E, assim, propusemos a discussão relativa à construção de uma epistemologia outra, produzida de um outro lugar, não europeu. Esse outro lugar, ou melhor, outros lugares pressupõem considerar a interculturalidade como um campo complexo que contempla a diversidade de narrativas, conhecimentos e saberes de diferentes grupos sociais. Histórias silenciadas, invisibilizadas e interditas constituem essa complexidade e encontram no ensino de História a possibilidade de serem narradas. Ecoam, assim, outras vozes, outras epistemologias e outras experiências que são compartilhadas a partir de um olhar decolonial, questionando as perspectivas únicas, eurocentradas as quais procuraram inviabilizar e subalternizar conhecimentos outros. Procurou-se, nesse sentido, desnaturalizar o imaginário europeu que se reproduz consciente e inconscientemente, possibilitando que as histórias comumente silenciadas sejam contempladas como narrativas históricas que merecem e necessitam ser visibilizadas na educação escolar, bem como na educação não escolar.

No diálogo constituído, as vozes presentes evidenciaram sua polifonia ao dizer de outros lugares e de outras vozes. Estiveram conosco Carla Beatriz Meinerz (UFRGS); Fabiana Rodrigues de Almeida (PPGE/UFJF); Lucas Wendell de Oliveira Barreto (PPED/UNIT); Edevamilton de

Lima Oliveira (Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso);
Carlos Eduardo Ströher (UFRGS); Luis Fernando Cerri (UEPG).

Experiências e conhecimentos outros de pesquisas de ensino de História

E cada um significa sua presença ao dizer de si e de seus pertencimentos. Uma pequena narrativa foi tecida, trazendo para aquele tempo e espaço de relatos de experiências outras, o envolvimento com a pesquisa do/no Ensino de História, com a decolonialidade e a interculturalidade.

A professora Marizete Lucini abriu a discussão com a pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral: “A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão”. Pelo envolvimento com as questões de sua pesquisa, tomou-se pela emoção e mostrou como as licenciaturas ainda pouco discutem a temática estudada. Ressaltou que desde a Constituição de 1988 houve movimentos de conquistas de espaços que foram essenciais para tomadas de posições, porém em relação às licenciaturas, pelas ementas das disciplinas analisadas, são ainda bastante restritas as marcas de atenção às relações étnico-raciais. Depois do golpe de 2016 e das sucessivas perdas de direitos, manter as conquistas tornou-se ainda mais difícil. Em atenção ao indicado, a professora Carla Beatriz Meinerz apresentou esperanças de resistência, pelo exemplo dos Povos Mapuches do Chile – “Coisas pequenas estão acontecendo!”. Esperança que se prolonga também nos grupos de arte e cultura, quilombolas, mocambos e outros, mas não nos impede de sentir o “medo de que todas as conquistas podem ser destruídas. Esse encontro pode nos ajudar, é auto apoio.”. Expôs ainda sua experiência na UFRGS, que a levou a pensar nos espaços das universidades em relação aos espaços de desumanização e questionou sobre o outro diferente de nós. E, assim, questionou:

Na relação de ensino-aprendizagem, na formação docente, como se trabalha a formação para olhar o outro? Tem-se negligenciado a cultura, a memória. Muito pouco se olha para a pessoa. Se olha apenas para os conhecimentos de referência. Entre dezoito licenciaturas, só duas trabalham com as relações étnico-raciais. (LUCINI, 2019, relatos de experiência de pesquisa)

Embora a pesquisa na universidade tenha evidenciado que a educação das relações étnico-raciais não são contempladas na maioria dos cursos de licenciatura, outros espaços de formação têm se dedicado ao tema. Em visita a uma casa de formação de religião de presença africana, a professora testemunhou um trabalho de dez anos com as relações étnico-raciais, ao tempo que na escola o religioso, o feminino, as relações étnico-raciais parecem estar chegando agora. Na universidade pouco se tem tratado destes temas e questões. “Não demos conta.” Tudo isso passa pela formação e está claro que não se tem cumprido o que determina a legislação sobre a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Volta a perguntar: “Como podemos tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais na Universidade e na escola? Estar junto com as comunidades parece-nos um bom caminho.”. Nesse sentido, Candau e Moreira (2007), ao discutir currículo e cultura no âmbito da escola, ressaltavam que

[...] a significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes que povoam nossas salas de aula, pelos “currículos” por eles “vividos” em outros espaços sócio-educativos (shoppings, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc), nos quais se fazem sentir com intensidade muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos. Nesses outros espaços extra-escolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em acirrada competi-

ção com outras metas, visadas por escolas e famílias.
(MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 14)

E, se na escola as crianças e adolescentes vivenciam outros currículos em espaços extraescolares, na universidade essas outras formas de conhecer estão presentes também, e compõem a formação do professor que, ao vivenciar os embates entre o prescrito e o vivido, mobilizam suas experiências na efetivação de seu fazer docente. Experiências que estão permeadas pelos valores, conceitos, preconceitos presentes no tecido social.

Na sequência do encontro, a professora Fabiana Rodrigues de Almeida dialogou com o grupo “Sobre silêncio, disputas e vozes: a BNCC de história em perspectiva”. Tema que a levou a querer entender as tensões e disputas envolvidas na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História. Ateve-se ao processo de discussão da BNCC, de sua versão preliminar, versão de História que foi aberta ao público e, na sequência de embates que se travaram sobre essa versão, foi aniquilada. Ao viver experiências de debates, viu e ouviu atitudes raivosas em relação ao currículo que propunha a versão preliminar que a levou a questionar: “o que tem esse currículo para gerar tanta tensão?”. Quis então ler a primeira versão. Ainda rememorou o trabalho de produção de um outro currículo, da prefeitura de Juiz de Fora, Minas Gerais, que tinha também a proposta de procedimentos e não de conteúdos. Para Fabiana, ainda ressoavam vozes de professores dos anos iniciais que apoiavam a potência do currículo, e por outro lado dos professores de História que questionavam a prescrição com uma questão desmobilizadora. Ao narrar suas inquietações, nos indicou:

Sou uma voz que traz em sua própria história as marcas de lacunas e silêncio próprias das disputas inerentes ao território do currículo. A violência simbólica presente no processo de interdição da primeira versão tornada pública destinada à área de História me colocou novamente diante daquilo que me constitui como sujeito de um tempo e de uma sociedade que teve sua identidade forjada, ao longo de séculos, fruto dos apagamentos

ou silenciamentos voluntários de aspectos da cultura e da memória de muitos grupos que compõem o Brasil. Enfrentar então o debate público em torno da BNCC de História significa substantivamente enfrentar a produção de sentidos em torno da formação cidadã dos estudantes brasileiros. (ALMEIDA, 2019, relatos de experiências de pesquisa)

Como descendente indígena Puri, Fabiana expôs que sofreu processos de silenciamentos, discriminações. Como professora começou a sentir o outro. Quando leu a primeira versão da BNCC, viu e sentiu as coisas mudarem, começou a pensar nas vozes em enfrentamento sob a força da lei, como comprovou o debate. As duas versões iniciais foram silenciadas e vencidas e foi por isso que pretendeu compreender os processos que revelam os embates na definição da proposta curricular de história na BNCC.

Diálogos realizados no grupo evidenciaram que no campo do currículo, apesar dos embates públicos empreendidos, há outro aspecto importante a considerar, qual seja, o de que todo(a) professor(a) opera em sala de aula na delimitação de uma proposta curricular que passa por escolhas. Trata-se do currículo efetivado, que se faz no cotidiano escolar, e, assim como uma proposta curricular de Estado, está permeado por múltiplos aspectos que são definidores do que é ensinado.

Reflexões que nos remetem a considerar com Candau e Moreira (2007) que:

[...] há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que professores(as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a auto-estima de estudantes associados a grupos subalternizados. Ou seja, no processo curricular, distintas e complexas têm sido as respostas dadas à diversidade e à pluralidade que marcam de modo tão agudo o panorama cultural contemporâneo. (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 13)

O campo do currículo, portanto, é um campo de disputas, como afirmam vários estudiosos do currículo, um campo aberto em que se inscrevem diferentes e complexas interdições, invisibilidades, negações, assim como práticas alternativas, emancipadoras e reconhecedoras de identidades outras, plurais, interculturais. Nesse campo, importa também considerar que há aspectos que perpassam o campo das práticas sociais, dos conhecimentos de formação, dos embates sociais vivenciados por docentes e alunos, da cultura vivida pelos sujeitos que compõem a escola como espaços e tempos que produzem currículos.

Ao dialogar sobre “Silêncios e mediações inter-raciais através de um livro didático de história judicializado”, a professora Carla Beatriz Meinerz narrou que, em 1997, no estado do Paraná, foi impetrado um processo de denúncia pública referente à presença de racismo numa coleção didática de História para o ensino fundamental intitulada *Brasil: uma história em construção*, da autoria de José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira, publicada pela Editora do Brasil S.A., no ano de 1996. O processo judicial foi encaminhado por uma família negra, juntamente com a Associação União e Consciência Negra de Maringá (PR). Nas páginas do livro pode-se encontrar o título “O racismo na tradição cultural do Brasil” e, assim sendo, a professora de História solicitou uma atividade de leitura e interpretação de versinhos, quadrinhas e provérbios com conteúdos constrangedores, recolhidos em pesquisa pelo sociólogo Florestan Fernandes, nos anos de 1960, ao invés de se constituírem em denúncia, como pretendia o autor, reforçaram práticas de racismo pelos alunos brancos para com o único colega negro, que fora colocado para lê-los. Pela recusa de proceder a atividade pelo sofrimento de racismo, a família levou essa situação para o fórum. A professora quis discutir o racismo a partir do livro didático; a criança sofre racismo e se nega a realizar a atividade; a família e o movimento negro entram na justiça; a Anpuh fez moção de repúdio ao movimento negro, tornando complexo tal repúdio. Ficou evidente, pela pesquisa que, às vezes, estratégias não conseguem estabelecer dimensões relacionais e pode ocorrer relações racistas que, ao

invés de questionar o racismo, o reforçam. Assim sendo, a professora Carla concluiu: “Educação antirracista é assumir, é ter posição política, tornando obrigação de todos nós que nascemos neste país.”

Na continuidade dos diálogos, o professor Rodrigo Lopes Alencar, nos possibilitou dialogar sobre “Ensino de histórias em comunidades indígenas: reflexões decoloniais”, expondo sua experiência de pesquisa pela formação no ProfHistória com os índios Tapirapé. Sua pesquisa teve o objetivo de analisar, a partir da perspectiva etnográfica, o ensino de História na Escola Indígena Estadual Tapitawa, que está localizada no município de Confresa, Mato Grosso. Diante da experiência com os indígenas questionou como faria a formação de História se a concepção dos indígenas é outra? Questionamento que revela a necessidade de considerar que há outras histórias, outras formas de narrar, outros olhares que se situam na experiência de diferentes povos. Povos que reclamam o seu direito à história. Ele, sujeito pesquisador, diante da realidade vivida na pesquisa se perguntou: “Como os Tapirapé romperam com o currículo proposto? Como a aula foi rompida a partir da nossa lógica?”. Lembrou o livro *Lágrimas de boas-vindas*, de Charles Wagley, afirmando que realiza o ProfHistória na Universidade Federal do Tocantins (UFT), tem 23 anos de docência e participou do movimento da igreja Teologia da Libertação, em São Felix do Araguaia, com Dom Pedro Casaldáliga. Relatou que, no momento, atua no Centro de Formação de Professores e trabalha com escolas indígenas e tem participado com o Projeto de Formação pelo Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. No prosseguimento de sua reflexão, afirmou que:

Trabalhar com o ensino de História com os Tapirapé é partir da noção de radicalização, significada pelo Projeto Político Pedagógico de 2009, que os índios fizeram a sua própria base curricular. A experiência desse povo indígena com seu próprio currículo vem desde a década de 1970, quando resolveram que não iria ter professor que não fosse indígena. (ALENCAR, 2019, relatos de experiências de pesquisa)

Para o professor, assumir a cultura indígena significou trazer a história do povo Tapirapé pela sua própria cosmovisão, tendo métodos próprios de aprendizagem e ensino. Para tanto, tem feito etnografia para compreender os rompimentos, trabalhando com a interculturalidade em diálogo com os índios.

Na continuidade dos diálogos, Lucas Wendell de Oliveira e Ilka Miglio de Mesquita apresentaram a pesquisa “Nos entre-lugares identitários: o ensino de história emancipa sujeitos-outra em tempos de (de) colonialidade?”. Questionamento significativo, motivado por experiências vividas que sensibilizam ao dizer de quem somos ou de quem nos tornamos. Lucas Wendell narrou sua experiência vivida aos 21 anos, compartilhando conosco que a motivação para a pesquisa emergiu de vivências homofóbicas no campo religioso em que foi considerado “degenerado”. Uma diferença outra, que de tanto ser repetida como degenerada, vive a sofrer as tentativas sociais de normalização, tendo em vista os padrões histórico-culturais da colonialidade. Então, desejou lutar contra os ditames epistemológicos pela saída política do armário, trazendo para seus estudos a decolonização de gênero e sexualidade; a colonialidade refletindo discursos e ações; as construções simbólicas heteronormativas; os discursos homofóbicos e sexistas. Assim, sua pesquisa partiu de experiências vividas de um sujeito homossexual que foi alvo destes processos de assujeitamento da mímica colonial, mas que, através do ensino de História, obteve condições para vazar às normas, assumir o controle do seu corpo e lutar por práticas político-emancipatórias de currículo.

Nas reflexões do GPD, ficou evidente que nos propomos a tensionar o normatizado e normalizado, sendo possível que pesquisas como a de Lucas Wendell de Oliveira Barreto podem proporcionar a orientação de pais e de adolescentes que vivenciam situações de negação de suas existências, de homofobia, de violências e exclusão. Refletiu-se que as temáticas da diversidade permeiam os currículos, mas apesar de presentes, observa-se que muitos professores ainda estão muito temerosos em abordar esse tema. E, ao não abordar ou ao aliar-se a um discurso heteronormativo, o(a)

professor(a) pode não atenuar o sofrimento dos diferentes, mas reafirmar o controle, a exclusão e a homofobia. Importa que o questionamento como os outros estão entendendo os outros, esteja presente e possibilite olhar para a diferença como elemento constituinte do tecido social.

As reflexões realizadas possibilitaram ao grupo compreender que as pesquisas necessitam considerar a sensibilidade como aspecto importante e significativo para ser mobilizado. No entanto, poucas são as pesquisas que contemplam a temática de gênero no ensino de História. Há ausências e silêncios. Nas reflexões realizadas por Lucas Wendell com o grupo, inferiu-se que a educação é imanente à vida. Só se vai ensinar alguma coisa se respeitarmos aquela vida. Não se pode ficar inerte na vitimização, nos subterrâneos. O agenciamento é mais do que a subalternização. E permanece em aberto a questão: numa cartografia do desejo, como os sujeitos encontram alternativas nos processos de subjetivação? Há uma *pedagogia da esperança*, rememorando Paulo Freire. É preciso decolonizar o gênero.

Em “A cidade para professores: desafios em torno de um trabalho educativo”, a professora Fabiana Rodrigues de Almeida nos possibilitou conhecer a pesquisa que partiu do incômodo com algumas experiências da/cidade. Viu e sentiu o aparecimento de mendigos num bairro de classe média em Juiz de Fora que para Fabiana eram seus protetores ao chegar tarde da noite do trabalho. “Até então eles eram sujeitos invisíveis. Depois de então, esses passaram a ser meus protetores. São encontros que a cidade pode proporcionar. Mas a classe média é raivosa”, lembrando Chico Buarque.

Na condição de educadora/pesquisadora, sentiu-se desafiada diante de outras questões como: a experiência dos 95% dos alunos de uma escola de periferia de Juiz de Fora serem negros; um desejo incompreendido de trabalhar com a cidade; o tema da cidade não problematizado na escola; crianças que não queriam participar de nenhum projeto, mas queriam estudar o grafite. Então, a inserção na cidade seria o grafite e o skate? Começa-se então a desenvolver o projeto, levando os/as meninos/as para

passar e apresentarem a cidade pelas questões que levantaram. Sobre a produção de grafites seria como eles/elas queriam produzir a forma de expressão. Queremos deixar as marcas nos muros da escola. As professoras entenderam a proposta, mas falaram não saber como fazer. Não tinham material para problematizar a cidade. Nasce então a caixa pedagógica. Um livro dirigido ao professor: a cidade para professores, com aprofundamento teórico para entender a proposta da caixa. Trata-se de material didático com quatro encartes: Andarilhagens pela cidade; o tempo na vida; o tempo nos ladrilhos; o olhar. O jogo da cidade. Os professores que utilizaram a caixa pedagógica indicaram que foi muito bom, pois trata-se de usar o material como inspiração, que possibilita ver os espaços negados da cidade, do direito à cidade, bem como conhecer quem são os sujeitos anônimos da cidade.

O professor Edevamilton de Lima Oliveira, na continuidade do diálogo, nos proporcionou conhecer a pesquisa “A escola nas páginas da *Folha Alvorada*: uma invenção ‘decolonial’ de fazer educação básica no Brasil central”. Relatou que a pesquisa surgiu com a leitura de uma produção da literatura de cordel, de Maria Sandino. Rememorou a representação de Dom Pedro Casaldáliga para o Araguaia, num contexto de muitos conflitos indígenas, do projeto de colonização e os conflitos em torno da terra e da resistência. Rememorou também a produção do jornal diocesano *Folha Alvorada*, que tratava de informar, formar e denunciar. A *Folha Alvorada* denunciava a produção do livro didático, seu objetivo era estabelecer a tensão sobre os flagelos na região do Araguaia, sobre a violência sexual intrafamiliar, o assassinato de jovens. O jornal denunciou contendas; produziu críticas para os dias de comemorações; produziu material de apoio para o ensino de História; cartilhas; panfletos com palavras geradoras. Importa destacar a contribuição de Dom Pedro Casaldáliga, que lia e referenciava Franz Fanon.

Em “O passado é feito de luzes e sombras: marcas da colonialidade na história dos municípios do Vale do Rio Caí (Rio Grande do Sul)”, o

professor Carlos Eduardo Ströher anunciou sua experiência como professor da educação básica, sua aproximação com a professora Carla Beatriz Meinerz, dos caminhos da vida e de formação – o ensino de História. Na região do Rio Caí, no Rio Grande do Sul, terra de imigrantes alemães, a branquidade e os impactos em território outro, foram observados os traços de uma colonialidade germânica. Expôs o objetivo da investigação em que pretende “compreender de que forma as autonarrativas construídas nos municípios do Vale do Rio Caí caracterizam-se com histórias colonizadas e hegemônicas, enaltecendo as populações brancas da região, particularmente as de etnia alemã.”. Trata-se de uma pesquisa de doutoramento e que se encontrava, naquele momento, na fase de coleta de dados, com questionários sobre as questões das relações étnico-raciais, para além do prescrito no currículo feito para crianças brancas. Pela presença de indígenas, de afro-brasileiro, de descendentes portugueses e alemães na região do Rio Caí, estabeleceu-se a tensão com a historiografia clássica, aos seus apagamentos. Há uma emergência de contranarrativas que possam subverter permanências do legado alemão e germânico. O Vale do Rio Caí esconde, comete epistemicídio das culturas indígena e africana.

E, nesse sentido, questionamos como os discursos estão adentrando na História e são reproduzidos na escola básica? Como estas narrativas são autoconstruídas num território marcado pela branquidade?

No reinício do diálogo do terceiro dia, 11 de novembro de 2019, o professor Luís Fernando Cerri apresentou a pesquisa que vem desenvolvendo com o seu mestrando Matheus Mendanha Cruz, “Modernidade e Direitos Humanos: o jovem brasileiro e as políticas compensatórias”. Levantou questões preliminares sobre a grande preocupação com os direitos humanos em relação às ideias dos estudantes sobre a ditadura militar. Quis, então, com outra pesquisa desenvolvida, identificar o que sabiam sobre a ditadura militar no Brasil. Esta fez parte do Projeto Jovens na História, em que ficou evidente que a narrativa construída pelos jovens não é aquela possibilitada pelo ensino de História na escola. Muitos estudantes que tinham uma visão

democrática, apoiavam a ditadura militar, coincidindo com o que ocorreu na eleição de 2018. Questionou: “como os estudantes são favoráveis aos direitos humanos acabam, tendo afirmações da narrativa da ditadura?”.

Ao dar prosseguimento à sua fala, retoma, então, a pesquisa do Matheus Mendanha Cruz que desenvolve projeto de pesquisa de mestrado objetivando buscar relações entre as ideias de direitos humanos, pela discussão decolonial, com jovens de 15 e 16 anos no Brasil, trabalhando com instrumentos quantitativos de pesquisa. Intenciona investigar como os estudantes se posicionam diante dos preconceitos e discriminações sofridos pelos indígenas, bem como se os estudantes concordam com o sistema de cotas para indígenas.

Resultados preliminares apontam que “a maioria dos jovens entrevistados apoiam tanto a ideia de cotas para indígenas em instituições de ensino superior, como entendem que até hoje a forma como a sociedade está organizada e imprime sua dinâmica permite a perpetração do preconceito e da discriminação” (CRUZ; CERRI, 2019, resumo expandido).

Na análise realizada, com base nas obras de Boaventura de Sousa Santos, evidencia a tensão entre os direitos individuais e os direitos coletivos, pois apesar do reconhecimento de que os indígenas foram historicamente desfavorecidos, uma parcela significativa dos jovens, embora menor, revela resistência ao sistema de cotas para indígenas na universidade, o que pode significar que os valores individuais se sobrepõem ao direito dos indígenas à educação superior.

Então, é preciso estudar essas tensões relacionadas aos direitos humanos, na relação direito individual e coletivo. Para tanto, se questiona: como a consciência histórica é expressa nas narrativas? Quais narrativas aderem ao passado? Quais decisões podem ser tomadas a partir dessas narrativas? O grande desafio do direito humano é a solidariedade. Como anda a cultura política hoje? Esta acaba na narrativa da meritocracia, no direito individual em detrimento do direito coletivo. Nos diálogos empreendidos, indicou-se que na escola não enfrentamos o racismo, mas

reproduzimos a historiografia. Importa pensarmos que se faz necessário questionar as teorias que, também no ensino de História, se impõem como hegemônicas, o que significa assumir uma posição política no presente diante do campo de pesquisa que continua a privilegiar uma pretensa evolução eurocêntrica do modo de pensar.

Na finalização da discussão e reflexão do GPD, o grupo manifestou a necessidade de ampliar os estudos de autores que nos possibilitem refletir a partir da constituição da América Latina, da constituição do outro que se dá a partir da colonização, do racismo que se dá no estabelecimento da diferença pelo pensamento eurocentrado; do diálogo com a decolonialidade e com a interculturalidade.

Palavras finais: olhares que se entrecruzam, palavras outras que se deixam ler

Palavras finais. Próprias do ritmo narrativo do grupo que entrecruzou olhares, afagos. Se deixou fazer ouvir, ler e escrever palavras outras. Aqui se deixam ler narrativas deixadas no instante final de conclusões do grupo que se colocou em diálogo e dialogou.

Colocar em discussão pesquisas com olhares decoloniais em espaço que congrega professores-pesquisadores do Ensino de História foi uma dádiva. Significou estabelecer laços com companheiros de destino. Significou compartilhar saberes, memórias, angústias, receios, alegrias, lágrimas, anseios, experiências vividas. Discutir pesquisas em ensino de História com olhares decoloniais foi, também, subversão de discursos e ações que vêm a público para promover discriminações e preconceitos. Convocou-nos a uma urgência: a de não deixarmos ser governados pelas verdades hegemônicas de tempos sombrios. Significou assumirmos o compromisso ético de desobediência epistêmica a uma geopolítica do conhecimento que insiste em esmaecer as diferenças culturais. Consistiu em contribuir para

o rompimento dos efeitos de camuflagem moderno/coloniais do ser outro e ampliar os entre-lugares de um campo de investigação. Foi dizer não a uma identidade una e possibilitar suficiente resistência ontológica aos corpos outrora invisibilizados. Discutir pesquisas com olhares decoloniais foi, portanto, resistência. Aos meus companheiros de destino (o de ser professores pesquisadores em ensino de História no Brasil), continuemos a transformar o luto em verbo, pois, parafraseando Benjamin, os mortos não estarão em segurança se o inimigo continuar vencendo. (BARRETO; MESQUITA, 2019)

Compartilhamos práticas e ideias acerca de um ensino de história que não combate apenas em defesa de sua comunidade de saberes, ou seja, não combate por si somente, mas pela educação como defesa da vida de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, povos de terreiro, povos da diáspora africana, grupos LGBT's. Assim, combatemos por um ensino de História capaz de agenciar tensionamentos que questionem os privilégios constituídos pela colonialidade e pela branquidade. Grupo que, mesmo em suas diferenças, posiciona-se na denúncia das violências do passado e do presente e aposta nos agenciamentos para a construção da equidade social e racial. Constitui-se a partir de epistemologias e currículos construídos na dimensão relacional e no diálogo com as comunidades locais e com as comunidades escolares. Currículos, materiais didáticos e informativos compuseram a base das pesquisas, todos eles caracterizados por uma produção compartilhada com comunidades locais e escolares. (MEINERZ, 2019)

E ao dialogar, convivemos, compartilhamos, nos emocionamos e aprendemos. Não mais somos as mesmas e os mesmos. Agradecemos a experiência partilhada. E como dizia Simón Rodríguez, *inventamos ou erramos*, título de uma obra que precisa ser revisitada. Inventar todos os dias formas outras de dialogar, de fazer educação, de ensinar histórias.

Referências

- ALENCAR, R. L. **Ensino de histórias em comunidades indígenas**: reflexões decoloniais. Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).
- ALMEIDA, F. R. **Sobre silêncio, disputas e vozes**: a BNCC de História em perspectiva. Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).
- BARRETO, L. W. O.; MESQUITA, I. M. **Nos entre-lugares identitários**: o ensino de História emancipa sujeitos-outro em tempos de (de)colonialidade?. Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- CRUZ, M. M.; CERRI, L. F. **Modernidade e direitos humanos**: o jovem brasileiro e as políticas compensatórias. Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).
- LUCINI, M. **A formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino superior**: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão. Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).
- MEINERZ, C. B. **Silêncios e mediações inter-raciais através de um livro didático de História judicializado**. Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).
- MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. **A cidade para professores**: desafios em torno de um trabalho educativo com e pela cidade. Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).
- OLIVEIRA, E. L. **A escola nas páginas da *Folha Alvorada***: uma invenção “decolonial” de fazer educação básica no Brasil Central. Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).
- RODRIGUEZ, S. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- STRÖHER, C. E.; MEINERZ, C. B. **“O passado é feito de luzes e sombras”**: marcas da colonialidade na história dos municípios do Vale do Rio Caí (Rio Grande do Sul). Cuiabá: ENPEH, 2019. (resumo expandido).

PALAVRAS CERTAS E CERTAS PALAVRAS: O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE DEMOCRACIA E AUTORITARISMO

Fernando Seffner

Fernando Penna

E tudo é proibido.

Então, falamos.

(Carlos Drummond de Andrade)¹

Certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer

Professores e professoras de ensino de História têm sido confrontados, nos últimos anos, por constrangimentos explícitos à abordagem de certos temas e questões, notadamente aqueles ligados à ditadura civil-militar, à escravidão, aos movimentos sociais no Brasil e no mundo, aos dados acerca das desigualdades que desde muito acompanham a história do país, aos números da riqueza produzida e seus destinos, dentre outros. O mesmo ocorre com docentes que lidam com o ensino de conteúdos em gênero e sexualidade, como é o caso da disciplina de Sociologia ou mesmo de Biologia. E situação semelhante também se dá com quem aborda o formato da Terra, os problemas do aquecimento global, os direitos indígenas, o conceito de vacina e a necessidade de realizar vacinação, as ideias de Darwin, um conjunto de explicações sobre o sistema reprodutor no corpo humano, informações sobre defensivos agrícolas nas aulas de Química, o valor da

¹ Do poema “Certas palavras”, de Carlos Drummond de Andrade. O título do artigo e das subseções também se inspira no mesmo poema, conforme ANDRADE (2002).

ciência e a validação de suas pesquisas etc. No entorno desse cenário de constrangimentos à liberdade de ensinar, fatores concorrentes ajudam a tornar a situação mais difícil para quem leciona.

Um deles é a crescente emergência, e presença nas salas de aula, do que se conhece como pós-verdade, eleita em 2016 pela Universidade de Oxford como a palavra do ano. A categoria conceitual pós-verdade permite conhecer um conjunto de elementos que ajudam a entender situações e contextos em que fatos objetivos – como são aqueles oriundos dos relatos e experimentações científicas – terminam por ter um menor poder de influência na hora de formular raciocínios, juízos e análises do que aquelas informações que circulam em redes sociais e círculos identitários e nos chegam a partir de apelos à emoção e a crenças pessoais, conforme discutido em Dunker et al. (2017). Nas aulas de qualquer disciplina temos cada vez mais alunos e alunas que realizam uma seleção afetiva das verdades, acreditando naquilo que lhes é confortável do ponto de vista de sua pertença identitária, e resistindo fortemente a operar com outras informações, por vezes identificadas como “informações ideológicas” ou simplesmente como “ideologia”. Em uma aula de ensino de História estabelecem-se conexões e indagações entre a informação e sua autoria, em que data foi publicada ou divulgada essa informação, em que local do mundo, por quais pessoas ou grupos sociais, em torno de qual conjunto de interesses, em que fontes a informação está disponível, qual o contexto político ou situação que gerou a informação, se é uma informação que reforça preconceitos contra grupos sociais ou não, qual sua validade no conjunto do pensamento científico, que outras informações a contestam ou inclusive a negam.

Todo esse conjunto de procedimentos parece não valer para muitos alunos e alunas, que se contentam com sua crença pessoal nessa ou naquela verdade. No meio desse cenário, o conhecimento escolar concorre com os conhecimentos disseminados por numerosas plataformas virtuais e redes sociais, às quais as pessoas aderem marcadas por pertenças afetivas, e das quais recolhem informações que lhes confortam em termos identitários. Para

o ensino de História uma tarefa importante no momento é justamente debater o que é a verdade, como se define o estatuto de verdade na investigação científica, e na investigação histórica de modo particular, de modo a ter elementos para pensar o conceito de pós-verdade.

Para além da pós-verdade, de modo amplo parece ter-se estabelecido em muitos contextos certo anti-intelectualismo, uma recusa a escutar a opinião de professores, pesquisadores, cientistas e instituições de investigação. Uma recusa a crer ou se guiar pelos princípios da ciência, tudo isso contribuindo para fazer com que cada um produza, de modo individual, seu conjunto de critérios de crença e saber, recusando-se ao diálogo com o coletivo ou com as instituições do conhecimento. Por vezes, o que poderia ser um debate produtivo em sala de aula se resume a enunciação de opiniões: a minha opinião é essa, a sua é outra, e pronto, ficamos cada um de nós com seu grupo social, sua bolha, seu conjunto de explicações de mundo, em resumo, seu círculo de amigos. A isso se soma o fenômeno das notícias falsas, designadas de modo corrente como *fake news*, e a qual todos estamos expostos, especialmente nas redes sociais, e que tomaram dimensão verdadeiramente gigantesca nos últimos anos. As chamadas *fake news* introduzem tema de relevo no ensino de História, pois obrigam a discutir noções de verdade, fonte, método, objetivos políticos da divulgação de informações, e implicam a utilização de numerosas ferramentas digitais que fazem checagem de origem. Por vezes, em conexão com as notícias falsas, temos a proliferação de *memes*, produção humorística que explora as consequências de certas informações falsas, criando cenários improváveis e absurdos com muita ironia. As ciências humanas têm se constituído como um alvo preferencial do anti-intelectualismo e da pós-verdade, e é também no seu conjunto de temas e questões de estudos que proliferam os *memes*. Todas essas produções estão presentes nas salas de aula, constituem por vezes a principal fonte de consumo de alunos e alunas.

Por fim, dissemina-se de modo difuso, mas muito potente na sociedade brasileira, certa valorização do sujeito ignorante, do indivíduo de modos

brutos, opiniões apressadas, que não tem muito estudo, com falas recheadas de senso comum, mas que são vistas como um atributo de originalidade, autenticidade e honestidade pessoal. Ler, estudar e valorizar manifestações culturais são vistos muitas vezes como refinamentos inúteis, algo como degenerações de uma originalidade e simplicidade pessoais. Esse modo de existir habita não apenas alunos e alunas, mas inclusive muitos governantes pelo mundo todo, e cria seguidores. Mais ainda, a ampliação de escala dos discursos de ódio termina por comprometer certa aposta que sempre fizemos nas aulas de História de que o diálogo é o caminho para o entendimento, a criação de consensos, o respeito pela posição do outro, a compreensão dos marcadores sociais da diferença, a qualificação das argumentações pelo jogo de perguntas, respostas e embates teóricos. Em verdade, nos dias de hoje o diálogo pode carregar em si doses elevadas de violência e de ataques, e infelizmente por vezes só serve para comprovar o quanto o outro é meu inimigo, não apenas uma pessoa que pensa diferente de mim, mas alguém a ser eliminado, pois que é um inimigo.

Temos vivido claramente tempos em que a liberdade de ensinar é atacada, sob as argumentações mais diversas, em geral numa pauta que opõe valores familiares e religiosos aos ensinamentos escolares, e termina por concluir que as famílias têm precedência sobre a escola em termos de decidir o que é adequado ou não para seus filhos em termos de aprendizado. Ocorre que os filhos são simultaneamente alunos e alunas. Enquanto alunos e alunas, frequentam uma instituição pública, a escola, e são dotados da liberdade de aprender, que se manifesta no direito de fazer perguntas, manifestar dúvidas, levantar questionamentos, querer saber e ter isso atendido no âmbito da cultura escolar. A liberdade de ensinar e a liberdade de aprender constituem a base do que no mundo todo se define como direito à educação. Não estamos falando apenas de valores e conceitos pedagógicos. Falamos de leis. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, estabelece com clareza que a educação será ministrada com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a

arte e o saber. E que o empreendimento educacional se caracteriza pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sendo os sistemas e as unidades escolares dotados de autonomia e de gestão democrática. Mais ainda, encaminhar filhos e filhas para escola é obrigatório por lei a partir dos quatro anos de idade, para a educação infantil, a qual se seguem nove anos de ensino fundamental e mais três anos de ensino médio, configurando o que a legislação define como ensino básico. O nome dessa longa etapa define bem seu caráter, é o ensino básico, ou seja, menos do que isso não é aceitável, pois esse é o básico. Na prática, isso significa que dos quatro anos aos 18 anos crianças e jovens são simultaneamente filhos e alunos, filhas e alunas, além de jovens com vontades próprias, inseridos em culturas juvenis. Esse não é o caso apenas do Brasil, a escolaridade é obrigatória em todos os países do mundo, sem exceção, e com poucas variações em termos de idade.

O contexto que acima descrevemos de modo muito resumido provocou, em especial nas ciências humanas e em particular no ensino de História, um conjunto de investigações sobre a pertinência e os modos de abordar, em sala de aula, o que passou a ser denominado ou como passados vivos, ou como temas sensíveis, ou como passados que nunca passam, ou como questões socialmente controversas ou ainda sob outras denominações de sentido próximo, conforme discutido em Pacievitch et al. (2019), Seffner et al. (2018) e Pereira e Seffner (2018). Paralelamente a isso, tivemos um grande acúmulo de investigações acerca dos dois principais movimentos sociais de corte autoritário e conservador que atacam a liberdade de ensinar, conhecidos pelos nomes de ideologia de gênero e escola sem partido. Estabeleceu-se certa confusão entre ideologia de gênero e estudos de gênero. Defendemos que não são termos sinônimos, embora a estratégia do movimento ideologia de gênero seja desautorizar as produções do campo dos estudos de gênero, qualificando-as todas sob a rubrica de produções ideológicas, assumindo aqui o termo ideologia claramente um sentido negativo, de falseamento da realidade ou da objetividade. Os estudos de gênero constituem um campo de investigações e teorizações de âmbito científico acadêmico, criados na

esteira do que ainda hoje conhecemos como estudos da mulher, conforme discutido em Louro (1997).

A categoria analítica de gênero tem no conhecido texto de Joan Scott (1995) pelo menos quatro marcas importantes para o campo da História e de seu ensino: a) é apresentada como ferramenta útil de análise histórica; b) enfatiza “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”; e com isso c) fornece instrumentos teóricos e metodológicos para superar o infelizmente ainda praticado uso do “determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72); bem como d) enfatiza o aspecto relacional entre as construções de masculinidade e feminilidade, com forte ênfase nas relações de poder, que experimentam variação histórica. Esse conjunto de marcas teóricas e políticas permite seu uso para um importante avanço do feminismo, a saber, a luta pela equidade de gênero, pela inclusão dos direitos das mulheres como direitos humanos.

Ideologia de gênero é uma proposição de caráter prático que visa a eliminação dos debates sobre as desigualdades entre homens e mulheres do currículo escolar, a partir da premissa de que cabe às famílias a abordagem desses temas. Mais ainda, faz crer que o debate sobre a desigualdade de gênero é que produz a própria desigualdade, um tanto na semelhança com grupos que atacam a abordagem da educação das relações étnico-raciais na escola, sob a alegação que o debate em si semearia o racismo. Não reconhecemos ideologia de gênero como categoria teórica, e nos alinhamos com Junqueira (2016) quando afirma que ideologia de gênero é “[...] um poderoso slogan, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas.” (p. 230). Conforme analisado em Penna (2017), existem claras conexões entre as manifestações do movimento ideologia de gênero e os adeptos do movimento escola sem partido, o que se reflete muitas vezes em proposições legislativas que visam restringir a liberdade de ensinar. O impacto do

pânico moral promovido pelo movimento ideologia de gênero na cultura escolar foi analisado em Seffner e Moura (2019) e Seffner e Picchetti (2016), especialmente ressaltando os impedimentos a um debate sério sobre questões em gênero e sexualidade e a frustração do desejo de aprender sobre esses temas já reiteradamente demonstrado pelas culturas juvenis, para além de não preparar adequadamente os jovens para o ingresso na vida sexual e afetiva.

“Escola sem partido” é, originalmente, o nome de um *site*, criado em 2004 para servir como plataforma de difusão de um determinado sentido do que seus criadores gostariam que fosse considerado como “doutrinação ideológica”, estimular os estudantes que se identificassem com estes sentidos a criar narrativas de “denúncias dos professores doutrinadores” e compartilhá-las no mesmo *site*. Esta tentativa de hegemonizar os sentidos fixados no discurso de defesa de uma “escola sem partido” não teve basicamente repercussão alguma nos espaços de debate acadêmico, porque operavam com concepções do fenômeno educacional já superadas há décadas, senão há séculos, no campo da pesquisa acadêmica em educação. Apesar da perseguição e exposição pública de alguns professores e instituições, a iniciativa teve impacto negligenciável no debate público nos seus dez primeiros anos de existência.

Boulos foi o primeiro a cunhar o termo “Onda conservadora”, em 2014, constatando que seu início já podia ser observado, pelo menos, desde 2013, mas sua intensificação se tornava evidente com os resultados eleitorais daquele ano (BOULOS, 2016). Não por acaso, uma mudança na história da iniciativa “escola sem partido” ocorre, em 2014, quando a família Bolsonaro encomenda para Miguel Nagib a elaboração de um projeto de lei e este é apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e na Câmara Municipal da capital do mesmo estado. Uma minuta do projeto passa a ser compartilhada no site homônimo e essa começa a ser apresentada em outros municípios no ano seguinte, além de ser apresentada em âmbito federal na Câmara dos Deputados. O projeto de lei “escola sem partido” converte-se em uma das principais pranchas utilizadas por parlamentares para surfar a

onda conservadora. A iniciativa se multiplica pelo país e os sentidos fixados em seu discurso começam a transbordar para o debate público. O campo educacional acadêmico e progressista demora a considerar a proposta uma ameaça séria, porque seu discurso se embasa em concepções já contestadas na pesquisa, e, por causa disso, demora a perceber e aceitar que o debate público não é regido pelas metodologias científicas e aquelas visões absurdas estão sendo abraçadas por uma parcela significativa da sociedade brasileira (PENNA, 2016, 2017).

O combate à “ideologia de gênero” e a defesa de uma “escola sem partido” são as faces complementares de uma das principais estratégias do bolsonarismo. O maior exemplo desta conjunção foi a *fake news* do “kit gay”, que, segundo o próprio Jair Bolsonaro: “O kit gay foi uma catapulta na minha carreira política”². Não só da sua carreira política, mas também a do discurso de defesa de uma “escola sem partido”. Foi a perseguição ao “kit gay” e às discussões das questões de gênero que ajudou a difundir o projeto “escola sem partido” pelo país. Uma estratégia de tanto sucesso enquanto uma ferramenta política de manipulação do pânico moral que foi utilizada nas eleições presidenciais de 2018, mesmo depois do Tribunal Superior Eleitoral afirmar que o “kit gay” não existiu e proibir Bolsonaro de disseminar notícias falsas³.

A articulação entre os movimentos escola sem partido e ideologia de gênero fica mais clara quando nos valem das pesquisas de Dardot e Laval (2016), que demonstram que o neoliberalismo, marca hegemônica do pensamento e das práticas governamentais nos tempos atuais, não pode ser simplesmente analisado como pensamento econômico. Para esses autores, o neoliberalismo é melhor entendido como uma racionalidade neoliberal, a saber, conjunto articulado de práticas, normas regulatórias, narrativas e valores éticos e morais, que dão conteúdo e sentido à vida das pessoas.

2 Disponível em: <<https://infograficos.estadao.com.br/politica/bolsonaro-um-fantasma-ron-da-o-planalto/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

3 Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/tse-diz-que-kit-gay-nao-existiu-e-proibe-bolsonaro-de-disseminar-noticia-falsa/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

Estabelecem valorações e hierarquias entre comportamentos individuais e sociais, ao mesmo tempo que delimitam o que deve ou não ser feito em cada espaço social e cultural. O neoliberalismo se acompanha nos tempos atuais do neoconservadorismo, especialmente em questões de ordem moral, como aquelas ligadas à gênero e sexualidade. Essa articulação demarca práticas de poder nas relações e no governo das mentalidades, no sentido de produzir sujeitos e instituições úteis ao mundo que o neoliberalismo deseja construir. Afastar da escola temas polêmicos e que envolvam o combate das desigualdades é um desses objetivos, simultaneamente moral e político.

Na contramão dessas iniciativas de ordem neoconservadora e neoliberal, conforme mostrado acima, educadores e instituições educacionais progressistas, que valorizam o pluralismo democrático e a educação em e para os Direitos Humanos, se empenham em um movimento de educação democrática. O coletivo Professores contra o Escola sem Partido foi um dos primeiros a levar a sério a ameaça colocada pelo avanço do discurso reacionário, e seus membros produziram pesquisas acadêmicas sobre o movimento “escola sem partido” e conteúdo de qualidade e acessível para aqueles que buscavam fazer uma crítica fundamentada destas iniciativas no campo educacional e político (PENNA; FERREIRA, 2018). No entanto, outras ameaças se apresentaram – como a Reforma do Ensino Médio, a elaboração e imposição de uma Base Nacional Comum, o avanço de uma lógica empresarial no campo da educação – e assim surgiu uma dupla necessidade: de um conceito acadêmico que nos permitisse analisar estas ameaças e uma bandeira política que permitisse que não só fôssemos contrários a uma série de propostas políticas, mas que nos posicionássemos a favor de alguma coisa. Assim surge o Movimento Educação Democrática, que vem desenvolvendo uma série de atividades no âmbito acadêmico e político. Uma das iniciativas mais importantes que desenvolvemos em 2019 foi uma parceria entre Movimento Educação Democrática e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), intitulada Ação Educação Democrática. A proposta foi estimular que diferentes grupos (movimentos

sociais, faculdades, departamentos, grupos de pesquisa, sindicatos etc.) realizassem atividades das mais diversas naturezas (rodas de conversas, seminários, palestras etc.), debatendo a relação entre educação e democracia. A iniciativa foi um sucesso e aconteceram dezenas de atividades em diversos lugares do território nacional ao longo do ano de 2019.

Concluimos esse primeiro tópico do artigo retomando seu título: certas palavras não podem ser ditas a toda hora e lugar. Esse é um dos temores do momento. Mas nossa definição de escola, em sintonia com as políticas públicas e os documentos oficiais, indica que ela é um lugar que estimula o dizer, o argumentar, o perguntar, o buscar fontes, o aprender a ler e interpretar, o saber lidar com informações divergentes e pontos de vista conflitantes. E a aula de História é um momento privilegiado para isso. Reconhecemos, e buscamos mostrar acima, a forte politização que cerca a docência na escola pública brasileira, e particularmente no ensino de História. Assumimos que a tarefa de professores e professoras de História é aliar-se a defesa do pluralismo democrático, e, portanto, de uma educação democrática.

Entretanto são palavras simples

Delimitado em largos traços o campo político e cultural atual, e mostradas as suas implicações para a cultura escolar e as políticas públicas de educação, apresentamos agora o propósito deste texto. Entendemos que é momento de estreitar as conexões entre educação e democracia, sob muitos aspectos, tanto do ponto de vista teórico quanto na construção de bandeiras de luta, bem como pensando na produção de estratégias pedagógicas na cultura escolar. Nesse sentido, os autores do texto estão envolvidos na organização de dois tipos de instâncias para que o diálogo acadêmico possa acontecer, produzindo de modo sólido as conexões entre democracia e educação na formação docente, com reflexos nas escolas. As duas instâncias criadas foram a já comentada Ação Educação Democrática⁴,

⁴ Informações em: <<http://www.anped.org.br/news/acao-educacao-democratica-mobiliza-educadores-do-pais>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

que se constitui em polo que aglutina a luta contra os movimentos escola sem partido e ideologia de gênero, em conexão com outros movimentos progressistas que também se envolvem nessa luta⁵. E no âmbito mais propriamente acadêmico foi criado o grupo de pesquisa NEED Núcleo de Estudos em Educação Democrática⁶, que busca aprofundar de modo teórico e metodológico as conexões entre educação e democracia, reunindo pesquisas em diversos âmbitos. Em todos os casos, nas frentes de luta e na pesquisa, estamos inspirados na leitura de Vianna e Lowenkron (2017), que estabelecem um duplo fazer entre gênero e Estado, raciocínio que aplicamos aos termos educação e democracia, estabelecendo a hipótese de que a educação faz a democracia, e a democracia faz a educação, e para tanto necessitamos qualificar não apenas os dois conceitos, como mostrar suas possibilidades de construção recíproca. Educação e democracia podem ser pensadas como tecnologias de governo de pessoas e populações, lidando com as questões da distribuição de poder, produção de diferenças e construção de hierarquias.

De modo a abrir espaços de debate para ampliar o conhecimento tanto dos termos educação e democracia, quanto das possíveis conexões, os autores deste artigo ofertaram, em três eventos, grupos de trabalho sobre estes temas. Com isso tiveram a oportunidade de reunir um conjunto de comunicações, que serão apresentadas e analisadas no próximo item deste artigo, e que dão preciosas indicações dos caminhos que estabelecem conexão entre democracia e educação. Os eventos e as proposições dos grupos de trabalho seguem abaixo, e já permitem perceber as conexões que os autores estabeleciam como possíveis para pensar educação e pluralismo democrático, e que se multiplicaram a partir das comunicações propostas. O primeiro foi realizado no XXIX Simpósio Nacional de História, na Universidade de

5 Como exemplo de outros movimentos que atuam nessa direção de apoio à democracia, citamos o Professores Contra o Escola sem partido, disponível em: <<https://profscontraoesp.org/>>. Acesso em: 25 de mar. de 2020.

6 Informações detalhadas sobre o grupo em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/369472>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

Brasília (UnB), em Brasília⁷, que teve como tema geral Contra os Preconceitos História e Democracia. No âmbito desse simpósio ofertamos o simpósio temático ST 28 - Educação Democrática e Ensino de História: Potenciais e Perigos das Novas Propostas de Reforma Educacional. O resumo de anúncio do simpósio propunha:

O ST busca agregar trabalhos que se proponham analisar, a partir de estudos de caso ou tradições teóricas, as relações entre políticas públicas de educação, diretrizes e metodologias do ensino de história, liberdade de ensinar, direito de aprender, gestão democrática da escola, direitos humanos, estado laico, liberdades laicas, liberdades de crença e consciência, diálogos entre famílias, escola e religiões acerca da educação dos jovens, a escola como território do aprendizado da antidiscriminação. Aceitam-se trabalhos que analisem a emergência destas questões tanto na forma de projetos de lei, como é o caso daqueles arrolados sob a rubrica “escola sem partido” ou o estatuto da família, proposições legislativas que buscam modificar artigos da LDB e de outras legislações, políticas públicas para o ensino médio ou ensino fundamental, Base Nacional Comum Curricular. Aceitam-se também trabalhos que analisem movimentos sociais com impacto no ensino de história, como é o caso do movimento conhecido como “ideologia de gênero” e as ocupações das escolas públicas acontecidas no país, bem como uma variada gama de reações como as frentes contra a escola sem mordada. Em todos estes ambientes temos assistido embates que trazem impactos para o ensino de história, para o desejável pluralismo democrático nas escolas e para a formação docente.

O simpósio temático reuniu 23 comunicações, divididas em cinco sessões temáticas. Em 2019 aconteceu o XXX Simpósio Nacional de História,

⁷ Informações completas sobre o simpósio em: <<https://www.snh2017.anpuh.org/>> e anais do simpósio em: <<https://www.anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/35-snh29>>. Acesso em: 20 mar. de 2020.

na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife⁸, tendo como tema História e o Futuro da Educação no Brasil. No âmbito desse simpósio ofertamos o simpósio temático ST 45 - Educação Democrática e Ensino de História: Reformas Educacionais, Proposições Pedagógicas, Embates Políticos, Ameaças à Liberdade de Ensinar e Modos de Resistência. A consigna que estabeleceu as propostas do simpósio temático para as comunicações dizia que:

O ST busca agregar trabalhos que se proponham analisar, a partir de estudos de caso ou tradições teóricas, as relações entre políticas públicas de educação, diretrizes e metodologias do ensino de história, liberdade de ensinar, direito de aprender e direito à educação, gestão democrática da escola, direitos humanos, estado laico, liberdades laicas, liberdades de crença e consciência, diálogos entre famílias, escola e religiões acerca da educação dos jovens, a escola como território do aprendizado da antidiscriminação. Aceitam-se trabalhos que analisem a emergência destas questões tanto na forma de projetos de lei, como é o caso daqueles arrolados sob a rubrica “escola sem partido” ou o estatuto da família, proposições legislativas que buscam modificar artigos da LDB e de outras legislações, políticas públicas para o ensino médio ou ensino fundamental, Base Nacional Comum Curricular. Aceitam-se também trabalhos que analisem movimentos sociais com impacto no ensino de história, como é o caso do movimento conhecido como “ideologia de gênero” e as ocupações das escolas públicas acontecidas no país, bem como uma variada gama de reações como as frentes intituladas escola sem mordça. Em todos estes ambientes temos assistido embates que trazem impactos para o ensino de história, para o desejável pluralismo democrático nas escolas e para a formação docente.

8 Informações gerais sobre o simpósio e acesso aos anais em: <<https://www.snh2019.anpuh.org/>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

O simpósio temático alcançou um total de 30 comunicações, divididas em quatro sessões de apresentação. Também nesse simpósio nacional ofertamos uma mesa-redonda de debates, modalidade Diálogos Contemporâneos, intitulada Liberdade de Ensinar, Direito de Aprender: Delicado Equilíbrio no Ensino de História. A ementa de proposição da mesa informava que:

Esta mesa de diálogo explora, em diferentes direções, a importância de uma cultura escolar marcada pelo pluralismo democrático, e a inserção do ensino de História neste horizonte ético, científico e político. O eixo das apresentações está no confronto entre ameaças e resistências, que marcam o cenário político contemporâneo brasileiro e também mundial. Analisam-se tanto a proposição de políticas públicas e demandas de movimentos sociais em educação (as quais contêm uma complexa mistura de elementos de valorização do pluralismo democrático e da percepção da educação como um direito de todos), como outros cenários em que a educação é percebida como mercadoria e como ambiente exclusivo de formação para o trabalho e com um viés autoritário.

A mesa foi uma das mais concorridas do evento, contando com grande número de pessoas na plateia e oportunizando questões e debates depois das exposições. Ainda em 2019, aconteceu o X Encontro Perspectivas do ensino de História de modo simultâneo à XXIII Jornada de Ensino de História da ANPUH RS, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre⁹, com o tema “Da pequena para a grande roda: encontro de saberes e poderes no ensino de História”. Na ocasião ofertamos um grupo de reflexão e discussão GRD 02 - Ameaças à Educação Democrática e ao Ensino de História: Relatos de Casos, Experiências de Resistência e Problematizações Pedagógicas. Em sua organização estiveram envolvidos os autores deste artigo e o professor Said Los, da Rede Estadual de Ensino

⁹ Anais do evento podem ser acessados em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>>. Acesso em: 20 mar. de 2020.

do Rio Grande do Sul. A ementa elaborada para divulgar o GRD, seguida de sua justificativa, informavam que:

Ementa: trabalhos que analisam, a partir de estudos de caso ou tradições teóricas, as relações entre políticas públicas de educação, diretrizes e metodologias do ensino de história, liberdade de ensinar, direito de aprender, gestão democrática da escola, educação em direitos humanos. Trabalhos que analisem a emergência destas questões na forma de projetos de lei (“escola sem partido”), proposições legislativas que buscam modificar artigos da LDB, políticas públicas para o ensino médio ou ensino fundamental, BNCC.

Justificativa: questões ligadas aos modos de acesso, permanência e propósitos da educação escolar, bem como formação docente e estatuto dos saberes escolares na sociedade contemporânea vêm experimentando um deslocamento que as torna centrais na luta democrática brasileira. A partir da Constituição Federal de 1988 progressivamente a inclusão escolar foi deslocando o debate das questões educacionais de um campo que dizia respeito mais propriamente a gestores, pesquisadores e professores para o campo do debate político mais geral, e educação passou a rimar com desenvolvimento estratégico. Com isso disputas políticas foram atravessando o campo da educação, e contribuindo para uma politização das decisões e das políticas públicas. Temos hoje diversas áreas de emergência destes conflitos, que todos eles trazem impactos para a História enquanto disciplina e para o ensino de história, tais como: crescimento do movimento conhecido como escola sem partido; proposição e aprovação de legislações que interferem na liberdade de ensinar e no direito de aprender; avanço na tramitação de legislações que estabelecem precedência dos valores familiares e religiosos sobre os valores da educação pública; movimentos de ocupação de escolas públicas em que temas do direito a um ensino marcado pelo pluralismo democrático ganharam vigor, ao lado de questões de gênero,

sexualidade, antidiscriminação; reações aos projetos de restrição das liberdades docentes na forma de movimentos sociais e frentes institucionais. Todas estas lutas marcam profundamente o fazer do historiador e o fazer do professor de história. Aceitam-se trabalhos que analisem a emergência destas questões tanto na forma de projetos de lei, como é o caso do “escola sem partido”, contra “ideologia de gênero” ou o estatuto da família, bem como de reações como as frentes contra a escola sem mordaza. O propósito teórico e político do GRD é aquele de alargar as reflexões em torno da construção de uma educação democrática.

O GRD contou com um total de 23 comunicações, divididas em três sessões de apresentação. Vale destacar que dos três eventos acima citados o tema geral do primeiro evento dizia respeito à democracia, e, nos outros dois, diversas mesas e outras menções foram feitas ao tema da democracia e do pluralismo democrático. No próximo tópico fizemos uma tentativa de síntese dos principais temas e questões presentes no total de 76 comunicações feitas. Através dela, buscamos inventariar os caminhos que têm sido seguidos na pesquisa de ensino de História e no próprio ensino de História escolar dando corpo a conexão educação e democracia.

Lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança

O propósito aqui não é fazer uma análise de ordem estatística. Ao examinar as comunicações, seus autores e autoras, e os temas e principais questões levantadas, é possível listar um conjunto de preocupações, que tomamos como eixos que permitem investir na concretude da relação educação e democracia, mais propriamente falando na concretude da relação ensino de História e democracia, ou ensino de História e preocupação com o pluralismo democrático. Não vamos quantificar a incidência dos temas. Examinamos o total de comunicações, e identificamos ali núcleos de temas

e questões, abaixo apresentados e comentados, e que nos permitem seguir pensando nos modos de articular educação, ensino de História e democracia. Comentamos os tópicos, mas sem preocupação, na ordem de abordagem, em estabelecer o que seria mais ou menos importante, uma vez que, repetimos, o propósito é visualizar a dispersão temática que se articula no eixo educação, ensino de História e democracia. Reflexões posteriores serão necessárias para entender melhor os caminhos que cada pesquisador e pesquisadora, professor e professora, constrói para dar corpo a preocupação em sustentar a densidade democrática de suas aulas e pesquisas, e ao mesmo tempo conectar seus temas e interesses particulares com o grande campo da democracia e do pluralismo democrático.

Vale lembrar que muitas comunicações tocam em mais de um tema, poucas são o que se poderia dizer monotemáticas, e esse elemento da interconexão nos parece valioso para pensar aulas de ensino de História articuladas com democracia. Embora a dispersão de temas das comunicações seja grande, podemos alinhar em dois eixos uma quantidade apreciável delas, a saber, aquelas que lidam com questões ligadas a gênero e sexualidade, e aquelas que problematizam diretamente os efeitos do movimento escola sem partido nas escolas e salas de aula.

No primeiro grupo, temas e questões que dizem respeito à educação sobre gênero e sexualidade, aparecem relatos de experiências em sala de aula, algumas indicando projetos que já acontecem há bastante tempo, e outros iniciados mais recentemente. Na totalidade dos casos é possível perceber que a situação é tensa, pois os alunos e alunas demandam debater esses temas, tal como foi visto nas ocupações das escolas, e por outro lado famílias e gestores ou mesmo lideranças parlamentares se opõem. Na maior parte dos relatos as classes de alunos apoiam a abordagem, poucos relatos indicaram oposição de alunos, sempre restritas a um número pequeno de estudantes. Tivemos comunicações de unidades didáticas ou projetos envolvendo temas em gênero e sexualidade dos mais diversos, é possível dizer que a maior parte preocupada com a situação das mulheres, em diferentes períodos históricos

e na contemporaneidade. Outros projetos recortaram alguns dos grupos da sigla LGBTQIA+¹⁰. Por vezes as unidades de ensino atendiam a demandas escolares, ou vinham na esteira de atos de discriminação com algumas dessas populações ou com alunas e mulheres em geral. Ressaltamos que os temas de gênero e sexualidade, abordando de modo explícito ou não as pautas feministas, mostram conexões potentes com a democracia, através da articulação com a educação em e para os Direitos Humanos, das noções de dignidade humana, justiça social, liberdade de expressão, críticas aos discursos de ódio, luta contra o preconceito e a discriminação. Ainda neste primeiro grupo de comunicações, há que se destacar a abordagem cada vez mais decidida das masculinidades e das feminilidades como questões de ordem política e social, profundamente envolvidas em jogos de distribuição de poder, com evidentes conexões com os temas da democracia.

No segundo grupo temos as comunicações que lidam diretamente com o movimento escola sem partido e com as proposições legislativas que dele derivam. São comunicações que analisam as estratégias desses grupos, problematizam os conceitos de escola, de currículo, de educação e de espaço público que implicam, estabelecendo conexões com educação democrática. Temos comunicações que relatam enfrentamentos em municípios específicos e em redes escolares localizadas. Há comunicações que estabelecem conexões entre a abordagem das questões de gênero e sexualidade, o movimento ideologia de gênero e o movimento escola sem partido. Nessas comunicações temos conexões importantes entre o movimento escola sem partido e a racionalidade neoliberal e os processos de desdemocratização. Dentre essas conexões, aparecem questões ligadas a gestão das escolas públicas, como as parcerias público privadas, e a criação de OSC, bem como o avanço de grupos privados na produção de materiais e currículos escolares e processos de gestão dos professores públicos. Em muitos trabalhos aparece a preocupação entre as noções de público e privado e suas fronteiras.

¹⁰ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, pessoas que se identificam como *queer*, *intersex*, assexuais e muitas outras possibilidades, indicadas pelo sinal +.

Um outro conjunto de trabalhos enfoca o ensino de História na época da ditadura civil-militar principalmente, mas com algumas comunicações focadas na ditadura Vargas. Questões como memória, processo de anistia, processos judiciais do período da ditadura civil-militar, envolvendo tortura, direito à memória, comparação do processo do Brasil com o de países como a Argentina aparecem. Tais trabalhos se alinham com a questão dos temas sensíveis, ou questões socialmente controversas, como discutimos no primeiro item desse artigo. Há um conjunto de comunicações que lida com o tema da educação das relações étnico-raciais e da legislação que regulamenta o ensino dos temas afro-brasileiros. Mostra como esses temas são também afetados pelos discursos do ideologia de gênero e do escola sem partido, e são afetados também pela precariedade da laicidade do Estado e pelas reformas do novo ensino médio. São mostradas experiências de educação quilombola e indígena, e unidades didáticas e projetos nesses temas, e seus impactos na sociabilidade dos alunos e alunas. Dentre os trabalhos que lidam com esse tema, bem como o tema da ditadura civil-militar, muitos são comunicações de ações pedagógicas no âmbito do PIBID, e também em institutos federais e colégios de aplicação.

As ocupações das escolas públicas, acontecidas em um ciclo que abarca os anos de 2015 e 2016, são objeto de algumas comunicações, enfatizando a capacidade propositiva dos alunos e alunas em termos de currículo, e especialmente retirando dessas experiências de ocupação elementos para pensar liberdade de expressão e de organização e o estudo dos temas em gênero e sexualidade. Há um conjunto de comunicações que analisa a BNCC, investigando ali possibilidades e limites para o exercício da liberdade de ensinar. Outras comunicações relatam atividades construídas a partir das orientações da base, aproveitando o dispositivo legal para abordar temas como discriminação, preconceito, memória da ditadura. Diversas comunicações, envolvendo vários temas, enfatizam a importância da educação em e para os Direitos Humanos, prevista em lei, e já regulamentada em muitos estados e municípios. Apontam também as ameaças a sua concretização, notadamente

pelo crescimento dos discursos de hostilidade ao tema dos direitos humanos, associados com direitos de bandidos.

Dentre as categorias analíticas mobilizadas, muitas comunicações se valem daquelas já citadas no primeiro tópico desse artigo, a saber: temas sensíveis, passados que nunca passam, questões socialmente controversas ou questões sensíveis. Há uma sensível preocupação com a construção de regimes de igualdade e liberdade, e com o combate a todas as formas de desigualdade. Diversas comunicações estabelecem conexões entre a preocupação com a situação de desigualdade econômica, de raça, de gênero, de nível de escolaridade, de pertencimento religioso, de geração, ensaiando análises interseccionais, o que indica que se pensa a democracia num jogo complexo de atributos. A história do tempo presente é categoria mobilizada em outras comunicações, para pensar o ensino de História nos dias de hoje. Por vezes, nesses trabalhos, está também alinhado o conceito de história pública.

Dentre os autores citados, Paulo Freire é uma das referências frequentes, o que mostra a atualidade de seu pensamento. Talvez se possa afirmar que foram os movimentos conservadores que mostraram a importância de Paulo Freire nos últimos anos para a educação, e implicaram um renovado ciclo de estudos sobre suas obras, estabelecendo conexões com categorias conceituais e escolas teóricas contemporâneas, o que certamente contribuiu para atualização de sua obra e de sua importância, no Brasil e no mundo. Também aparecem Hannah Arendt, Wendy Brown, Joan Scott, Guacira Louro, bell hooks. Em muitas comunicações se percebe uma conexão entre unidades didáticas e propostas de ensino trabalhadas em aula, e temas macro políticos como democracia, racionalidade neoliberal, laicidade do Estado, o que revela uma docência de ensino de História atenta ao contexto social e político atual. De modo semelhante, temos comunicações que ressaltam os modos de conviver na escola e na sala de aula, destacando a noção de espaço público e a necessidade de estabelecer regras de convívio que privilegiem a inclusão e a diversidade. E estabelecem conexões entre estes modos de

sociabilidade e socialização na sala de aula com a vida social em geral, os discursos de ódio e movimentos sociais que afetam a liberdade de expressão.

Aparecem pistas nas comunicações de um conjunto de temas que indicam rumos futuros de pesquisas. Dentre elas temos a preocupação em estabelecer as definições mais adequadas do que seja a nova direita; o que são discursos de ódio e quais suas origens e modos de disseminação; quais as conexões entre movimentos como o escola sem partido e práticas fascistas; como tais preocupações em termos de educação democrática se articulam com a formação docente em tempos de restrição democrática; o que é pânico moral e quais as estratégias de sua produção; quais as conexões entre liberdades laicas, Estado laico, laicidade do Estado e movimentos como ideologia de gênero e escola sem partido; como analisar a centralidade do tema da família na construção da ideia de nação nos dias de hoje; como adensar a percepção de neoliberalismo, com o uso de conceitos como racionalidade neoliberal; como estabelecer conexões entre os movimentos sociais citados acima e o avanço do pensamento conservador na educação; como formar alunos e alunas para valorizar a democracia como bem público? Por fim, a questão teórica de fundo mais desenvolvida é aquela de estabelecer estratégias conceituais adequadas para constituir o objeto teórico escola sem partido. Enquanto não fizermos essa construção, estaremos nos movendo na análise do movimento tal como ele se apresenta. Terminamos esse artigo passando novamente a palavra ao poeta Carlos Drummond de Andrade (2002), em dois fragmentos de dois poemas seus. O primeiro, intitulado “Sentimental”, nos encanta com a concisão de palavras para definir o desafio que temos pela frente: “[...] E há em todas as consciências um cartaz amarelo: ‘Neste país é proibido sonhar.’”. Mas é no poema “Receita de ano novo” que encontramos a melhor pista para saber da disposição que aparece nas comunicações apresentadas e acima discutidas:

[...] Para ganhar um Ano Novo
que mereça este nome,
você, meu caro, tem de merecê-lo,
tem de fazê-lo novo, eu sei que não é fácil,
mas tente, experimente, consciente.
[...]

Referências

- ANDRADE, C. D. **Poesia completa** – conforme as disposições do autor: volume único. São Paulo: Nova Aguilar, 2002.
- BOULOS, G. **De que lado você está?** Reflexões sobre a conjuntura política e urbana no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUNKER, C. *et al.* **Ética e Pós-Verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.
- JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de Gênero”: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, M. A. (Org.). **Gênero e diversidade**: debatendo identidades. São Paulo: Perse, 2016. p. 229-246.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PACIEVITCH, C.; GIL, C. Z. V.; SEFFNER, F.; PEREIRA, N. M. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. **Revista E-Curriculum**, (PUCSP), v. 17, p. 1604-1625, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44644/31055>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- PENNA, F. A. O ódio aos professores. In: **Ação educativa assessoria, pesquisa e informação**. (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100.
- _____. O escola sem partido como chave do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 35-49.
- _____.; FERREIRA, R. A. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (Orgs.). **História pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, p. 14-33, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, F.; PEREIRA, N. M.; PACIEVITCH, C.; GIL, C. Z. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, p. 79-96, 2018. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4459>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

_____.; MOURA, F. P. **Percursos escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença:** necessárias negociações. Linguagens, Educação e Sociedade, UFPI, p. 191-219, 2019.

_____.; PICCHETTI, Y. P. **A quem tudo quer saber, nada se lhe diz:** uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?. Reflexão e Ação [online], v. 24, p. 61-81, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VIANNA, A.; LOWENKRON, L. **Apresentação Dossiê Gênero e Estado:** formas de gestão, práticas e representações. Cadernos Pagu, Campinas, n. 51, Epub, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-8332017000300301>. Acesso em: 3 jan. 2020.

AS LINGUAGENS SERVEM PARA TRAVAR O "BOM COMBATE"? ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISES, NEGACIONISMOS E CONFRONTOS

Flávio Vilas-Bôas Trovão
Ana Paula Squinelo

O Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) intitulado História, Linguagens e Livros Didáticos, por nós proposto, voltou-se ao debate da História e das Linguagens contemporâneas, bem como suas relações com os livros didáticos, pensando o campo das artes e da indústria cultural; instituições e relações de poder em diferentes momentos históricos em diálogo com o campo artístico; a análise de imagens estáticas e em movimento e suas relações históricas e sociais no campo do ensino da História.

No que tange à questão dos livros didáticos optamos por explicitar sua abordagem em separado das Linguagens, pois em muitos casos, os/as investigadores/as não compreendem ou não visualizam os livros didáticos como mais uma das inúmeras Linguagens que se consolidaram no campo do ensino de História. Portanto, no que se referiu aos livros didáticos nos ancoramos nos debates propostos, sobretudo, por Alain Choppin (2004), Circe Bittencourt (2011[a]) e Cuésta Fernandez (1997); destacamos que coadunamos com as informações apontadas por Choppin e Bittencourt ao afirmarem que nas últimas décadas vivenciamos de uma forma geral e em especial no Brasil, um crescente interesse pelos manuais didáticos enquanto fonte e objeto de investigação. Vários fatores explicam esse cenário e foram sistematizados e analisados por Choppin, ao pontuar que se justificam em função do:

[...] crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação as questões da educação, área cuja demanda social se torna cada vez maior; o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o dismantelamento do bloco comunista ou, ainda, ao recrudescimento de aspirações regionalistas e ao desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários; [...] o considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares; a constituição de equipes e centros de pesquisa e redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas; as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e, particularmente, em relação ao papel que os livros didáticos desempenharão diante as novas tecnologias educativas. (2004, p. 552)

No que tange, também, às motivações que explicam o crescente interesse por essa área de pesquisa, Jörn Rüsen apontou que:

Também os historiadores estão interessados nos livros didáticos. Eles têm vários motivos. Antigamente, o livro didático de história era um dos canais mais importantes para levar resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade. Os profissionais devem sempre tomar cuidado, prestar atenção e insistir em que na medida do possível, o estado de investigação de sua matéria chegue sem grande demora aos livros didáticos. Outro motivo de seu interesse reside em seu modo de entender o alcance prático do saber produzido pela sua investigação. (2010, p.110)

Nesse sentido, o avanço das pesquisas concernentes aos manuais didáticos de História pode ser averiguado em diferentes lugares e como exemplo citamos: Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Japão, Canadá,

Alemanha, Grécia, Paraguai, México e, em particular, o Brasil, que se configuram como países nos quais as pesquisas sobre manuais didáticos vêm se destacando nas últimas décadas. Aliados ao fato do crescente interesse por este objeto investigativo, somam-se problemas de ordem metodológica, tendo em vista que o manual didático é, em si, um objeto complexo da cultura escolar. Para Barca, Solé e Squinelo:

[...] Se no início das pesquisas com manuais priorizava-se o aspecto ideológico dos conteúdos, hoje outros elementos, preocupações e indagações se constituíram e fazem parte da investigação. A materialidade; o caráter pedagógico; as relações entre Estado, autores e editores; o fato de ser depositário de conteúdos e suporte básico de propostas curriculares; seus usos por alunos e professores, bem como os aspectos mercadológicos são exemplos de abordagens que passaram a se configurar em objetos de investigação do pesquisador que se dedica a esta área. (2018, p. 58)

Importante ressaltar que de acordo com Fernández os manuais didáticos: “Ocupan, igualmente, um lugar destacado dentro de los instrumentos de los que se dotan las sociedades alfabetizadas para difundir estereótipos mentales e ideologias de diversa espécie” (FERNÁNDEZ, 2009, p. 85). Nesse sentido, pesquisar e problematizar aspectos pertinentes à formação geracional a partir das narrativas didáticas faz-se necessário.

Atentos a essas questões que norteiam as abordagens em relação aos manuais didáticos, em geral, e em particular os de História, os trabalhos apresentados no GPD contemplaram as mais recentes e atualizadas discussões acerca do tema. Nesse bloco de discussão referimo-nos aos trabalhos apresentados por Marchi, Dockhorn e Antonello.

O trabalho de Carlos Eduardo de Andrade Marchi, intitulado “Análise das tecnologias de informação e comunicação em livros didáticos de História do PNL 2017”, analisou uma questão relevante da contemporaneidade e que se refere à abordagem das Tecnologias de Informação e Comunicação

(TICs) nos livros didáticos. Nesse caso, Marchi abordou como a questão pertinente à indicação e uso das TICs no contexto das aulas de História está disposta na coleção didática *História, Sociedade & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, produzida pela Editora FTD, publicada no ano de 2015. Como a coleção é composta por quatro volumes, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, foi realizada a análise desses volumes destinados a aluno e professor. Marchi constatou que há um distanciamento das orientações em relação à possibilidade da prática em sala de aula, como por exemplo, o fato de que parte significativa dos *links* indicados ao longo da coleção não mais estão disponíveis, o que inviabiliza o trabalho docente.

Já Vera Lúcia Nowotny Dockhorn, na apresentação denominada “As imagens da Guerra do Paraguai em coleções didáticas do PNLD 2018”, analisou as imagens apresentadas e as formas de abordagem, a corrente historiográfica que norteou os textos dos autores e a inclusão ou não dos diferentes sujeitos que compuseram o cenário do conflito, como as mulheres, crianças, negros e os soldados voluntários da pátria, nos conteúdos da guerra apresentados pelas coleções didáticas: *História Global*, 3ª edição, de Gilberto Cotrim, publicada pela Editora Saraiva, no ano de 2016; *História Sociedade & Cidadania*, 2ª edição, de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela Editora FTD, em 2016; e a coleção *História*, 3ª edição, dos autores Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, publicada pela Editora Saraiva, no ano de 2016. Dockhorn apontou que as coleções ainda mantêm um perfil tradicional de análise dos temas, centrando a narrativa nas causas do conflito e privilegiando os eventos bélicos, monumentais e, ainda, os “grandes” nomes da referida contenda. Concluiu que em tais narrativas didáticas os temas pertinentes aos sujeitos envolvidos no conflito são negligenciados ou invisibilizados e, também, que ignoram ou pouco dialogam com as pesquisas históricas e historiográficas recentes sobre o conteúdo Guerra do Paraguai.

A partir de sua experiência em sala de aula na educação básica, especificamente no Ensino Fundamental II, Roberta Siqueira de Souza

Antonello averiguou, na apresentação denominada “História local como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem histórica: o caso do município de Guarantã do Norte-MT”, que as coleções didáticas de História, que adotou e trabalhou ao longo do magistério, não abordavam a questão da história regional/local, sobretudo a que se referia ao município onde atua como docente, que é Guarantã do Norte, cidade localizada ao norte de Mato Grosso. A partir de tais constatações, decidiu pesquisar e escrever sobre a história do município e elaborar um livro paradidático que teve como eixo três aspectos: 1) a questão patrimonial, através da metodologia da educação patrimonial, e, a questão dos sujeitos, a partir da abordagem: 2) da questão indígena; 3) das mulheres.

Esse bloco de apresentações dialogou com os propósitos do GPD na medida que os/as expositores/as trabalharam, analisaram e, sobretudo, problematizaram suas experiências docentes a partir do manual didático de História. Compreendendo, ao mesmo tempo, suas limitações e possibilidades, trouxeram à cena do debate essa linguagem em todo seu aspecto polifônico, contribuindo para uma postura que visa não a combater e desvalorizar o livro didático, mas, sim, compreendê-lo em suas possibilidades e potências e, a partir dessa compreensão, propor análises que quebram a visão de que o manual didático de História é monocromático.

A partir da proposta do GPD, destacamos ainda o papel que as linguagens contemporâneas ocupam desde a segunda metade do século XX, enquanto campo privilegiado na historiografia, gerando debates e embates que marcam a vida cultural em sociedade e, dessa forma, acabam por se traduzir em novas epistemes e saberes acadêmicos.

Parte do que entendemos por moderno vêm se representando, cada vez mais, sob o avanço das tecnologias da comunicação, das artes e do entretenimento contemporâneos. Cinema, televisão, rádio, *internet*, *smart phones*, *tablets*, computadores, são tecnologias e meios que aproximam e identificam a cultura midiática, tal qual a caracterizou Douglas Kellner, as quais as pessoas (sobretudo as mais jovens) passam a utilizar, consumir e

operar para se comunicar, divertir, criar e, também (por que não?) aprender e ensinar. Porém, ter acesso à essas tecnologias não é o suficiente, visto que é importante a postura crítica diante de seus desenvolvimentos.

Segundo Douglas Kellner,

[...] a obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural *sedutor*. Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo a sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominantes. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura. (KELLNER, 2001, p. 10)

Em especial, o GPD acolheu trabalhos que tomam os produtos audiovisuais como fontes históricas. Nem sempre filmes, minisséries, novelas e animações tiveram o estatuto de fonte legítima para o/a historiador/a reconstituir uma temporalidade passada. Esse movimento se deu, em um primeiro momento, na historiografia francesa quando Marc Ferro, ainda nos anos 1970, tomou o cinema como fonte primária para o trabalho do/a historiador/a, considerando o filme como um documento legítimo de uma época, no caso, a que foi produzido. Tal movimento se integra em outro maior de renovação historiográfica conhecido como “Nova História”, trazendo o elemento cultural e uma diversidade maior de fontes para o ofício do historiador. Como afirmou Ferro,

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. [...] Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. (FERRO, 2010, p. 32)

Ao tomar o filme como História, apontando para um caminho metodológico – “não buscar nele a ilustração... associá-lo com o mundo que o produz” –, Ferro abriu o caminho para que as imagens em movimento, os sons, imagens estáticas e outras formas da cultura visual e midiática pudessem ser utilizados como fonte para o fazer histórico. Seguindo esse movimento, nos anos 1980, os estudiosos do ensino da História apontavam para um uso diferenciado dos filmes e das novas linguagens em sala de aula.

Por sua vez, a introdução de novos documentos no ensino da História requer uma atenção aos métodos que cada fonte exige, para fugir do tradicional uso ilustrativo das imagens (estáticas ou em movimento) e sons. De acordo com Bittencourt,

Para todos esses documentos existem métodos de análise comuns, mas é preciso estar atento às características de suas linguagens, de suas formas específicas de produzir e veicular informações. [...] A questão atual para as situações de ensino é como associar as pesquisas e métodos de análise dos historiadores com as necessidades específicas do ensino de História. (2011[b], p. 354; p. 361)

No contexto da historiografia britânica dos anos 1960-1970, encontramos, igualmente, um movimento de renovação da perspectiva marxista da História com os estudos de Edward Palmer Thompson, sobretudo com *A formação da classe operária inglesa*. Juntamente com outros intelectuais de esquerda que privilegiavam os estudos culturais, indo além da divisão tradicional entre alta e baixa cultura, como Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall, agrupados na Universidade de Birmingham, fundaram uma nova abordagem de leitura dos fenômenos culturais, que também exercem grande influência nos trabalhos dos/as historiadores/as; destaca-se que:

Bem cedo na história dos Estudos Culturais na Inglaterra, Richard Hoggart (1969) enfatizava que eles não têm nenhuma base disciplinar estável. “Qual era a bibliografia de uma tese em Estudos Culturais?”, pergunta

Stuart Hall, lembrando sua experiência no *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham*, “Ninguém sabia”. Os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 8)

Assim, os chamados Estudos Culturais também abriram novas possibilidades de trabalho com os fenômenos da cultura, mídias, novas tecnologias, dentro daquilo que Kellner (2001) classificou como “cultura midiática”. Nesse caso, assim como nos estudos dos intelectuais da Nova História francesa, os recursos (multi)midiáticos não são tomados com ilustração, mas sim como os próprios objetos sobre os quais deve incidir a reflexão e o trabalho historiográfico.

No que se refere ao ensino da História, o diálogo com os Estudos Culturais e as Pedagogias Culturais (Henry Giroux, Elizabeth Ellsworth, entre outros), possibilitou a abertura para um ensino que parte de novos objetos de estudos como games, plataformas *online*, redes sociais e toda uma gama de produtos da cultura (midiática ou não), que podem ser verificados, por exemplo, nos trabalhos desenvolvidos por professoras e professores de História em muitas escolas.¹ Em síntese, essas correntes teóricas e trabalhos desenvolvidos partem da ideia de que os produtos culturais, além de entreter e divertir, também “ensinam”. Isso os torna objetos legítimos de investigação, como também recursos didáticos valiosos para o ensino da História.

Nesse contexto, o GPD História, Linguagens e Livros Didáticos teve, ainda, como um de seus objetivos a análise das subjetividades, identidades, modelos literários, simbólicos e artísticos e a discussão sobre as relações entre imagens e poder, a partir das contribuições dos Estudos Culturais, da Linguística, estudos sobre Imagem e Cinema e da Cultura Visual e Midiática,

¹ O Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, tem sido um locus de estudos e reflexão de muitas experiências de professoras e professores de História com o uso de mídias, recursos culturais como televisão, cinema, plataformas *online*, redes sociais, quadrinhos, games, jogos etc., revelando a importância desses recursos e suas metodologias no ensino da História hoje.

abarcando trabalhos com base em pensadores contemporâneos que tomam a linguagem artística e (multi) midiática como centro da reflexão das Ciências Humanas e/ou da escrita Histórica.

Sendo assim, o segundo bloco de trabalhos que destacamos se refere às análises das imagens em movimento (cinema e televisão). O trabalho de Isabela Cristina, intitulado “Começar de novo e contar comigo!: autonomia feminina na TV brasileira em *Malu Mulher* (1979-1981)”, procurou refletir sobre a representação da mulher apresentada pela televisão brasileira, no canal Rede Globo, através do seriado *Malu Mulher*, interpretado por Regina Duarte, entre os anos 1970 e 1980. Investigando temas pertinentes ao universo da mulher e relacionados ao feminismo, como direito ao corpo, aborto, tarefas domésticas, mercado de trabalho, entre outros, o estudo tomou um produto cultural para o grande público como fonte de estudos da História. Cristina, analisou ainda, a recepção de *Malu Mulher* em veículos impressos nacionais e como os diversos temas levantados dialogaram diretamente com o comportamento da sociedade e, em especial, da mulher brasileira. Vale ressaltar, que um dos desdobramentos desse debate, em particular, envolveu o questionamento dos limites do movimento feminista estadunidense (branco e ocidental) na primeira metade do século XX, pontuando que as demandas, lutas e perspectivas de direitos daquele feminismo não eram as mesmas da mulher negra.

O trabalho de Felipe Biguinatti Carias, intitulado “*Madame Satã*: interpretação sincrônica entre obra e recepção”, analisou a produção franco-brasileira de 2002, interpretada por Lázaro Ramos e dirigido por Karim Aïnouz. A pesquisa se preocupou em investigar a recepção da obra, a partir da problematização desse conceito, em diálogo com outros filmes, procurando compreender como a crítica acadêmica interpretou o filme a partir do conceito de estética da recepção. Da mesma forma o trabalho de Wátala Fernando Bispo da Silva, “*Vadinho*: uma moralidade à margem”, problematizou a questão da moralidade nos anos 1970, através do filme *Dona Flor e seus dois maridos*, de 1976, dirigido por Bruno Barreto e inspirado

na obra de Jorge Amado. Esses trabalhos dialogaram diretamente com as diretrizes propostas pelo GPD, uma vez que tomaram o produto cultural fílmico como fonte e reflexão tanto em seu contexto de produção como também de sua recepção e representações.

Luís Claudio dos Santos Bonfim apresentou o trabalho intitulado “Debates epistemológicos através da ficção científica: uso da ficção científica para uma pedagogia interdisciplinar”, discutindo o conceito de ciência nas produções de ficção científica e suas possibilidades de abordagem tanto filosóficas quanto históricas.

Outro bloco temático que pontuamos se refere ao espaço urbano e abarcou um conjunto de trabalhos apresentados tendo diferentes artefatos culturais como fontes de pesquisa: jornais, produções escolares de crianças, intervenção de estudantes nos muros de uma escola e o retrato das batalhas pela democracia em um romance.

As professoras Rúbia Renata das Neves Gonzaga e Sandra Regina Ferreira de Oliveira apresentaram os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que é feita pela primeira autora sob a orientação da segunda, intitulada “Infância e cidade: os processos de socialização das crianças”. Nessa pesquisa o espaço urbano vivenciado pelas crianças do 1º, 2º e 3º anos de uma escola da cidade de Londrina, no Paraná, tornou-se objeto de investigação e centrou-se na preocupação de como essas crianças percebem o espaço urbano, em especial, o centro histórico da cidade, através de narrativas visuais que se dão sob a forma de desenhos e depois, em roda de conversa, apresentam suas produções e as percepções que as originaram. O diálogo entre produção artística infantil, percepção espacial e social da cidade pela criança permitiram um diálogo profícuo de múltiplas linguagens e a História.

Também sob a orientação da professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, o trabalho de Danielle De Marchi Tozatti analisou as obras de arte urbana como grafite e pinturas nos muros de uma escola pública na cidade de Londrina, realizada a partir do envolvimento da comunidade escolar, direção, bibliotecários e outros atores sociais daquele espaço. A pesquisa

refletiu sobre o processo de construção das obras artísticas, destacando os avanços sociais e educacionais ocorridos com a ação, aproximando a comunidade urbana do bairro da escola.

O trabalho de Bruno H. Silva e Thais Leão Vieira, intitulado “O skate em São Paulo: a violência de policiais contra skatistas nos anos 1970”, apresentou os resultados parciais da pesquisa realizada pelo primeiro autor sob a supervisão da segunda autora, em que investigou a forma como o uso do skate foi retratado nos jornais paulistanos dos anos 1970, sobretudo no jornal *Folha de S. Paulo*, no sentido de criminalizar a presença dos seus usuários, bem como, demonstrou os conflitos e tensões entre policiais e skatistas naqueles anos de chumbo na capital paulista. Destaca-se que a cidade, portanto, é também espaço de vigilância e controle, sobretudo daquelas práticas culturais que são consideradas perigosas ou indesejadas por seus gestores.

E é no espaço urbano da ditadura militar que se ambienta a obra de Adelaide Carraro, objeto de pesquisa de Elisa Araújo Lopes, orientada por Thais Leão Vieira, e intitulada “A questão da moralidade e da censura na década de 1970: análise de *Submundo da sociedade* (1973) de Adelaide Carraro”. Em sua apresentação a pesquisadora destacou o trabalho do uso da literatura como fonte para a História, sobretudo na reconstrução do período ditatorial a partir de temas como sexualidade e moralidade, destacando as contradições do regime da época e sua violência simbólica e concreta.

A diversidade de assuntos apresentados no GPD demonstrou como o tema das linguagens e suas múltiplas possibilidades de abordagens, sejam as imagens em movimento como no cinema e na televisão, jornais, a literatura, o espaço urbano e os manuais didáticos se tornaram, para os/as historiadores/as e professores/as de História, um campo profícuo de trabalho e de resultados muito interessantes, instigantes e de grande contribuição.

A proposta geral do GPD História, Linguagens e Livros Didáticos de congregar pesquisadores/as e professores/as de História cujos trabalhos dialogassem com as perspectivas de abordagem sobre as linguagens e os livros

didáticos, conforme exposto no início do texto, foi atingida de forma muito satisfatória, na visão dos organizadores. A pluralidade de temas de análise das abordagens nos manuais didáticos, do cinema e da televisão, de obras literárias e até da intervenção artística em um muro escolar demonstram como o tema das linguagens e o ensino de História estão, também, cada vez mais presentes nas investigações e trabalhos desenvolvidos por professores e professoras no Brasil.

A superação de uma crítica ideológica dos manuais didáticos para um estudo mais aprofundado e detalhado de suas interfaces como produto cultural, industrial e, acima de tudo, didático e formativo contribuem para a área do ensino de História, constituindo-se em um campo profícuo de investigação, atuação e autoria.

Destaca-se, também, a relevância dos estudos sobre as questões pertinentes aos manuais didáticos, tendo em vista os fortes ataques empreendidos pelo Governo Federal ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e as constantes ameaças de se “reescrever” as narrativas didáticas de História, como por exemplo, as relacionadas à ditadura civil-militar brasileira, por esses setores denominadas de “revolução de 1964” e, com vistas a “contar a verdadeira História”; como exemplo, citamos um dos fatídicos episódios envolvendo o Deputado Federal Eduardo Bolsonaro, que no dia 10 de janeiro corrente teria declarado, via *Twitter*, que:

[...] os livros escolares atuais não estão contando a história da maneira correta e que seria preciso “sair do marasmo”.

“Um povo sem memória é um povo sem cultura, fraco. Se continuarmos no nosso marasmo os livros escolares seguirão botando assassinos como heróis e militares como facínoras”. (LONGO, 2020)

Compreender, portanto, o manual didático de História em toda a sua potência nos instrumentaliza para a luta contra-ataques como o citado acima. Ressalta-se, também, a relevância de um conjunto de trabalhos

imbricados no contexto da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984), a partir de diversas fontes.

Pesquisadores hoje apontam necessidades como “letramento digital”, análise de imagens e sons com vistas a uma “pedagogia cultural” ou ainda, uma leitura crítica da mídia. Esses saberes, antes restritos a uma pequena parcela de estudiosos/as, hoje se encontram muito mais próximos de um amplo público que pode apre(e)nder a fazer, usando o próprio meio de divulgação como material. Abrem-se perspectivas de trabalho muito interessantes, sejam no ensino da História, na análise ou no fazer fílmico e histórico.

Da mesma forma a elevação dos produtos culturais e (multi)midiáticos como documentos históricos retirou o caráter meramente ilustrativo que as imagens (estáticas e em movimento) exerciam no Ensino da História, para recursos e meios de problematização, produção e difusão da História e seu ensino. Os filmes e seriados apresentados e analisados no GPD reforçam o papel do audiovisual e da imprensa (no caso dos jornais) como instrumento de problematização dos Anos de Chumbo no Brasil, fortalecendo o papel do ensino de História na formação de cidadãos críticos capazes de resistir aos revisionismos e interpretações equivocadas do passado recente do país.

No contexto que vivenciamos quando questões pertinentes ao revisionismo e negacionismo histórico ganham espaço entre diversos setores da sociedade brasileira, incluindo nossos representantes políticos, torna-se de suma importância debater, problematizar, analisar e trazer a público as diversas facetas que o regime autoritário e antidemocrático se travestiu. Pensar as múltiplas linguagens daquele contexto nos permite compreender e denunciar, entre outros aspectos, as relações entre censura, autoritarismo e resistência, ao mesmo tempo em que nos permite confrontar os discursos revisionistas e negacionistas contemporâneos.

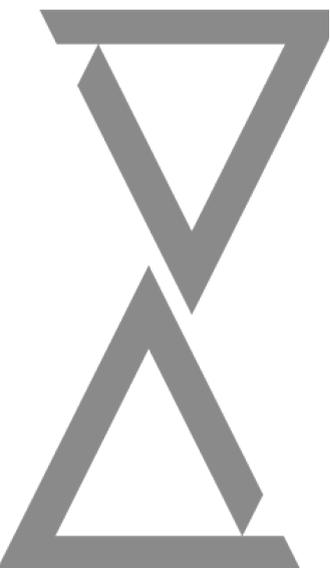
Finalmente, pensamos que é a partir de pesquisas e experiências embasadas e problematizadas teoricamente nos campos que apresentamos que podemos vislumbrar uma ampliação do Ensino da História além dos moldes tradicionais, que não devem ser descartados ou diminuídos, mas,

sim, renovados e intercalados com novas experiências a partir de novos objetos, abordagens e metodologias. E, acreditamos e defendemos, portanto, que as linguagens servem sim para travar o “bom combate” em tempos de crises, negacionismos e confrontos, assim como no contexto do ensino de História. E cremos que iniciativas como a proposta neste GPD, bem como a existência de encontros como o ENPEH, são espaços que fortalecem o “bom combate” e ampliam o bom diálogo histórico.

Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. **Produção Didática de História**: trajetórias de pesquisas. Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 87-516, jan./jun. 2011(a).
_____. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011(b).
- 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.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. Los textos visibles fundadores del código disciplinar: los libros de texto. In: **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la historia. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997. p. 85-98.
- FERRO, M. **Cinema e História**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia**. São Paulo: Edusc, 2001.
- LONGO, I. Eduardo Bolsonaro sinaliza revisão histórica sobre ditadura nos livros escolares. **Revista Fórum**, 11 jan. 2020. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/direitos/eduardo-bolsonaro-sinaliza-revisao-historica-sobre-ditadura-nos-livros-escolares/>>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-38.
- RÜSEN, J. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-127.
- SQUINELO, A. P.; SOLÉ, G.; BARCA, I. **O conceito “escravidão” nos manuais didáticos de história**: Diálogos, Itinerários e Narrativas em Brasil e Portugal. História & Ensino, Londrina, v. 24, n. 2, p. 55-86, jul./dez. 2018.

PAINÉIS DA PESQUISA



A LUTA PELA ÁFRICA INDEPENDENTE E A
SAGRADA ESPERANÇA DE AGOSTINHO NETO:
REFLEXÕES SOBRE O USO DA LITERATURA PARA
CONHECER E ENSINAR HISTÓRIA

Bruno Pinheiro Rodrigues

Um poema que não sejam letras
Mas sangue vivo
Em artérias pulsáteis dum universo matemático
E sejam astros cintilantes
Para calmas noites de inverno chuvosos e frios
E seja lume para acolher as gazelas
Que pastam inseguras
Nos campos acolhedores da imensa vida;
Amizade para corações odientos;
Motor impelindo o impossível
Para a realidade das horas;
Cântico harmonioso para formosura dos homens
(Agostinho Neto, 25 de fevereiro de 1955)

Os poemas do escritor angolano Agostinho Neto verdadeiramente são astros cintilantes que iluminam as noites mais escuras. Cunhados entre os anos 1940 e 1950, refletem não somente a trajetória pessoal do escritor e político, mas a história do continente africano que no período estava convulsionada pelas lutas de independência. A reflexão que segue trata-se do esforço em perceber como a obra de Neto é um espaço singular para conhecermos a África. Nasceu de um processo que intercalou etapas de leitura, pesquisas, experiências de ensino e extensão realizadas ao menos por dois anos com a literatura africana em língua portuguesa e o ensino de

História. Analogamente a elas, da percepção de que, apesar dos grandes avanços em termos de pesquisa e extensão no país após a promulgação da lei n. 10.639/2003, as pesquisas em história e cultura afro-brasileira no Brasil ainda se encontram aquém do desejável.

A fim de refletirmos essas lacunas, inicialmente, apresento considerações sobre a literatura como fonte de conhecimento histórico e recurso didático. Posteriormente, notas sobre a literatura nos países falantes do idioma português no continente africano. Por fim, analiso a vida, obra e poemas extraídos do livro *Sagrada esperança*, do escritor angolano Agostinho Neto.

A literatura como recurso didático e fonte de conhecimento histórico na Era Digital

A evolução das tecnologias informáticas das últimas décadas provocou fortes transformações na forma como o ser humano se relaciona com o outro, especialmente, na maneira como um docente conduz o processo de ensino-aprendizagem. A proliferação das redes sociais na *web*, a dinâmica e velocidade das interações, o universo das relações interpessoais, autoria compartilhada, hipertextos, bibliotecas virtuais, entre outros, acabaram por colocar o docente diante de novos desafios, pois aparentemente o espaço físico da sala de aula tornou-se obsoleto e limitado. O advento do ciberespaço provocou mudanças até mesmo nas capacidades cognitivas das velhas e novas gerações: modificou a memória, pois opera por meio de bancos de dados, fichários digitais e hipertextos; transformou a imaginação em função das simulações; alterou a percepção por meio dos sensores digitais, telepresença e realidades virtuais; e causou mudanças no próprio raciocínio dos indivíduos, agora auxiliado pela inteligência artificial (LÉVY, 1999; SILVA, 2017).

Em meio a esse contexto, o professor foi transformado no chamado “imigrante digital”, porque advém de uma formação calcada em outras

dinâmicas, e se vê obrigado a adaptar-se às novas linguagens; e o estudante um “nativo digital”, nascido em plena Era Digital (PRENSKY, 2001). Esse estudante, diferente de uma posição passiva de outrora, no hodierno, é fascinado pelos celulares e computadores de última geração; é deslumbrado pelas interações das redes sociais, pela fartura de informações; e navega sem rumo em um turbilhão digital do ciberespaço. Copia, cola e, por vezes, realiza pesquisas superficiais.

O que um docente pode fazer diante disso tudo? Numerosos podem ser os caminhos a trilhar, a começar pela percepção de que o processo educativo requer dinamismo, isto é, consideração da bagagem de conhecimentos trazida pelo estudante, que o faz também construtor de sentidos.

Considero que, entre as possibilidades de potencializar a posição ativa do estudante, a “literatura” possa ser uma das mais promissoras, tanto porque constrói mundos possíveis que dialogam com a realidade – transgredindo ou representando mimeticamente -, como por permitir o acesso ao imaginário de uma dada época (ISER, 1996; PESAVENTO, 2006).

Embora na atualidade seja lugar comum o consenso dessa potencialidade para apreensão do processo histórico, a trajetória até esse ponto foi paulatina e marcada por numerosos debates; a começar pela superação da ideia de que as fontes que deveriam ser base para o conhecimento histórico seriam somente aquelas produzidas por agentes do Estado e concentrado em lideranças políticas, religiosas ou militares.¹ Com a consolidação da posição de que o historiador deveria se valer de todos os vestígios produzidos pela humanidade, gradualmente, a literatura passou a ser tomada como fonte de produção do conhecimento histórico nas principais escolas historiográficas do ocidente.

A partir dos anos 1960, o uso da literatura na análise histórica ganhou novo fôlego com a chamada “crise dos paradigmas” e grandes narrativas,

¹ Fazemos referência aos embates historiográficos do positivismo e autores vinculados à chamada “Escola dos *Annales*”. O segundo grupo surgiu ao longo dos anos 1920 na França, e se colocou de forma frontal aos ditames da escola positivista que naquele período era hegemônica, especialmente no que tange ao que poderia ser fonte. Sobre o debate, ver “História e paradigmas rivais” de Cardoso (1997).

de forma particular com os debates acerca da aproximação entre a ciência histórica e narrativa literária.² No período um conjunto de reflexões levantou dúvidas sobre as interferências subjetivas na narrativa histórica, a ponto de torná-la igual à ficção.³ Portaria a narrativa histórica elementos de ficção? Indelévelmente sim, da mesma forma que a ficção necessitaria de referenciais da realidade. A diferença residiria no fato de o historiador, ao contrário do autor da literatura, estar marcado pela “representância”, ou seja, pela vontade de atingir o passado, o dito inatingível, já que o tempo físico escoou.

Outrossim, ao contrário da ficção, o historiador não cria fatos nem personagens, no máximo os descobre e faz com que saiam da invisibilidade. Na elaboração de versões do passado, diante da impossibilidade de repetir integralmente o que se passou, o historiador atinge o verossímil, o campo do provável, o que aparenta a verdade, pois, mesmo se pudesse, por um “passe de mágica”, retornar ao passado e fosse testemunha ocular, ainda assim, teria uma versão diferente do companheiro sobre um mesmo fato presenciado (PESAVENTO, 2006, p. 5).⁴

A literatura, por sua vez, detém potencialidade para explicar o processo histórico porque a arte e o próprio artista são profundamente atravessados pela sociedade que os produziu. O artista se alimenta do meio e a sua arte age sobre o mesmo, na medida em que recorre ao arsenal da sua civilização para escolha dos temas e formas da obra. A atuação da sociedade sobre a literatura e arte opera a partir de dois impulsos, da agregação e segregação. Enquanto a agregação buscaria inspiração na experiência coletiva e visaria a meios de comunicações acessíveis, buscando incorporação aos sistemas simbólicos vigentes; o segundo impulso, na tentativa de interlocução com

2 Apesar de discordamos de certas conclusões apresentadas por Cardoso (1997), no que tange ao pós-modernismo, para compreensão da chamada “crise dos paradigmas, acredito que na historiografia brasileira seja uma das melhores “sínteses”.

3 Um dos autores que problematizou as similaridades entre a construção do conhecimento histórico e literatura foi Hayden White (2012), no já clássico *Metahistória*.

4 Segundo Pesavento (2006, p. 5), historiadores que lidam com a oralidade enfrentam as diferentes versões sobre um fato de uma forma regular que os demais. Sobre a ideia da “verossimilhança”, vale ressaltar que ela seria a anteposição da veracidade. Enquanto o primeiro se refere ao campo das probabilidades, o segundo está relacionado às certezas.

novos receptores, almejava renovar o sistema simbólico e criar recursos expressivos. Em outras palavras, toda obra de literatura inescapavelmente diz respeito a uma dada sociedade, porque opera por meio de integração e diferenciação, conforme aspectos que ora acentuam a pertença de um indivíduo a um grupo e outros que realçam as diferenças de uns dos outros (CANDIDO, 2006, p. 31-32).

A recuperação do universo mental do autor – princípios linguísticos, convenções simbólicas e suposições ideológicas da época em que viveu – parece-nos um caminho razoável para a tomada da literatura como uma fonte promissora de construção do conhecimento histórico. Em *Hermeneutics and the role of history*, Quentin Skinner aponta alguns procedimentos possíveis:

[...] 1 – Nós devemos recuperar as intenções do autor ao escrever, de modo a entender o significado daquilo que ele escreve.

2- Para recuperar tais intenções é essencial cercar o texto dado com um contexto apropriado de suposições e convenções a partir das quais o exato significado pretendido possa ser decodificado.

3- Isto leva à conclusão de que um conhecimento destas suposições e convenções deva ser essencial ao entendimento do sentido do texto. (SKINNER, 1975 apud HARLAN, 2000, p. 21)

Em suma, no que tange às possibilidades do uso da literatura como fonte e na percepção de que a literatura (e arte no geral) possa dizer respeito não somente ao brilhantismo de um autor, mas à sociedade e época em que viveu, o debate segue e atinge diferentes campos das ciências. Posto isso, na sequência apresento considerações sobre a literatura em língua portuguesa no continente africano.

A literatura em língua portuguesa no continente africano e Angola

Nascida na África no calor das independências, a literatura criada nos países colonizados por Portugal reflete claramente o que argumentamos anteriormente, de modo que a partir dos numerosos poemas, contos e romances seja possível observar a história da África, antes e após as independências.⁵ É característica comum na produção literária do continente africano a abordagem de temas como negritude, valorização da cultura e história africana, crítica ao colonialismo, convocação dos africanos para as lutas de independência, esperança quanto ao futuro livre do colonizador, entre outros assuntos. A literatura na África, assim como em outras partes, foi extremamente sensível aos principais problemas da sua época e, em certa medida, antecipou diversos debates, como a necessidade da “consciência nacional” (LARANJEIRA, 2001, p. 185)

No caso específico dos países lusófonos – Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné Bissau –, nota-se que na escrita há uma certa tensão entre o viver sobre o domínio da sociedade colonial e pertencer a comunidades africanas, visível principalmente na adoção do idioma europeu e trânsito entre dois mundos, já que a escrita de autores africanos é constantemente perpassada pela oralidade (FONSECA; MOREIRA, 2007).

O desenvolvimento dessa literatura, para Patrick Chabal, se deu em quatro etapas entre meados do século XIX e o período posterior às independências.⁶ A primeira, denominada etapa de “assimilação” foi marcada pela incorporação de modelos de escrita europeus. O segundo momento é classificado pelo autor como “resistência”, pois aponta que nele os escritores africanos assumem a posição de construtores e defensores da cultura africana.

5 Como panorama para compreensão do processo de colonização no continente africano e independências, recomendo a leitura do capítulo “A África diante do desafio colonial”, de Albert Adu Boahen (2010), do sétimo volume da coleção História Geral da África.

6 No caso das colônias portuguesas, segunda metade da década de 1970, quando cinco países conseguiram concretizar as independências.

A fase coincide com os debates em torno da “africanidade” e recebe forte influência da militância de Aimé Cesaire e Leopold Senghor.⁷ A terceira coincidiria com o período pós-independência, marcado pela busca do escritor africano em definir-se nas sociedades pós-coloniais. Por fim, a quarta fase, que se estende à atualidade, é caracterizada pelo esforço em assegurar um lugar das literaturas nacionais no corpus universal (CHABAL, 1994).

A despeito dos diferentes momentos de criação e consolidação do sistema literário nos países falantes do português na África, é importante ressaltar a flexibilidade das fases enunciadas por Chabal, pois da mesma forma que a produção literária contemporânea na África ainda continua a pautar o colonialismo e negritude, durante a chamada fase da “resistência”, também é possível observar preocupações sobre o lugar da África no mundo.

A construção do sistema literário em Angola, local de nascimento de Agostinho Neto, segue de forma muito estreita o recorte proposto por Chabal. Apesar das publicações esparsas de obras durante século XIX,⁸ será apenas no século XX que surgirá o que se considera como sistema literatura angolano, com temas, estilos, público de leitores e conjunto de autores. Nesse contexto, três obras se sobressaem: *O segredo da morta*, de Antônio de Assis Júnior (1935); *Terra morta*, de Castro Soromenho (1949); e *Uanga* de Oscar Ribas (1950). Ambas com enredos que tratavam dos aspectos da vida do povo africano diante da presença colonial, das fortes mudanças culturais provocadas ou da resistência levantada.⁹

7 Africanidade se tratou da corrente que reivindicava a revisão das percepções sobre a história e cultura da África, a partir de perspectivas que fugissem de estereótipos e racismos, estimulando orgulho e o papel positivo da África na história mundial. As obras *Discurso sobre o colonialismo*, de Aimé Cesaire (1950), e *Négritude, arabité et francité. Réflexion sur le problème de la culture*, de Leopold Senghor (1969), são fundamentais para entender o debate.

8 No século XIX destacam-se duas publicações: *Espontaneidades da minha alma: às senhoras africanas*, de José da Silva Maia Ferreira (1849); e *Nga Múturi*, de Alfredo Troni. Enquanto a primeira se tratou de uma coletânea de poemas impressa em Angola, a segunda era uma prosa, publicada em diversas partes entre junho e agosto de 1882. Ambas não obtiveram sucesso na repercussão (HOLNESS, 1985, p. 7).

9 É importante frisar o não-consenso em relação aos atos fundadores da literatura de Angola. Mário de Andrade, por exemplo, entende que a “certidão de nascimento” da literatura de angolana se deu já no ano de 1901, na reunião de artigos intitulada *A voz de Angola clamando no deserto* (HONNESS, 1985, p. 7). Sobre o *O segredo da morta*, de Assis Júnior, Chaves (1999) afirma que a obra incorpora marcas do momento em que o colonialismo

A transição dos anos 1940 para os 1950 ainda presenciou a emergência de um movimento que consolidou o sistema literário angolano, o Vamos descobrir Angola (1948). Responsável pela publicação de coletâneas de poemas, objetivava romper com o tradicionalismo cultural imposto pelo colonialismo e buscar traços culturais genuinamente angolanos. Dois anos depois o movimento foi retificado no Movimento dos Novos Intelectuais de Angola (MNIA), que manteve até a década de 1960 duas revistas que publicaram dezenas de poemas com autores nascidos em Angola: *Mensagem, a voz dos naturais de Angola* e *Cultura*. A lista de autores envolvidos com o movimento ou que tiveram poemas publicados por ele é ampla e extensa: Mário Antônio, Viriato Cruz, Alda Lara, Antônio Jacinto, Mário Pinto de Andrade, Costa Andrade, Carlos Ervedosa, Ermelinda Pereira Cavier, Luandino Vieira, Oscar Ribas e o próprio Agostinho Neto. Para além do projeto anticolonial, o conjunto de poemas criados e divulgados por todo esse movimento primava a valorização do homem negro, sua cultura, história, capacidade de autodeterminação. A poesia, segundo Fonseca e Moreira (2007), possuía uma intencionalidade pedagógica e didática: recriação da África e Angola a partir do ensinamento dos valores ancestrais e descoberta da própria individualidade.

Agostinho Neto deteve grande importância nesse processo histórico, não somente porque foi um dos articuladores, mas também porque criou dezenas de poemas que, ao nosso ver, são valiosos para entender a história da África pós-Segunda Guerra Mundial.

A Sagrada esperança e a história da África

O conjunto de poemas agrupados no livro *Sagrada esperança*, do escritor angolano Agostinho Neto, expressa de uma forma singular o que poderia ser a vida de um indivíduo que se envolvesse com os processos de

e mudanças socioeconômicas provocaram mudanças culturais nas vidas das pessoas residentes de Luanda e nos entornos – Icolo, Bengo, Malange e Kuanza Norte. Para uma reflexão do conjunto de romances publicados por Castro Soromenho, indicamos a leitura de Inocência Mata (2001), que os classifica como “romances da colonização”, tendo em vista a problematização do tema nas obras.

emancipação colonial em meio à Guerra Fria. Além disso, demonstram como um ser humano sensível percebe e reage diante das injustiças que o rodeiam. A vida e obra do autor está plenamente de acordo com a sentença de Marga Holness: “[...] toda poesia é expressão direta de uma dada realidade”.

Quando Neto nasceu na pequena aldeia de Kaxicane, em 17 de setembro de 1922, a sua terra, assim como a maior parte da África, encontrava-se sob domínio colonial desde o século XIX. Embora a presença portuguesa na costa angolana remetesse desde o último quartel do século XIV, com a construção de fortes alianças com chefes locais, atuação de missionários e comerciantes, foi apenas no século XIX que uma estrutura colonial foi implantada, seguindo a mesma dinâmica de outras localidades do continente africano.¹⁰

No caso específico da Angola, a implantação da estrutura colonial coincidiu com a ascensão do fascismo na Europa, que resultou no crescimento da repressão às mais diferentes dimensões da vida dos habitantes locais, fossem elas políticas, culturais, religiosas ou em termos de direitos civis. Mesmo após o término da Segunda Guerra Mundial, com a proliferação dos movimentos emancipatórios pelo continente que apontavam o fim iminente do colonialismo na África, houve na região o recrudescimento do controle e perseguições metropolitanas, seguidos da consequente adesão à luta armada nos anos 1960.¹¹

¹⁰ Segundo Aldabert Adu Boahen (2010), até 1880 pelo menos 80% do território africano ainda se encontravam sob domínio de chefes africanos. Pouco mais de quatro décadas depois, apenas dois países, Libéria e Etiópia, ainda permaneciam independentes. No restante houve uma turbulenta e violenta instauração de sistemas coloniais.

¹¹ Diversos episódios atestam o recrudescimento do Estado português no caso de Angola, como o Massacre da aldeia Kaxicane, em 1960, que levou à morte 200 pessoas que protestavam contra a prisão de Agostinho Neto; e o massacre de Luanda, de 1961, que pode ter levado à morte cerca de 20 mil pessoas, sobre o qual foram produzidas diversas fotos que circularam pelo mundo (HOLNESS, 1985, 22). Acerca do cenário referente às independências no continente africano, acreditamos ser a tipologia apresentada por Ali Marzui (2010) a mais adequada. O autor primeiramente divide as independências em quatro momentos: anteriores à Primeira Guerra Mundial, capitaneadas por elites locais; durante a ascensão de regimes autoritários na Europa, marcadas pela criação de associações culturais e políticas na África e exterior; após a Segunda Guerra Mundial, com a participação das grandes massas, desobediência civil e protestos não-violentos; e durante a Guerra Fria, a partir dos anos 1960, com a adesão à luta armada. Posteriormente o autor apresenta cinco principais estratégias para emancipação: aquelas que vinculavam a luta pela independência às tradições guerreiras; as estratégias associadas à “jihad islâmica”; lutas associadas ao chamado radicalismo cristão, a exemplo do Nkrumah no Gana e Tutu na África do Sul; processos marcados por mobilização não-violenta; e, por fim, as independências conseguidas através da luta armada. Entendemos que o esquema se adapta perfeitamente ao caso Angola, pois o país somente conseguiu a independência em meados dos anos 1970, após ter iniciado a luta armada na década anterior.

Agostinho Neto nasceu e viveu nesse contexto histórico pautado pela violência da colonização e pela resistência a ela. De origem modesta, oriundo de uma família de pastores e professores, sonhava em ser médico. Tão longo atingiu uma certa idade, mudou-se para Luanda, onde concluiu os estudos e conseguiu emprego como funcionário nos serviços de saúde na cidade. Em 1947, após juntar proventos, partiu a Portugal para realizar o sonho de ser médico, inicialmente em Coimbra. Poucos anos depois, em 1951, conheceu a primeira experiência de cárcere,¹² que, até o fim dos seus dias, seria bastante regular e constante.

A obra *Sagrada esperança* foi publicada pela primeira vez em 1963, na Itália, com o título *Con Occhi Asciutti*.¹³ Traduzida por Joyce Lusso, se trata da reunião de poemas que Agostinho Neto havia escrito principalmente entre os anos 1950 e 1962, precisamente quando se tornara uma das principais referências da luta anticolonial na África.¹⁴ Após a primeira edição, o livro foi publicado em vários outros idiomas na íntegra ou em poemas esparsos. Durante os anos 1960 e 1970, Neto foi aclamado em várias partes do mundo como “a voz que dava expressão ao cruel sofrimento do seu povo” (HOLNESS, 1985, p. 27).

A obra em si é composta por 51 poemas, que abordam os assuntos mais variados: o sofrimento do povo africano, a solidão, saudade, a busca pela conscientização, chamados para insurgência e, sobretudo, a esperança por um futuro melhor. “Adeus à hora da largada”, o poema de abertura do livro, sinaliza todos esses aspectos:

¹² Neto foi aprisionado em 1951 devido a distribuição de panfletos durante a realização da Conferência de Paz em Estocolmo. De acordo com Holness (1985, p. 15), passou três meses encarcerado.

¹³ Traduzindo do italiano ao português: “Com os olhos secos”.

¹⁴ Durante as diversas ocasiões em que esteve aprisionado, foram numerosas as campanhas internacionais que reivindicavam a libertação de Neto. Em 1957, após quase dois anos encarcerado, houve intensa mobilização internacional que contou com petições e cartas assinadas por diversas personalidades, como Sartre, Beauvoir, Diego Rivera, Nicolás Guillén, entre outros. Anos depois, diante de novas perseguições e prisões e do risco de assassinato pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), um grupo de escritores britânicos publicou uma carta na revista *The Times* rogando a sua libertação. Entre as personalidades que assinaram a carta estavam Basil Davidson, Angus Wilson, John Wain, entre outros.

Minha mãe
(todas as mãos negras cujos filhos partiram)
Tu me ensinastes a esperar
Como esperastes nas horas difíceis
Mas a vida
Matou em mim essa mística esperança
Eu já espero
Sou aquele por quem se espera
Sou eu minha mãe
A esperança somos nós
Os teus filhos partidos para uma fé que ali-
menta a vida [...]
(NETO, 1985, p. 35-36)

Ao contrário da autocomiseração, o que se pode notar em Neto é um transbordante sentimento de inconformidade com o estado das coisas, e o desejo por mudança. Acredito que no trecho transcrito o autor, ao se dirigir à “mãe”, quisesse fazer referência a todas as mães africanas que perderam filhos para violência colonial ou para luta contra o colonialismo; e o filho é um desses que está a partir para luta, que é a própria personificação da esperança. Na sequência o poema aponta quem são os sujeitos que partem:

Hoje
Somos as crianças nuas das sanzalas do mato
Os garotos sem escola a jogar a bola de trapos
Nos areais ao meio-dia
Somos nós mesmos
Os contratados a queimar vidas nos cafezais
Os homens negros ignorantes
Que devem respeitar o homem branco
E temer o rico
Somos os filhos
Dos bairros de pretos
Além aonde não chega a luz elétrica
Os homens bêbados a cair
Abandonados ao ritmo dum batuque de morte [...]
(NETO, 1985, p. 36)

Vale lembrar que no período “entre guerras”, especificamente nas colônias portuguesas na África, a fim de compensar as dificuldades econômicas, o governo Salazar recorreu a uma série de medidas, entre

elas o fomento econômico para exportação do café, algodão, mineração de diamantes, petróleo e ferro, que transformaram Angola em uma das possessões mais rentáveis, principalmente pelo uso da força de trabalho compulsória. Particularmente no campo, com a implantação forçada das culturas do café e algodão, nativos angolanos foram forçados a abandonarem o cultivo de gêneros alimentícios, que os deixou em situações de maior vulnerabilidade (NASCIMENTO, 2016, p. 286). Os versos acima fazem referência a essa vida difícil da população camponesa da região, como a população urbana residente dos bairros pobres que não tinham acesso a luz elétrica e vida digna.

De modo geral, desfilam constantemente nos poemas que compõem o *Sagrada esperança* o povo africano, sempre acompanhado por uma mescla entre a nostalgia, ansiedades e esperanças. “Sábado nos musseques” é ilustrativo:

Os musseques são bairros humildes
De gente humilde
Vem o sábado
E logo ali se confunde com a própria vida
Transformada em desespero
Em esperança e em mística ansiedade
Ansiedade encontrada no significado das coisas
E dos seres
Na lua cheia
Acesa em vez dos candeeiros
De iluminação pública
Que pobreza e luar
Casam bem [...]
(NETO, 1985, p. 38)

Ao lado do cenário e sujeitos, o poema traz denúncias do sadismo e violência física do colonialismo, perpetrada pelo braço policial:

Ansiedade
No homem fardado
Alcançando outro homem

Que domina e leva aos pontapés
E depois de ter feito escorrer sangue
Enche o peito de satisfação
Por ter maltratado um homem
(NETO, 1985, p. 38)

Certamente Neto faz alusão às forças policiais atuantes na Angola colonial dos anos 1930 e 1940. No período atuaram nas colônias portuguesas duas instituições policiais, a Polícia de Vigilância de Defesa do Estado (PVDE), entre 1933 e 1945; e a Polícia Internacional de Defesa e Estado (PIDE), de 1945 a 1969. Enquanto a PVDE foi treinada pela Gestapo¹⁵, junto aos esforços em tornar as forças policiais portuguesas mais próximas dos moldes alemães da época – técnicas de vigilância, estruturação burocrática, aplicação de torturas etc. –, a PIDE atuou como polícia política com a missão de vigiar os contraventores do Estado salazarista, operando em torno de três lógicas: prevenção-dissuasão, vigilância-investigação e punição-repressão (MENDONÇA, 2018, p. 303).¹⁶

A inconformidade do autor também recua na história, quando minucia o extremo desgaste de um homem submetido outrora à escravidão no poema “Velho negro”:

Vendido
E transportado nas galeras
Vergastado pelos homens
Linchado nas grandes cidades
Esbulhado até ao último tostão
Humilhado até ao pó
Sempre sempre vencido
É forçado a obedecer
A Deus e aos homens

¹⁵ A sigla origina-se das palavras *Geheime Staatspolizei*, que significavam em português polícia secreta de Estado. Foi criada por decreto em 1933 na Alemanha, e era considerada um dos pilares de sustentação do nazismo devido a perseguição a opositores do regime.

¹⁶ Neto especificamente sofreu diversas prisões arbitrárias praticadas pela PIDE, já que era considerado um dos principais inimigos do Estado colonialista português na África. Vale acrescentar que entre as características de atuação da PIDE destacavam-se também a possibilidade de penalizar suspeitos com detenção, ampliação das penalidades sem as devidas explicações das razões e aplicação de torturas para obtenção de delações.

Perdeu-se
Perdeu a pátria
E a noção de ser
Reduzido a farrapo
Macaquearam seus gestos e sua alma
Diferente
Velho farrapo
Negro
Perdido no tempo
E dividido no espaço!
A passar de tanga
Com o espírito bem escondido
No silêncio das frases côncavas
Murmuraram eles:
Pobre negro!
E os poetas dizem que são seus irmãos
(NETO, 1985, p. 52)

A Angola de Neto foi um dos grandes centros do comércio escravo em todo continente africano. Desde os primeiros momentos da chegada dos europeus na região, a região toda passou a ser envolvida com o mundo Atlântico, do litoral ao *hinterland*. Além das cidades litorâneas edificadas no litoral – como Luanda e Benguela –, criaram diversos outros entrepostos em rotas interioranas que permitiam a circulação e conexão de numerosos sujeitos – sertanejos, pombeiros, comerciantes financiadores, soldados, missionários, chefes africanos e, principalmente, cativos.¹⁷ A escravidão atlântica marcou sobremaneira as diferentes sociedades que habitavam Angola, e aos que foram escravizados e enviados às Américas. No poema transcrito o autor não somente demarca o sofrimento dos que foram empurrados à escravidão, mas no último verso a solidariedade e empatia com a dor dos “irmãos”.

¹⁷ Sobre os espaços de comércio escravo e diferentes sujeitos envolvidos, recomendamos a leitura de Henriques (1997) e Heintze (2007). Cabe mencionar que atualmente as cifras do comércio escravista no Atlântico indicam que cerca de 13 milhões de africanos foram embarcados entre o início do século XVI a meados do XIX. Desse total, 5.694. 573 milhões foram extraídos da África Central-Occidental, onde predominavam as atividades comerciais nos portos de Angola (SLAVE VOYAGES, 2020).

Essa solidariedade voltará a aparecer em diversos outros trechos do livro, estendida ao povo angolano e a todos que lutavam por um mundo melhor. Os versos que compõem o “Sangrantes e germinantes”, quiçá, marcam de forma veemente esse gesto:

[...] Eis as nossas mãos
Abertas para a fraternidade do mundo
Pelo futuro do mundo
Unidades na certeza
Pelo direito, pela concórdia, pela paz

Nos nossos dedos crescem rosas
Com perfumes da indomabilidade do Zaire
Com a grandiosidade dos troncos do Maiombe
Nos espíritos
A caminhada de amizade pela África
Pelo mundo
Os nossos olhos sangue e vida
Voltados para as mãos acenos de amor em todo o mundo
[...] Pelo futuro eis os nossos olhos
Pela Paz eis as nossas vozes
Pela Paz eis as nossas mãos
Da África unida no Amor
(NETO, 1985, p. 87)

É perceptível como o “espírito do tempo” atravessa esses versos, pois todo o desejo de um “novo mundo” que pairava os quatro cantos do mundo entre os anos 1950 e 1960 transborda no poema. O autor está movido pela mesma energia que fez jovens africanos a se engajarem nas ferozes lutas de independência na África; pela mesma vitalidade que depois inspirou jovens a levantarem barricadas em Paris e México, no final dos anos 1960; outros a colocarem flores em fuzis em Praga; pela mesma força que motivou Luther King Jr. a liderar marchas pelos direitos civis nos Estados Unidos. De fato, é preciso ter muito desejo de paz e amor para lutar por um futuro melhor diante das perseguições e violência.

À guisa de conclusões

Encerro esta reflexão relatando uma experiência de trabalho com a literatura africana em língua portuguesa ocorrida no ano de 2017, no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, campus Bragança. Naquele ano tive a oportunidade de ministrar um tópico especial sobre “Literatura Africana em língua portuguesa”. Como a disciplina fazia parte da grade de um curso de licenciatura que visava a formar professores, formatei o curso objetivando instrumentalizar os futuros educadores para utilização da literatura nas aulas de história na educação básica brasileira.

Ao todo dividi o conteúdo da disciplina em nove atividades: uma primeira aula introdutória e teórica sobre as conexões entre a história e literatura; cinco aulas para análise da história e sistema literária dos países falantes do português na África, a saber, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Moçambique; um encontro para apresentações de romances sorteados no primeiro encontro; um encontro para produção de um jornal com informações sobre a África, através da Literatura,¹⁸ com a utilização do programa *Publisher* do pacote *Microsoft Office*; e o fechamento da disciplina com a distribuição dos jornais produzidos de forma colaborativa no sétimo encontro em uma escola de ensino médio da rede pública do município de Bragança.

Felizmente todo o planejado saiu do papel, com envolvimento pleno da turma. Isso porque desde o primeiro encontro o grupo de alunos foi tomado a partir de uma posição “ativa”, desde o convite a partilhar as impressões das leituras de poemas, contos e romances em sala de aula, até a participação na escolha do material que foi inserido no jornal e distribuição nas salas de aula.

Acredito que o caminho mais promissor para a efetiva implementação do que determina a lei n. 10.639/2003, sem dúvida, passe pela interdisciplinaridade, utilização das tecnologias disponíveis na atualidade e,

¹⁸ O jornal, intitulado *Africanize-se*, contou com poemas, trechos de romances e contos. No endereço que copiamos na referência bibliográfica, é possível conferi-lo juntamente com registros fotográficos da distribuição na escola Padre Luís Gonzaga, Bragança.

principalmente, pelo envolvimento de forma ativa do estudante no processo de construção do conhecimento. Espero que as reflexões aqui realizadas possam estimular o desbravar de novos horizontes.

Referências

- BOAHEN, A. A. A África diante do desafio colonial. In: **A África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. revisada. Brasília: Unesco, 2010. (Coleção História Geral da África, v. VII)
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2006.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978 [1950].
- CHABAL, P. **Vozes moçambicanas**: literatura e nacionalidade. Lisboa: Vega, 1994.
- CHAVES, R. C. N. **Angola e Moçambique**: experiência colonial e territórios literários. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- FONSECA, M. N. S.; MOREIRA, T. T. **Panorama das literaturas africanas na língua portuguesa**. Cadernos CESPUC de Pesquisa, n. 16, 2007.
- HEINTZE, B. **Angola nos séculos XVI e XVII**: estudos sobre fontes, métodos e história. Tradução de Marina Santos. Luanda: Kilombelombe, 2007.
- HENRIQUES, I. C. **Percursos da modernidade em Angola**: dinâmicas comerciais e transformações sociais no século XIX. Trad. Alfredo Margarido. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical/Instituto da Cooperação Portuguesa, 1997.
- HOLNESS, M. Introdução. In: NETO, A. **Sagrada esperança**. 9. ed. Angola: União dos Escritores Africanos, 1985.
- ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LARANJEIRA, J. P. Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista de Filología Románica**, ano II, p. 85-205, 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/download/RFRM0101220185A/10937>>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

- MATA, I. **Literatura angolana: silêncios e falas de uma voz inquieta**. Lisboa: Mar Além, 2001.
- MARZUI, A. A. Procurai primeiramente o reino político. In: MARZUI, A.; WONDJI, C. (Orgs.). **História Geral da África**, v. VIII. Brasília: Unesco, 2010.
- MENDONÇA, A. G. **O salazarismo e a PIDE: política de repressão em Angola**. Faces da História, Assis, v. 5, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2018.
- NASCIMENTO, W. S. Colonialismo português e resistências angolanas nas memórias de Adriano João Sebastião (1923-1960). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 283-306, set./dez. 2016.
- NETO, A. Sagrada esperança. 9. ed. **Angola: União dos Escritores Africanos**, 1985.
- PESAVENTO, S. J. História & literatura: uma velha-nova história. In: **Nuevo Mundo Mundos**. Debates, 2006. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. The Horizon, v. 9, n. 5, 2001.
- SENGHOR, L. **Négritude, arabité et francité**. Réflexion sur le problème de la culture. Préface de Jean Rous. Beirute: Dar Al Kitab Allubnani, 1969.
- SILVA, I. M. M. **Ensino de literatura na Era Digital: conexões ilimitadas com o reader-response criticism**. IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros textuais (SINALGE), Campina Grande, 2017.
- WHITE, H. **Metahistória: a imaginação histórica do século XIX**. Trad. José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 1992.

Internet

- Jornal Africanize-se**, 1. ed. Disponível em < <https://drive.google.com/open?id=1ChnfVyunp4xmXyCAXvouW2HCO7jV5AXo>>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- SLAVE VOYAGES. Disponível em <<http://www.slavevoyages.org/estimates/HiLMFQVO>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA E PESQUISA

Geyso Dongley Germinari

Introdução

As reflexões presentes neste capítulo registram os caminhos da constituição do campo de pesquisa em Educação Histórica¹. Para isso, analisa os contornos teóricos e metodológicos que caracterizam o campo e apresenta investigações relevantes desenvolvidas nesse domínio científico², o qual consolidou-se como uma das mais importantes áreas de investigação do ensino de História, e suas pesquisas vem sendo desenvolvidas em vários países, a saber: Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal e Brasil.

A investigação em Educação Histórica, também denominada estudos em cognição histórica situada, vem se estruturando em linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação e se expandindo por meio de eventos internacionais, como o Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica, o Encontro da Associação Ibero-Americana de Pesquisadores em Educação Histórica

¹ Partes dos argumentos deste capítulo tem a contribuição dos estudos desenvolvidos na pesquisa de pós-doutorado, intitulada *Professores de história e a recepção dos conceitos de pensamento histórico e consciência histórica nas pesquisas sobre aprendizagem histórica presentes em teses e dissertações produzidas no estado do Paraná*. Esta pesquisa é financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA). Sob a supervisão da Maria Auxiliadora Schmidt.

² O conceito de “domínio científico” parte da perspectiva delineada por Christopher Lloyd (1995, p. 53), para quem o conceito define-se da seguinte forma: “O processo de constituição depende dos processos duplos de raciocínio teórico dentro de campo científico e da descoberta gradual do que Shapere denomina relações de relevância entre os objetos e forças do mundo natural. Essas relações de relevância deveriam ser vistas, creio eu, como relações causais estruturais que são naturalmente delineadas. Assim, a construção e o desenvolvimento do domínio dependem, em última instância, das maneiras pelas quais se descobre que o mundo é naturalmente estruturado, e as descobertas dependem de metodologias e teorias adequadas”.

(AIPEDH), o *History Educators International Research Network* (HEIRNET) e o Seminário Internacional de Educação Histórica. O crescimento da área também se revela na quantidade e na qualidade da publicação de inúmeros artigos, capítulos de livros e livros, produzidos, em sua maioria, na perspectiva da colaboração internacional.

Isabel Barca (2005, p. 15), uma das principais pesquisadoras da área, destaca que os investigadores têm se preocupado com as estratégias de aprendizagem histórica no espaço escolar, “[...] sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos)”.

No trabalho de investigar as ideias históricas dos alunos (pensamento histórico dos alunos), presentes nos processos de aprendizagem histórica no espaço escolar, os pesquisadores tomam a epistemologia da história como referência teórica principal. “Neste campo, o olhar dos investigadores tende a privilegiar as concepções dos agentes diretos da aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em situação de aula [...]” (BARCA, 2011, p. 25).

As pesquisas identificadas com esse campo buscam suas referências na teoria e filosofia da história, utilizando em suas análises os chamados conceitos de segunda ordem, também denominados conceitos estruturais ou meta histórico, relacionados à natureza do conhecimento histórico, como explicação histórica, evidência, significância, mudança e empatia histórica, além de utilizarem também os conceitos substantivos referentes aos conteúdos históricos, tais como democracia, renascimento e monarquia (BARCA, 2011).

A perspectiva da Educação Histórica diferencia-se de outras linhas de pesquisa que abordam o ensino e a aprendizagem de história na escola pela sua fundamentação teórica baseada no campo do conhecimento histórico, distanciando-se, por exemplo, dos referenciais da pedagogia e da psicologia, áreas tradicionais da pesquisa em educação escolar. Afasta-se principalmente

das correntes piagetianas que compreendem o desenvolvimento cognitivo como evolutivo, estruturado em fases determinadas. Algumas pesquisas inspiradas nessa leitura de Piaget defendiam que a criança não poderia aprender história por estar na fase do pensamento concreto, o que somente ocorreria aos 16 anos quando atingisse o pensamento abstrato.

Nessa direção, as pesquisas apresentam algumas convergências: a) a aprendizagem ocorre em contextos concretos. As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta às suas ideias prévias; b) vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos de tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento; c) as ideias de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, ou seja, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante.

A Educação Histórica rompe com a visão evolutiva e determinista do desenvolvimento cognitivo utilizada para discutir a aprendizagem histórica escolar, e busca compreender a especificidade do pensamento histórico dos estudantes. A mudança de perspectiva sobre a aprendizagem histórica resultou, segundo Ramos e Cainelli (2015, p. 15-16),

[...] na concepção de “progressão” do pensamento histórico, em que este é visto por “níveis de elaboração” que são oscilantes – uma criança pode ter uma explicação mais elaborada que um adolescente e, conforme a temática, um sujeito pode em um momento ter uma explicação histórica descritiva e em outro momento mais elaborada. Mas, principalmente, as noções de história dos sujeitos são compreendidas, analisadas e categorizadas por intermédio da epistemologia, teoria e metodologia da história.

Nos últimos anos, pesquisadores identificados com a Educação Histórica têm incorporado os estudos de filosofia da história de Jörn Rüsen, principalmente, a articulação que o autor faz entre teoria da história e didática da história. Em sua perspectiva, a Didática da História configura-se como disciplina especializada, cuja objeto de análise central é a aprendizagem histórica e sua relação com a formação da consciência histórica. Para Rüsen (2007, p. 93), “a teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica”. Desse modo, a Didática da História, como disciplina específica da Teoria da História, abre-se para o vasto campo das atividades e funções da consciência histórica relativas à aprendizagem histórica, e pergunta com interesse sobre as contribuições da ciência histórica para o desenvolvimento das competências da consciência histórica pertinentes à aprendizagem, que “[...] são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico” (RÜSEN, 2007, p. 94).

Com base no pensamento ruseniano, as pesquisadoras Schmidt e Barca (2014) consideram que os fundamentos da aprendizagem histórica, problematizados pelo campo da Didática da História, podem ser vistos como um substrato epistemológico para pesquisa no domínio da Educação Histórica, com implicações específicas.

As autoras apontam quatro implicações que merecem destaque: 1) a necessidade das pesquisas acerca da aprendizagem histórica serem fundamentadas na teoria da história; 2) as pesquisas sobre aprendizagem histórica têm como objetivo compreender os níveis da consciência histórica de alunos e professores; 3) as pesquisas nessa linha têm buscado conhecer o significado prático do pensamento histórico na formação da identidade humana; por fim, 4) as pesquisas acerca aprendizagem histórica visam investigar como se configuram os modos de superação do pensamento etnocêntrico por meio do humanista histórico na consciência histórica de jovens, crianças e professores.

Na atualidade, o campo da Educação Histórica se beneficia de duas tradições de pesquisa. Por um lado, a tradição anglo-saxônica, que discute aprendizagem histórica a partir do conceito de pensamento histórico, e, por outro, a tradição alemã, que compreende a aprendizagem histórica como um processo da consciência histórica (SEIXAS, 2017).

Pesquisa sobre o desenvolvimento do pensamento histórico

Os primeiros passos da Educação Histórica foram dados na década de 1960, na Inglaterra, no contexto de uma reestruturação curricular, na qual se diagnosticou o afastamento dos alunos da disciplina de História, uma vez que a disciplina era optativa, os estudantes não se interessavam pelas histórias contadas na escola, eles gostavam “[...] mais das histórias da TV, dos livros etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam ‘estórias’” (LEE, 2001, p. 13).

Com o objetivo de superar a situação de descrédito da disciplina de História foi organizado o *Projecto 13-16*, voltado para alunos de entre 13 e 16 anos, coordenado na sua última fase pelo pesquisador Denis Shemilt, o qual visava investigar modos de ensinar História em termos históricos. A partir do projeto, houve um crescimento da disciplina em toda a Inglaterra. Peter Lee (2001, p. 14) lembra o momento:

Mais de um terço das escolas passaram a seguir este projeto, desenhado para crianças dos 13 aos 16 anos. Eu próprio, que inicialmente fui crítico deste projeto, vi que de fato funcionava. Os professores trabalhavam em grupo e gostavam. Houve uma mudança nesta disciplina, surgiram novas ideias sobre o ensino da História.

Do ponto de vista metodológico, nesse projeto foram utilizadas entrevistas individuais e questionários, com uma amostra de 500 estudantes de 24 escolas. Levando-se em conta “[...] variáveis de seleção referentes a

sexo, capacidade intelectual e status social. O objetivo era verificar se havia a influência de métodos de ensino como determinante para a percepção e compreensão do passado” (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 21).

Novas questões foram colocadas para o ensino de História, como: “Que ideias é que as crianças traziam para disciplina de História? Quais os conceitos, quais imagens que a História fornecia às crianças?” (LEE, 2001, p. 14). Com o projeto, as crianças começaram a achar a disciplina interessante e difícil, como a matemática. “Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que eles conseguissem perceber essas mudanças” (LEE, 2001, p. 14).

A partir desta preocupação, Alaric Dickinson e Peter Lee, em 1978, realizaram estudos com estudantes entre 12 e 18 anos de idade denominado *Understanding and Research*. A pesquisa problematizou o referencial teórico que deveria orientar as pesquisas do pensamento histórico, criticaram a lógica não histórica aplicada nas pesquisas anteriores embasadas nas teorias da aprendizagem vindas do campo da Psicologia. A coleta dos dados possibilitou a criação de um modelo de progressão de ideias em História relacionado à natureza da explicação histórica (BARCA, 2001).

Alaric Dickinson e Peter Lee, em 1984, realizaram o estudo *Making Sense of History*, com aluno dos oito aos 18 anos, o qual aprofundou o modelo de progressão das ideias, incorporando as noções de empatia e imaginação histórica, elementos fundamentais da explicação. Ainda, nesse contexto, Denis Shemilt publicou um estudo no qual apresentou uma categorização das ideias de empatia histórica em cinco níveis. Em 1987, Rosalyn Ashby e Peter Lee desenvolveram estudos convergentes com a categorização proposta por Shemilt.

As primeiras análises do pensamento histórico de estudantes realizadas na Inglaterra, na perspectiva da Educação Histórica, evidenciaram progressões das ideias não determinadas pela idade, como destaca Barca (2001, p. 15) no trecho a seguir: “os investigadores observaram nos alunos uma progressão irregular, parecendo desenvolver-se gradualmente, mas com oscilações, desde

os níveis mais simples até aos mais sofisticados”. Nesse quadro, os alunos apresentam níveis variados que vão de ideias fragmentadas e estereotipadas do passado até noções históricas mais sofisticadas.

Essas análises foram aprofundadas no projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), coordenado por Rosalyn Ashby, Peter Lee e Alaric Dickinson, que investigou ideias históricas de segunda ordem de crianças e adolescentes ingleses de seis aos 14 anos de idade. A pesquisa utilizou uma amostra de 320 alunos (três escolas primárias e seis escolas secundárias). Os alunos foram inqueridos sobre: compreensão de causas em História, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência, narrativa (LEE, 2001). Em estudos recentes, o pesquisador inglês Arthur Chapman apresentou avanços na compreensão das ideias históricas dos alunos, demonstrando a oscilação e estabilidade das ideias dos jovens em relação à variação da perspectiva em História.

Na linha dos estudos ingleses, investigadores nos Estados Unidos têm produzido, desde a década de 1980, pesquisas sobre o pensamento histórico de estudante e professores fundamentadas na epistemologia da história. As pesquisas estão relacionadas principalmente a percepção que os alunos têm do conhecimento histórico, analisando aspectos das ideias prévias que os alunos trazem para a sala de aula; as formas de compreensão de conceitos epistemológicos, como por exemplo, mudança, continuidade, casualidade, significância histórica; metodologias alternativas de ensino; e a relação entre o multiculturalismo e a aprendizagem histórica. Segundo Barca (2001, p. 15), a partir dos resultados das investigações norte-americanas

[...] conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, as mídias, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada

e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas.

Na Universidade de Carnegie Mellon foi realizada a chamada Conferência de Pittsburg, em 1998, considerada um marco da discussão acerca do ensino e aprendizagem de história. O evento, intitulado “Ensinar, Conhecer e Aprender História”, contou com a participação de importantes pesquisadores, entre eles, Peter Seixas, Sam Wineburg e Peter Stearns. Entre as temáticas debatidas na conferência destacam-se a análise do ensino-aprendizagem em sala de aula; os fundamentos teóricos presentes na prática docente; propostas para investigações acerca da revisão do currículo universal e a relação com as histórias nacional e local; as influências dos meios de comunicação, família e história escolarizada nas concepções de passado (SCHMIDT; URBAN, 2016).

Na Espanha, as pesquisas na perspectiva da “escola inglesa” têm focado no estudo das dificuldades de os estudantes desenvolverem conceitos epistemológicos, como mudança, continuidade, causalidade, entre outros.

Em Portugal, é importante destacar o projeto Formar Opinião na Aula de História (FOP), o qual investigou os níveis de argumentação de estudantes, na faixa etária de 11 a 12 anos, quando confrontados com fontes históricas com múltiplas perspectivas.

Schmidt e Urban (2018, p. 13) destacam que “Isabel Barca é uma das mais importantes pesquisadoras de Portugal e uma referência para as pesquisas da Educação Histórica no Brasil”. As suas pesquisas têm contribuído para a compreensão das ideias de evidência, plausibilidade, objetividade histórica, multiperspectividade, à luz da filosofia da História.

A parceria entre Brasil e Portugal consolidou-se com a realização do Seminário Investigar em ensino de História, coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. “Neste seminário, a professora Isabel Barca propôs a realização de uma investigação para avaliar as possibilidades de mudança conceitual de estudantes brasileiros” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 14). Essa pesquisa evidenciou mudanças conceituais dos alunos após a

intervenção realizada pelos professores. Esta pesquisa marca a criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR), que desenvolve pesquisas acadêmicas, projetos de pesquisa, revista *online*, eventos e cursos de formação continuada de professores. Ademais, o trabalho de Evangelista e Triches (2006) constatou a presença de grupos de pesquisa (GPs) e linhas de pesquisa (LPs) em Educação Histórica a partir do ano de 2005.

Na investigação em Educação Histórica voltada para o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores ganhou espaço recentemente o interesse na pesquisa sobre a formação da consciência histórica na perspectiva ruseniana. Os estudos da consciência histórica, no entanto, tiveram origem na Alemanha e posteriormente repercutiram em vários países.

Pesquisa sobre a formação da consciência histórica

Na década de 1970, enquanto florescia a pesquisa em Educação Histórica na Inglaterra, historiadores alemães como Jörn Rüsen, Klaus Bergmam e Karl-Ernst Jeismann colocaram no centro do debate reflexões acerca da relação entre a ciência da História e a Didática da História, especialmente as dimensões didáticas próprias do conhecimento histórico. As discussões buscavam responder à crise de legitimidade da historiografia e do ensino de História em relação a abordagem do Holocausto. Rafael Saddi (2014, p. 137) contextualiza o momento:

A sociedade alemã havia mudado, a nova geração exigia um debate sobre o passado recente, mas, a ciência histórica e o ensino da história não haviam acompanhado esta transformação. Ao contrário, eles permaneciam, [...], sob os mesmos moldes em que foram formulados nos tempos de Bismark. Isto significava dizer, que a mesma história (ao menos em suas linhas gerais) que fora ensinada para Hitler, continuava a ser ensinada no pós-guerra.

Na Alemanha, as discussões em torno da Didática da História foram definidas por Rüsen (2006) em quatro linhas de interesse: a metodologia de

instrução que agrega estudos acerca de processos, estruturas, conteúdos e funções da consciência histórica no ensino de História na sala de aula; as funções e os usos da história na vida pública; o estabelecimento de metas e critérios de avaliação para a educação histórica nas escolas, conforme as especificidades do conhecimento histórico e suas funções de orientação para vida prática; e, por último, a análise ampla da natureza, função e relevância da consciência histórica, cujos estudos não se relacionam apenas à aprendizagem e ao ensino de História na escola, mas, abrem-se para todas as formas de pensamento histórico, bem como ao uso e função da história na vida pública e privada.

Na teoria da história de Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica refere-se aos procedimentos mentais comuns a vida prática de todos homens e mulheres. Tais processos mentais foram denominados pelo autor como experiência e interpretação do tempo. Esses elementos cognitivos mobilizados por todos os indivíduos “[...] são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos” (RÜSEN, 2001, p. 54). De modo geral, a consciência histórica é a consciência que fornece sentido temporal à vida humana ao relacionar numa mesma estrutura de pensamento as dimensões temporais do passado, presente e futuro.

As discussões sobre enraizamento do pensamento histórico comum e científico na vida prática concreta recupera a reflexão a respeito da dimensão didática do conhecimento histórico, para agora colocá-la no centro do debate acerca da ciência da história (RÜSEN, 2012).

A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. No que segue, entende-se “aprendizado histórico” como o processo de formação da identidade e orientação histórica mediante as operações da consciência histórica. (RÜSEN, 2012, p. 16)

A temática da consciência histórica está presente nas atuais pesquisas em Educação em vários países. A importância do conceito na ressignificação do campo da Educação Histórica foi destacada por Peter Lee (2002, p. 1) no evento acadêmico *Annual Meeting of American Educational Research Association*, em 2002. Para o pesquisador há conceitos que podem

[...] reconceitualizar uma área de estudo ou pesquisa acadêmica. (Estive tentado a dizer campo acadêmico, mas em nossa área do ensino de História tal pareceu um tanto pomposo. “Canteiro” parece ser mais apropriado.) A ideia de Jörn Rüsen de “consciência histórica” é, diante das circunstâncias, uma dessas ideias.

Os estudos acerca da estrutura e das funções da consciência histórica na escola vêm assumindo posição central na pesquisa em Educação Histórica, principalmente, as investigações que procuram levantar dados empíricos quantitativos e qualitativos para compreender as ideias históricas dos jovens e as relações com a vida prática.

Os estudos sobre consciência histórica e ensino de História emergiram na Alemanha, na conjuntura da queda do muro de Berlim e reunificação do país, no final da década de 1980. Na Alemanha reunificada, o conceito de identidade nacional, central nas propostas curriculares de História, perdeu o sentido uma vez que a República Democrática da Alemanha (RDA) e República Federal da Alemanha (RFA) construíram, ao longo da sua história, ideias de identidade nacional específicas.

Nesse contexto, especialistas em didática das antigas RDA e RFA entraram em consenso em torno da consciência histórica, como conceito para substituir a noção de identidade nacional nos currículos. Como apontam Jung e Staher (1998, p. 138), “os anos [19]80 se caracterizaram por uma aproximação entre didatas da história mais progressistas e os mais conservadores. Essa aproximação cristalizou uma aceitação generalizada da categoria de ‘consciência histórica’ como categoria central da didática da história”. Ainda, segundo os autores,

[...] sobre o alcance da “identidade nacional” como ideia-guia da aprendizagem histórica diminuiu sem grandes controvérsias graças a aceitação da categoria relativamente indeterminada de “consciência histórica”. [...] Através do ensino, os escolares devem formar uma consciência histórica na qual se relacionem passado, presente e futuro, de tal modo que pode obter-se uma orientação presente e futura. (p. 138-139)

O debate influenciou várias pesquisas quantitativas e qualitativas, tendo como referência a categoria da consciência histórica. Uma das principais investigações, em virtude de sua abrangência e de seu volume de dados coletados, foi o projeto *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents* (ANGEVIK; BORRIES, 1997), que reuniu pesquisadores de vários países europeus, sob a coordenação de Magne Angevik e Bodo von Borries.

A pesquisa de natureza quantitativa envolveu a aplicação de uma enquete em 25 países europeus, mais a Palestina, Israel e Turquia, somando a participação de 32 mil jovens de 15 anos de idade, e teve como o objetivo conhecer a qualidade e os resultados do ensino de História e as características da consciência histórica dos jovens europeus. Os entrevistados responderam perguntas sobre a concepção e a importância da história; confiança em fontes de conhecimento histórico; cotidiano das aulas de história; conhecimentos cronológicos de fatos históricos; interesses por gêneros e períodos históricos; interesse pela história por área geográfica; conceito de mudança histórica; representações atribuídas a personagens e períodos históricos; concepção de temporalidade histórica; concepções de passado e expectativas de futuro pessoal e nacional, entre outros temas.

De modo geral, essa investigação indicou que a consciência histórica dos jovens estabelece conexões complexas entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a expectativa do futuro. Além desse aspecto, Barca (2007, p. 117) observa que os pesquisadores Angevik e Borries

[...] reconheceram que as ideias manifestadas pelos jovens de 15 anos em diversos países europeus acerca do passado, presente e futuro são o espelho da mentalidade dos respectivos povos: se os jovens de países mais industrializados se mostram mais críticos face ao passado, os de países com economias mais tradicionais assumem uma postura de maior aceitação e até de entusiasmo face ao estudo da História.

O entusiasmo demonstrado pelos países com economias tradicionais não significa avanços no desempenho das atividades de compreensão histórica fundamentada na epistemologia da história. O projeto *Youth and History* impulsionou pesquisas de natureza qualitativa em outros países, investigações interessadas nas ideias de jovens e crianças com relação à História.

Nessa perspectiva, um dos trabalhos precursores no mundo ibero-americano é o projeto Hicon: Consciência Histórica – Teoria e Práticas I e II, desenvolvido em Portugal sob a supervisão da pesquisadora Isabel Barca nos anos de 2003 e 2011. Esta pesquisa, além do amplo levantamento de ideias substantivas e de segunda ordem em História, explorou os sentidos identitários dos estudantes em relação a outros povos e culturas em escala global. A análise das ideias substantivas e de segunda ordem e a questão identitária partiu de inferências em narrativas históricas produzidas pelos estudantes, acerca de temáticas contemporâneas de Portugal e do mundo (BARCA, 2007; BARCA, 2014).

No Brasil, uma das primeiras pesquisas sobre consciência histórica de jovens e ensino de História foi a investigação desenvolvida pela pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, cujos resultados foram apresentados no artigo “Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000)”, publicado em 2002. Um dos objetivos do estudo “[...] foi procurar levantar indícios sobre a relação dos jovens com o conhecimento histórico, interrogando-os sobre as relações entre estes conhecimentos e sua própria vida” (SCHMIDT, 2002, p. 184-185). A coleta de dados se deu no cotidiano

de duas escolas da cidade de Curitiba (PR), por meio de observações, de entrevistas individuais/coletivas e da aplicação de um questionário, elaborado de acordo com modelo aplicado aos jovens alunos de escolas europeias no projeto *Youth and History*. Os resultados parciais indicaram a existência de contradições entre os interesses vividos pelos jovens curitibanos e a prática do ensino de História ofertada pelas escolas.

No âmbito nacional outros estudos sobre a temática vêm sendo desenvolvidos em núcleos de pesquisa, como o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH)³, da Universidade Federal do Paraná (UFPR); o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI)⁴, da Universidade Estadual de Ponta-Grossa (UEPG) e o Laboratório de Ensino de História⁵, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Considerações finais

Atualmente, as pesquisas em Educação Histórica no Brasil têm se constituído a partir da influência das tradições teóricas e metodológicas anglo-saxônica e alemã. A maioria das investigações a respeito da aprendizagem histórica se fundamentam na teoria da consciência histórica de matriz alemã, mas também se servem das discussões inglesas no campo da filosofia analítica da história, além de dialogarem com as pesquisas desenvolvidas em Portugal, Espanha, Canadá e Estados Unidos.

A Educação Histórica promove uma ligação radical entre teoria e prática, pois não opera somente no plano das propostas prescritivas de ensino não embasadas em pesquisas empíricas, mas, busca analisar situações reais de aprendizagem histórica, no contexto escolar, e disseminar resultados úteis aos processos educativos (BARCA, 2012). Assim, o campo da Educação Histórica apresenta-se como uma linha de pesquisa e ação no

3 Ver: <<https://lapeduh.wordpress.com>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

4 Ver: <<http://gedhiblog.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

5 Ver: <<http://www.uel.br/laboratorios/labhis/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

âmbito escolar que tem alcançado resultados relevantes em vários países, em diferentes continentes.

Referências

- ANGEVIK, M.; BORRIES, B. **Youth and history**: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburgo: Körber Foundation, 1997.
- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- _____. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtrioArt, 2005. p. 15-25.
- _____. **Marcos de consciência histórica de jovens portugueses**. Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.
- _____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. (Orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.
- _____. **Ideias chave para a educação histórica**: uma busca de (inter) identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- _____. Consciência histórica de jovens: identidade, mudança em história e sentidos para vida. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 86-107, jan./abr. 2014.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. especial, p. 33-55, 2006.
- JUNG, H.; STAHER, G. Didáctica de la historia y enseñanza de la historia em la Alemania unificada. **Revista Conciencia Social**, Madri, n. 2, p. 133-148, 1998.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.
- _____. Walking backing into tomorrow: historical consciousness and understanding history. In: **Annual Meeting of American Educational**

- Research.** Association, New Orleans, 2002. Proceedings. Nova Orleans: American Educational Research Association, 2002. p. 1-45.
- LLOYD, C. **As estruturas da história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. **Educação histórica como campo investigativo.** Diálogos, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2015.
- RÜSEN, J. **Razão histórica – teoria da história:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- _____. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.
- _____. **História viva – teoria da história:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- _____. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- 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.
- SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 182-208, jul./dez. 2002.
- _____.; BARCA, I. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades. In: _____.; _____.; URBAN, A. C. (Orgs.). **Passados possíveis:** a educação histórica em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 21-39.
- _____.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.
- _____.; _____. Afinal, o que é educação histórica? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica**, v. 1, n. 1, p. 7-31, jul./dez. 2018.
- SEIXAS, P. Historical consciousness and historical thinking. In: CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. (Eds.). **Palgrave handbook of research in historical culture and education.** Londres: Palgrave Macmillan, 2017. p. 59-72.

SUPER-HERÓIS, GÊNERO E FICÇÃO HISTÓRICA EM CAPITÃO AMÉRICA: O PRIMEIRO VINGADOR (2011) E MULHER-MARAVILHA (2017)

Maristela Carneiro

Desde que a tendência se consolidou a partir dos anos 2000, filmes de super-heróis são peças fundamentais entre os lançamentos que a indústria cinematográfica hollywoodiana desdobra anualmente diante de milhões de espectadores ávidos. Como qualquer outra forma de entretenimento midiático, estes filmes ecoam e instigam os discursos sociais prevalentes em seu contexto de produção, o que inclui o modo como contemplam a história e as relações de gênero em suas tessituras narrativas. Isso frequentemente se articula em “tipos”, isto é, em constructos cinematográficos que reduzem personagens e situações a representações esquemáticas: o herói clássico, o anti-herói, o interesse amoroso, a “mulher forte”, a *femme fatale* e assim por diante.

O presente texto se debruça sobre essa relação de três pontas, quais sejam, os filmes de super-heróis, os discursos de gênero e a ficção histórica, e como isso se traduz no uso de tipos, analisando dois casos particulares: *Mulher-maravilha* (Patty Jenkins, 2017) e *Capitão América: primeiro Vingador* (Joe Johnston, 2011). Num primeiro momento serão observados os componentes destes filmes que os associam ao modelo do filme histórico. A seguir, serão abordadas questões de gênero que podem ser encontradas nessas produções, a fim de identificar como os tipos são utilizados, tensionados e/ou subvertidos.

Mulher-Maravilha e Capitão América: filmes de super-herói com “sabor” histórico

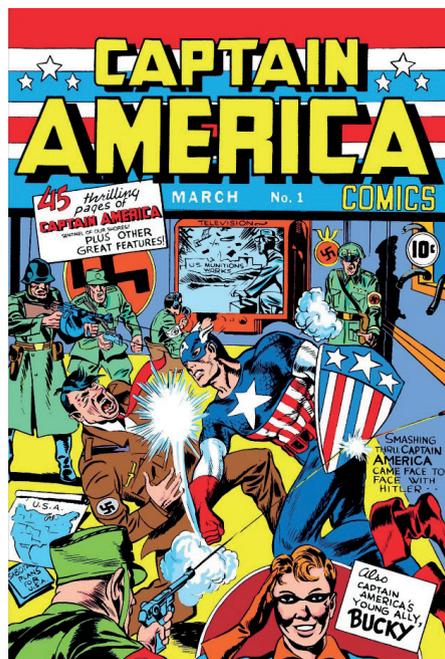
O filme histórico, como aponta Rosenstone (2015, p. 33) é um modelo de produção que situa a narrativa da imersão no passado no centro da experiência fílmica, valendo-se de certo caráter documental ao retratar versões fictícias de pessoas e cenários reais. Filmes do tipo caracterizam-se, então, por sua intenção de posicionar o espectador diante de uma situação que, ao menos do ponto de vista relacional, possa ser compreendida como real.

E, como sugere Stubbs (2013, p. 17-18), trata-se efetivamente de uma realidade condicionada, pois afora os esforços da equipe que desenvolve a película com a criação de cenários e figurinos próximos daqueles da época retratada, toda produção envolve certa medida de licença poética. Ademais, é crucial compreender que, como apontado por Burke (2004, p. 200), o filme histórico não é menos fílmico em razão de ser concebido como histórico. Seu propósito primeiro segue sendo o de entreter, emocionar e mover o público, independentemente de qualquer compromisso que ele venha a assumir com a representação de ocorrências históricas (NAPOLITANO, 2011).

E tanto *Capitão América: o primeiro Vingador* quanto *Mulher-Maravilha* foram parcialmente concebidos como filmes históricos. Isso torna os dois casos peculiares em meio ao prolífico e lucrativo panorama do cinema de super-herói. Embora muitos dos personagens adaptados para essas produções tenham sido criados nos quadrinhos na primeira metade do século XX, suas histórias na tela grande são comumente atualizadas para contextos mais próximos e reconhecíveis para os espectadores. A título de exemplo, enquanto nos quadrinhos as origens do Homem de Ferro remontam à Guerra do Vietnã, quando o fabricante de armas Tony Stark é feito refém por agentes vietnamitas (THIS, 2015, p. 19), no filme *Homem de Ferro* (Jon Favreau, 2008), o personagem emerge na cidade fictícia de Gulmira, no Afeganistão, onde Stark é mantido em cativeiro por um grupo terrorista conhecido como Os Dez Anéis.

Assim, é digno de nota que a narrativa de *Capitão América: o primeiro Vingador*, por outro lado, preserve tanto das origens do personagem titular nos quadrinhos. Criado em 1940 por Joe Simon e Jack Kirby, o alter ego do supersoldado Steve Rogers tinha um título militar, vestia as cores da bandeira estadunidense e esmurrava Adolf Hitler em sua primeira capa (FIGURA 1). Com efeito, tendo chegado às bancas no dia 01 de março de 1941, Steve Trevor declarou guerra ao Eixo oito meses antes dos EUA.

Figura 1: Edição n. 1 de Capitão América.



Fonte: <<https://www.marvel.com/comics/>>.

Tendo uma identidade tão fortemente ligada ao contexto da Segunda Guerra Mundial, bem como um rol de vilões que refletia de forma caricata a ameaça nazista, não seria uma tarefa fácil transpor as origens do Capitão para algum conflito contemporâneo – ao menos não sem sacrificar características nucleares do personagem. Afinal, o principal apelo do personagem, desde sua concepção não advinha apenas de sua celebração nacionalista dos EUA,

mas da celebração de uma narrativa na qual os valores representados pelos EUA haveriam de salvar o mundo da ameaça fascista.

E, apesar da paleta pastel e da violência que permeiam o filme, a narrativa não foge do caráter emblemático, pitoresco e idealista do herói. Steve Rogers, um jovem repetidamente recusado nas filas de alistamento em razão de sua extrema fraqueza física, é submetido a testes científicos para ser transformado em um supersoldado e ocupar seu lugar nas linhas do exército estadunidense. Steve é dedicado e coloca as vidas de outros soldados antes da sua. O principal cientista por trás do projeto que o transforma em um super-herói, Abraham Erskine, explica que o escolheu porque: “[...] um homem que dispôs de poder por toda a sua vida pode perder o respeito por esse poder, mas um homem fraco conhece o valor da força, e conhece a compaixão”.

Essa interpretação não impede que o filme coloque em questão alguns dos aspectos mais datados do personagem. Quando Rogers se torna o Capitão América, seu primeiro papel não é no campo de batalha, mas fazendo apresentações teatrais para os soldados, as quais incorporam, de forma extremamente caricata e em tom de zombaria autoconsciente o soco dado pelo herói em Adolf Hitler na capa de 1941. Essa pequena quebra de tom não impede, todavia, que o Capitão seja apresentado como uma força positiva.

Steve Rogers, deve-se observar, não foi o único nem o primeiro super-herói a emergir no contexto da Segunda Guerra, há outros personagens, como Fighting Yank, U.S. Jones e Star-Spangled Kid, entre outros. E a lista não contava somente com personagens masculinos. Como aponta Christina Knopf (2017), o período viu um grande influxo de super-heroínas com temas patrióticos, como Pat Patriot, Liberty Belle, Miss Victory e Miss America, embora nenhuma tenha tido tanto sucesso quanto a Mulher-Maravilha, criada por William Moulton Marston e Harry George Peter e lançada em janeiro de 1941.

Assim como Steve Rogers, Diana, a princesa das amazonas, surgiu carregando o tema da bandeira em seu traje e combatendo soldados do

eixo, mas sua galeria de vilões era tematicamente mais variada, incluindo personagens mais pitorescos, além de gângsteres urbanos – como os que aparecem representados em na capa da *Sensation Comics #1* (FIGURA 2), publicação na qual fez sua estreia. Como Knopf aponta, essas heroínas indicavam uma tentativa da indústria dos quadrinhos para atrair o público feminino.

Dessa forma, personagens femininas do gênero, até então restritas a papéis como os de mocinha, mãe, *femme fatale* e “donzela em perigo”, começaram a ocupar mais frequentemente o posto de protagonistas. Assim, as primeiras super-heroínas se fizeram notar diante dos leitores, embora os autores dessas narrativas ainda fossem majoritariamente homens, o que significava que sua visão de feminilidade, ainda que ampliada, fosse conduzida por olhares masculinos.

Figura 2: Edição n. 1 da *Sensation Comics*.



Fonte: <<https://www.previewsworld.com/Catalog/>>

Quando a Mulher-Maravilha recebeu sua versão cinematográfica, seis anos depois da estreia do Capitão América nas grandes telas, a narrativa de origem de Diana foi deslocada para outro cenário, o último ano da Primeira Guerra Mundial. Para a diretora, Patty Jenkins (apud Caron, 2017), essa mudança na trama se deu para enfatizar os horrores que o conflito em questão introduziu, como a utilização de aviões nos combates e de gases tóxicos em larga escala nos campos de batalha, um ambiente de desencanto e pouco propício ao heroísmo que fornecia um contraste atraente para uma personagem tão insistentemente otimista e digna.

Afinal, Diana, que irá se converter na Mulher-Maravilha, começa sua narrativa como uma semideusa nascida em meio às amazonas da Ilha de Themyscira, cuja sociedade não aparenta ser abalada por grandes carências materiais ou grandes tensões políticas e sociais. Quando a guerra atinge seu território, na forma de um espião estadunidense chamado Steve Trevor sendo perseguido por soldados alemães, ela, que tem uma visão idealizada da guerra, acredita ser seu dever ir até o “Mundo dos Homens”, para pôr fim ao conflito na Europa. Ao longo do filme, ela se depara com a realidade caótica e inglória das metralhadoras e bombas de gás do *front*.

Ambas as produções empregam recursos de fotografia, figurino, cenografia e efeitos visuais para transmitir aos públicos o tom “realista” de imitação do passado que é tão próprio aos filmes históricos. Criam-se, assim, dois filmes inesperadamente híbridos: narrativas fantásticas sobre dois superseres dotados de força e velocidade sobre-humanas e equipados com armamentos irrealistas, mas firmemente entranhados em referências a contextos históricos reais, como o campo de prisioneiros de guerra em *Capitão América*, ou as trincheiras da Primeira Guerra em *Mulher-Maravilha*.

A mencionada configuração híbrida, que demanda que tais filmes conciliem elementos fantásticos e concessões “realistas” ou “verossímeis”, não é a única tensão que se observa em sua tessitura.

Problemas de gênero

Um dos problemas que podem ser encontrados por autores de ficção histórica é mostrar valores de uma época anterior que podem ser vistos como chocantes ou inadequados para as sensibilidades contemporâneas. Isso, com muita frequência inclui o tratamento dispensado às relações de gênero. Ambos os filmes aqui abordados se passam na primeira metade do século passado, e precisam lidar com as percepções de gênero do período, majoritariamente com as atitudes socialmente esperadas de homens e mulheres.

A noção de gênero, como afirma Scott (1995, p. 86), é uma categoria que se constrói primariamente a partir das diferenças percebidas entre os sexos. Entretanto, segundo a autora, a cadeia de relações derivadas dessas percepções é imensamente mais complexa que uma distinção biológica, à medida que incorpora um vasto histórico de complexas relações de poder. Matos (2005, p. 21-22), por sua vez, argumenta que cultural e socialmente o feminino e o masculino se constroem um em função do outro. A ciência dos processos pelos quais convenções acerca do feminino e do masculino são formadas, em uma espécie de concatenação de opostos complementares, permite encontrar formas de mantê-las em estado de indagação e de revisão.

Isso pode ser observado de forma nítida em ambos os filmes, principalmente a partir das interações dos protagonistas com seus respectivos interesses amorosos: a agente britânica Peggy Carter, no caso de *Capitão América: o primeiro Vingador*, e o espião estadunidense Steve Trevor, no caso de *Mulher-Maravilha*. Por interesse amoroso entende-se aqui o tipo de personagem cujo lugar na trama é em função de sua relação afetiva e íntima com a personagem protagonista.

Haja vista que em filmes que envolvem ação e aventura o protagonista é masculino, e o cinema hollywoodiano favorece relações heteronormativas, é de praxe que em filmes como estes, o interesse amoroso seja uma mulher. Tal é certamente o caso de Peggy Carter, entretanto sua concepção tensiona esse lugar-comum. Em primeiro lugar, ela não é representada de forma

completamente estereotipada e correspondente ao período em questão; ela também não é incorporada simplesmente como donzela em perigo ou *femme fatale* e, diante de seu sucesso, veio a ganhar sua própria série de televisiva: *Agent Carter*, produzida pela Marvel Television em associação com a ABC e transmitida entre 2015 e 2016.

A agente Carter é a única personagem feminina de destaque no elenco de *Capitão América*. De modo geral ela é apresentada como uma personagem forte e independente, capaz de se defender sem precisar ser salva pelo herói. Pode-se argumentar, inclusive, que ela é uma heroína de ação mais apta que Steve antes de ele passar pelos experimentos que o transformam em um supersoldado. A partir de um ponto de vista mais amplo, ela reside em uma confluência de tipos: é uma agente secreta, e aparece na maior parte do tempo com trajes militares. Dito isso, é principalmente tipificada como “mulher forte”, ou seja, como uma personagem feminina que, em filmes com componentes de ação e aventura, acaba se sobressaindo nas arenas em que se espera que os homens obtenham sucesso: impõe sua vontade com potência física e ousadia diante de situações controversas e/ou de perigo.

Entretanto, sua função como interesse do protagonista é bem demarcada. A estética de sua caracterização demonstra essa tensão. Por um lado, seu figurino preferencial é uma farda, por outro, seu penteado e o uso do batom vermelho lhe concedem uma caracterização que levou o crítico de cinema Roger Ebert a compará-la com uma “pin-up militar clássica” (EBERT, 2011). E, como analisa Daniela Queiroz Campos (2017), a *pin-up* clássica emergiu nas grandes guerras mundiais como imagem impressa da beleza feminina para ser contemplada por homens.

Segundo essa mirada, ainda que Carter seja uma figura fundamental para o desenrolar da trama de *Capitão América* e uma personagem vigorosa e autônoma, ela passa parte significativa de seu tempo em tela sendo olhada e desejada. A Figura 3 contempla uma comparação entre a estética de Peggy Carter e uma pintura em estilo *pin-up* sendo aplicada ao nariz de uma aeronave, mostrando que, enquanto não se mostra de forma necessariamente

insinuante ao público, a construção da coadjuvante é pensada para fazer referência a uma certa estética quarentista.

A personagem é, assim, elaborada em duas vias: aproveita-se das referências visuais do passado, sem abraçar explicitamente o sentido erótico convencionalmente associado às pinturas e fotografias do período. Simultaneamente a “mocinha” e a “mulher forte”, ela é muito efetiva em mover a trama, sobretudo quando Steve Rogers se sacrifica ao fazer um pouso de emergência em uma zona congelada, o que resultará em seu desaparecimento pelas próximas décadas. Então, é adicionado ao desfecho o drama dos apaixonados que não tiveram a oportunidade de concretizar seu afeto.

Figura 3: Peggy Carter (esquerda) e J.S. Wilson pintando o nariz de um bombardeiro em Eniwetok (direita).



Fontes: respectivamente, *Capitão América: o primeiro Vingador* (Joe Johnston, 2011) e <<https://catalog.archives.gov/>>.

Capitão América apresenta, enfim, uma personagem feminina que, sendo a única de relevo em um elenco predominantemente masculino, não se caracteriza como menos hábil que seus pares, nem subalterna ou indefesa. Todavia, o próprio isolamento que ela enfrenta em meio a este elenco indica

uma limitação: a personagem feminina não encontra lugar neste cenário, o filme de guerra, a menos que emule as atitudes esperadas dos homens naquele mesmo cenário – coragem e ousadia estereotípicas. Simultaneamente, sua razão de ser na trama é, a rigor, seu vínculo sentimental com o Capitão, de certa forma relembrando-o de sua própria humanidade de vista.

A utilização de Trevor em *Mulher-Maravilha* subverte este lugar-comum, com um resultado notável, na medida em que temos heroína, Diana/Mulher-Maravilha, e um “mocinho”, Steve Trevor. Diana é uma heroína que realiza feitos de força comparáveis aos de outras figuras consagradas da ficção, como o Capitão América, tendo ainda em comum com heróis do tipo, uma motivação idealista – ainda que, ao fim, essa se confunda com uma motivação amorosa. Seu contraponto de gênero, um caso eminentemente de homem que serve como interesse amoroso é, assim como Peggy Carter, um militar com uma visão de mundo mais pragmática e cínica.

Outro fator em comum entre Trevor e Carter é que são personagens mais “mundanos”, mais cínicos, ou mais realistas, dependendo do ponto de vista, o que os contrasta com seus respectivos protagonistas, ambos idealistas, otimistas, inabaláveis, desprendidos, até mesmo ingênuos em vários momentos. Assim, também no caso é possível observar o desenvolvimento de uma relação de complementaridade a partir das diferenças entre os dois, embora aqui ela se desenvolva de forma mais prolongada e, conseqüentemente, mais complexificada, ocupando uma parte maior do filme. Trevor, por exemplo, não é ausente da maior parte da ação, e é constantemente ativo, embora sua humanidade o torne fisicamente mais fraco que Diana, uma semideusa.

Visto que os contrapontos aqui são a amazona Diana e o espião Steve Trevor, o filme se divide consistentemente em dois conjuntos de valores, duas atitudes em relação à guerra e à humanidade, e isso se traduz simbolicamente na exploração cenográfica de dois opostos: a utópica ilha de Themyscira e o falho Mundo dos Homens – o termo usado por Diana para se referir às terras habitadas pelos mortais. Themyscira é povoada pelas amazonas, as quais,

como é narrado ao início do filme, foram criadas pelos deuses para ensinar a humanidade a viver em paz. Zeus, a divindade suprema deste universo, deu a elas a ilha, um paraíso terrestre, onde poderiam viver à revelia das incessantes guerras dos homens, supostamente fomentadas pelo deus Ares.

Assim, temos em *Mulher-Maravilha* um caso atípico no que se refere a narrativas de super-herói: toda a porção inicial da produção é povoada apenas por atrizes, com destaque para o núcleo familiar que envolve Diana, sua mãe, a rainha Hipólita, e sua tia, Antíope, as duas últimas cuidando da educação da heroína. Zeus e Ares, representados apenas em pinturas e narração em voz *over*, são os únicos homens em cena. A percepção do estado utópico das amazonas é reforçada pela cenografia paradisíaca de Themyscira. Geograficamente isolada, ela combina uma releitura fantástica da arquitetura clássica, vegetação exuberante e fauna tropical. Nessas cenas, a fotografia é dominada por verdes, dourados e cores quentes.

Trevor chega misteriosamente à ilha, que por séculos esteve magicamente oculta do mundo exterior. O espião vem com soldados alemães em seu encalço, o que leva a uma batalha entre as amazonas e os soldados. O espião é tratado com desconfiança pela maioria das amazonas, mas Diana fica intrigada com ele e seu relato acerca do conflito de escala internacional em curso. A heroína acredita que o cenário é estimulado apenas pela influência maligna de Ares sobre os homens, e que ao matar o deus, ela poderia dar fim à guerra – então toma posse de equipamentos sobrenaturais do arsenal das amazonas e parte com Trevor para a Europa.

A bordo de uma embarcação com o estadunidense, Diana tem um vislumbre das concepções de moralidade comuns ao Mundo dos Homens: ele demonstra desconforto ao se deitar com ela por não serem casados. A noção contratual e exclusivamente heteronormativa de amor, casamento e sexualidade que ele lhe apresenta parece ser recebida com estranhamento ao longo do diálogo. Trevor, afinal, embora seja um espião, cujas ações se caracterizam por serem moralmente fluidas, ou mesmo questionáveis, ainda

se mostra apegado a uma visão hegemônica de relações de gênero – visão essa que não é compreensível para Diana.

O primeiro vislumbre que o filme oferece do Mundo dos Homens é a metrópole lúgubre e melancólica de Londres, marcada por uma paleta de azuis e cinzas, que prevalecerá até o fim do filme. Poucos espaços parecem claros, limpos ou bem preservados; a nebulosidade e a poluição são marcadamente presentes. Steve apresenta a cidade como “a alegre e velha Londres”. Diana a descreve como “horrível”.

Diana é logo apresentada à secretária de Trevor, Etta Candy, que a leva para adquirir “roupas adequadas”. Ela se choca primeiro com o trabalho servil que Candy é encarregada de fazer, depois com as roupas à venda, questionando como mulheres poderiam lutar usando trajes como aqueles. Subjaz aí o conflito entre sua percepção de si e as atitudes que o Mundo dos Homens espera das mulheres. Quando acompanha a protagonista a uma reunião do Conselho de Guerra, ela tenta se fazer ouvir e é tratada como impertinente por falar sem que alguém lhe tenha dirigido a palavra antes.

O sexismo naturalizado neste contexto, inclusive entre os amigos e comparsas de Trevor, faz com que todos os homens da trama, com exceção de Ares, duvidem das intenções e habilidades da protagonista a princípio, taxando-a de precipitada, louca ou emotiva. Essa naturalização se torna ainda mais visível quando se considera que minutos antes se descortinava diante do espectador uma próspera cultura de semideusas.

O contraste entre a terra natal de Diana e o mundo que ela ambiciona salvar se torna mais agudo à medida que o filme se desloca para o esquálido front, na Bélgica, onde se dará o clímax da narrativa. Ali, o cenário não é apenas insalubre, mas de completa destruição e estagnação. Em parte, nestes casos, a ambientação se pauta por parâmetros similares aos de um drama de época ou um filme de guerra convencional. As representações da Londres do início do século XX e das trincheiras do Front Ocidental são parte da “textura histórica necessária” a um filme transcorrido no passado.

Porém, além do papel de contextualização, a formulação cênica e a caracterização dos personagens servem à geração do contraponto entre o fantástico de um mundo de deuses e a dureza da realidade que Diana enfrenta, e, portanto, aos temas tensionados ao longo da narrativa. Quando está prestes a partir para uma missão no front, Diana se depara com soldados britânicos feridos retornando do conflito no continente: homens feridos e aterrorizados com o que testemunharam. Veteranos que perderam braços e pernas em conflitos reais foram utilizados como figurantes nessa cena, a fim de reforçar a tensão e a atmosfera da cena (BUCKLAND, 2017). Essa composição traduz em imagens a percepção de que a guerra em andamento é um conflito sem esperanças, sem heróis e de proporções inimagináveis.

Deste modo, o filme simultaneamente introduz Diana e o espectador a este mundo no qual a guerra não é um tópico glorioso, mas o auge da desolação e do terror. Adiante, essa percepção é reforçada quando é informada que o sofrimento nas trincheiras se arrasta há anos sem que qualquer avanço real tenha sido feito. A reação de Diana, crente em sua função como redentora em meio àquele conflito, é emergir da trincheira como Mulher-Maravilha (FIGURA 2), entrando em combate de forma decisiva e expondo de forma espetacular o contraste entre o mundo fabuloso de onde veio das amazonas e o universo verossímil e desencantado da frente de batalha. Os tons de vermelho, prata e dourado do traje e das armas de Diana são uma reminiscência dos valores e dos aspectos mais fantásticos de Themyscira, colocando-se em oposição ao panorama desolado do Mundo dos Homens, com seus cinzas e azuis. À maneira de uma intervenção divina, ela cruza a “terra de ninguém” (“*no man’s land*”, em inglês), fazendo o que nenhum homem poderia fazer.

Figura 4: Mulher-Maravilha emerge da trincheira.



Fonte: Mulher-Maravilha (Patty Jenkins, 2017).

Diana é, deste modo, um desdobramento de seu mundo mítico, que interfere no Mundo dos Homens; Themyscira cuja fartura e beleza emanam dos próprios deuses, é um referencial moral para a heroína quando ela combate os males que afligem os mortais. Quando Diana decide abandonar a ilha para salvar o mundo dos homens da destruição, sua mãe afirma que “os homens não a merecem”, mas ela opta por trocar a existência idílica e reclusa para viver em um mundo que acredita precisar dela. A Mulher-Maravilha se dirige ao mundo dos mortais porque considera sua intervenção uma responsabilidade moral.

Este componente de inabalável nobreza e desprendimento da personagem é salientado de forma especialmente dramática quando Ares exige que ela observe a humanidade atentamente e constate sua mesquinhez e feiura. Apesar disso, ela opta por salvar o Mundo dos Homens, insistindo em apegar-se aos seus melhores aspectos e aspirações. De certa forma, seus valores “vencem”, quando Trevor se sacrifica, num ato de profundo altruísmo, ao explodir juntamente com uma aeronave carregada de armamentos, e, deste modo, contribuindo para frustrar os planos dos vilões.

O espião, antes cínico e pessimista, age com despreendimento, inclusive sorrindo antes de morrer. Sua morte, por sua vez, é a motivação final de Diana para desdobrar sua ira contra Ares, uma relevante adaptação do lugar-comum tradicional no qual a morte da “mocinha” induz a vingança do herói, como ocorre em *Batman: o cavaleiro das trevas* (Christopher Nolan, 2008), *X-Men origens: Wolverine* (Gavin Hood, 2009) e *Deadpool 2* (David Leitch, 2018).

Em ambos os filmes temos casais, dois heróis e dois coadjuvantes que, mais do que simplesmente embelezar a tela, são ativos e independentes. Trevor e Carter, em mais de um momento discordam do Capitão e de Diana, por exemplo. A estereotípica relação heteronormativa é mantida, assim como vários dos lugares-comuns de um filme de histórico de guerra, por exemplo a paleta, os figurinos, a iluminação, a cenografia e a presença massiva de personagens masculinos.

Nesse sentido, é válido observar o que Peggy e a Mulher-Maravilha têm em comum: seu isolamento. Mesmo Diana, ao abandonar a ilha em que nasceu, depara-se com uma realidade dominada pela presença masculina, afora um elenco de homens, interage apenas com Etta Candy, uma mulher belga cuja vila foi arrasada na guerra, e a vilã Isabel Maru, conhecida como Doutora Veneno. As mulheres em cena, seja a heroína, seja a coadjuvante, nem sempre encontram interlocutores à altura; para fugir dos tipos femininos comumente utilizados, e não serem meras *femmes fatales* ou donzelas em perigo, em vários momentos acabam por emular os tipos masculinos.

Considerações finais

Mais do que dois filmes de guerra com esquemas narrativos e estéticos comuns, *Mulher-Maravilha* e *Capitão América: o primeiro Vingador* encerram-se ambos com um homem chamado Steve sacrificando-se em um acidente aeronáutico para salvar as vidas de outrem. Enquanto em uma dessas produções esse gesto de sacrifício é o que sela o indivíduo como herói, na

outra, o gesto é um catalisador narrativo para a heroína, que, movida pela perda, revela toda a extensão de seus poderes e sua capacidade de destruição.

É possível interpretar esses desfechos como indicadores de quão dependentes os *blockbusters* hollywoodianos são da articulação de interesses amorosos como motores narrativos. Em ambos os casos, por autônomas e vigorosas que sejam Peggy Carter e Diana, suas duas narrativas são ainda definidas por um sentimento: o amor. Ao mesmo tempo em que *Capitão América* e *Mulher-Maravilha* sejam pertencentes ao gênero super-herói (GONÇALVES, 2020), também são, em última análise, filmes de ficção histórica e romances convencionais.

Tipos e esquemas são componentes fundamentais do cinema narrativo *mainstream*, e filmes históricos, assim como o tópico das relações de gênero, tendem a potencializar o caráter estrutural obrigatório desses estereótipos. O herói de guerra, o espião, a donzela, os companheiros leais, o otimista, o cínico, o amor perdido, a vingança. O cinema hegemônico, essa força que permeia a cultura contemporânea de forma tão intensa, alimenta-se de lugares-comuns e, ao mesmo tempo, potencializa a emergência de outros esquemas convencionais; segue relevante, portanto, o constante revisitar desses tipos.

Referências

BUCKLAND, D. **Soldiers who lost arms or legs appear in war films to lend realism to scenes**. Mirror, 23 set. 2017. Disponível em: <<https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/soldiers-who-lost-arms-legs-11225096>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CAMPOS, D. Q. **Uma outra ninfa moderna**: A pin-up como uma ninfa de Aby Warburg e Georges Didi-Huberman. Porto Arte, Porto Alegre, v. 22, n. 36, p. 1-13, jan./jun. 2017.

CARON, N. **Wy the wonder woman movie changed the setting to World War I.** Syfy Wire. 31 mai. 2017. Disponível em: <<https://www.syfy.com/syfywire/why-the-wonder-woman-movie-changed-the-setting-to-world-war-i>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

EBERT, R. **America is saved by a 90-pound weakling.** Rogerebert.com, jul. 2011. Disponível em: <<https://www.rogerebert.com/reviews/captain-america-the-first-avenger-2011>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GONÇALVES, V. A. M. **Convenções estéticas e narrativas das adaptações filmicas de super-heróis: Marvel e DC comics (1978-2018).** 241f. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens, Universidade Tiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

KNOFF, C. “Hey Soldier! – Your Slip is Showing!”. In: GOODNOW, T; KIMBLE, J. **The 10 Cent War: Comic Books, Propaganda, and World War II.** Oxford: University of Mississippi Press, 2017.

MATOS, M. I. S. de. **Âncora de emoções: corpos, subjetividades e sensibilidades.** Bauru: Edusc, 2005.

NAPOLITANO, M. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. In: CAPELATO, M. H. et al. (Orgs.). **História e cinema: duas dimensões históricas do audiovisual.** São Paulo: Alameda, 2011.

ROSENSTONE, R. A. **A história nos filmes, os filmes na história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

STUBBS, J. **Historical Film: A Critical Introduction.** Nova York: Bloomsbury, 2013.

THIS, C. Tony Stark: Disabled Vietnam Veteran? In: DAROWSKI, J. **The Ages of Iron Man: Essays on the Armored Avenger in Changing Times.** Jefferson: McFarland & Company Publishers, 2015.

VENDAS, BALAIOS, TABULEIROS E PADEIRAS: NOTAS PARA A HISTÓRIA DAS MULHERES NA CAPITANIA DE MATO GROSSO

Nauk Maria de Jesus

Neste texto tecemos algumas reflexões sobre a participação das mulheres no comércio local na capitania de Mato Grosso. As lutas travadas por elas ocorreram no cotidiano das vilas, dos arraiais e das lavras de mineração, onde em defesa de suas atividades comerciais desobedeceram às leis que procuravam regular as suas atividades comerciais e controlar o seu e ir com seus tabuleiros e balaios.

No interior dos pequenos estabelecimentos comerciais chamados de vendas ou nas ruas e lavras de ouro, essas mulheres movimentaram as finanças da fronteira. Nada equiparado aos negócios dos traficantes de escravizados e dos negociantes de grosso trato, como ressaltou Selma Pantoja em estudo sobre as quitandeiras em dimensão atlântica. A esse respeito, segundo a autora, na África Centro Ocidental, elas foram importantes na rede comercial de produtos de primeira necessidade que abasteciam os navios negreiros com farinha e peixe para a alimentação dos escravizados. Para além disso, as “[...] migrações transatlânticas trouxeram para as cidades coloniais brasileiras essas comerciantes” (PANTOJA, 2001, p. 46).

Assim, não podemos ignorar que essas mulheres, livres, escravizadas e alforriadas, envolvidas em atividades comerciais contribuíram no abastecimento de gêneros alimentícios e bebidas nas vilas, arraiais e lavras da capitania de Mato Grosso. Mais que isso, favoreceram a obtenção de

rendas para os senhores na condição de escravas de ganho ou nas gerências das vendas, possivelmente obtiveram algum recurso para si e contribuíram com os rendimentos das câmaras municipais.

Essas instituições, por meio da fiscalização das vendas realizadas pelos almotaceis, quando identificavam alguma irregularidade, tais como a falta de aferições de pesos e medidas ou de licença para funcionamento, aplicavam multas aos proprietários ou àqueles que fossem encontrados no lugar (JESUS, 2011). Observamos que na historiografia brasileira diversos trabalhos analisaram a atuação das mulheres na formação populacional, nas organizações familiares, na inserção socioeconômica, nas estratégias de mobilidade social e econômica, bem como as suas qualidades e condições. Alguns desses estudos têm analisado, inclusive, a dimensão atlântica, buscando dialogar com as várias Áfricas e discutir como a travessia levou à incorporação e adaptações de práticas africanas na América portuguesa (PANTOJA, 2001; FIGUEIREDO, 1993; DEL PRIORE, 1997; FURTADO, 2003).

As referências às mulheres e às suas experiências no comércio local na capitania de Mato Grosso ainda são reduzidas, e de muitas delas sabemos apenas o primeiro nome e algumas das infrações cometidas. Essa situação reforça o que estudiosos da história das mulheres ressaltaram, isto é, o “silêncio das fontes”:¹ As mulheres deixaram poucos registros escritos e, nos documentos do período colonial que acessamos, são eles que falam por elas, isto é: os escrivães, os governadores e capitães-generais e os oficiais das câmaras. Contudo, essas mínimas informações quando abordadas no conjunto podem nos ajudar a visualizar cenários constituídos por mulheres livres, cativas e alforriadas na fronteira oeste da América portuguesa.

Eliana Mattos, com base nos manuscritos da câmara de Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, em seu trabalho de conclusão de graduação, levantou alguns dados sobre o número de mulheres envolvidas no pequeno comércio dessa vila (MATTOS, 2003). Já Vanda da Silva, em sua dissertação sobre processo de concessão de sesmarias na capitania de Mato Grosso,

¹ Sobre o silêncio das fontes ver PERROT, 2007, p. 17.

constatou que 76 (6,2%) do total das sesmarias foram requeridos por elas, sendo que apenas dois pedidos foram negados. Essas mulheres, além da concessão de sesmarias, detinham terras por herança, compra, arrematação e posse. Quanto à condição jurídica, apesar de as livres serem maioria, 5,4% eram alforriadas (SILVA, 2008, p. 98-107).

Por sua vez, Luís Symanski abordou a agência feminina em Mato Grosso nos séculos XVIII e XIX, com destaque para o protagonismo das senhoras de engenho e das mulheres escravizadas africanas. De acordo com o autor, aquelas mulheres se aproveitaram das brechas para construir um mundo próprio nos espaços de atuação que lhes foram inicialmente destinados, isto é, a sede do engenho, ou a senzala. No caso das senhoras, esse espaço era obtido após a morte de seus maridos, pois como viúvas, se tornavam senhoras de engenhos (SYMANSKI, 2020).

Em tese de doutorado analisamos as câmaras municipais de Vila Real do Cuiabá e de Vila Bela e foi em meio aos manuscritos dessas instituições que nos deparamos com mulheres que atuavam em algum ramo do comércio local. É com base nela, parcialmente publicada em 2011, que encaminhamos estas notas (JESUS, 2011). Nosso intuito é inseri-las nas explicações sobre a sociedade colonial que foi constituída na fronteira oeste da América portuguesa e dar início a uma agenda de trabalho que visa a avançar nas discussões sobre as mulheres e relações de gênero² em Mato Grosso colonial. Ao apresentarmos essas notas, convido ao leitor, por ora, a espiar pelas frestas para encontrar com algumas dessas mulheres e visualizar as medidas repressivas adotadas para regular as suas atividades comerciais.

O lugar

A capitania de Mato Grosso foi criada em 1748 ao ser desmembrada da de São Paulo e foi constituída por dois distritos, o do Cuiabá e o do Mato

² Informações gerais sobre “História das Mulheres” e “Historiografia e gênero” ver, respectivamente, VAQUINHAS, 2019 e NASCIMENTO, 2019.

Grosso. No primeiro, estava localizado a Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, elevada à condição de vila em 1727. No segundo, localizava-se Vila Bela da Santíssima Trindade, fundada em 1752 para ser capital da capitania. Até 1820 essas foram as únicas vilas existentes na região e se tornaram importantes forças políticas e econômicas no decorrer do período colonial, chegando mesmo a se rivalizarem pela sede de governo (JESUS, 2011). A vila-capital demorou sete anos para ser fundada e, de acordo com Renata Malcher Araújo, essa demora revela que o processo foi protelado por ter assumido outra dimensão em função do Tratado de Madri (1750). Lembramos que a capitania estava localizada na fronteira com a Província do Paraguai, Moxos e Chiquitos pertencentes aos domínios espanhóis (ARAÚJO, 2015, p. 36).

Observamos que as vilas eram definidas como uma povoação que não chegava a ser uma cidade, mas que possuía câmara municipal, juízes e pelourinho, e os seus termos, correspondiam a territórios pequenos atribuídos pela Coroa a uma municipalidade a fim construir o patrimônio da câmara. Neste sentido, toda a vila possuía o seu termo e essa organização foi utilizada pela Coroa para fazer com que o braço da justiça e do fisco alcançasse os arraiais. Estes, na América portuguesa, correspondiam aos núcleos de povoamento pequenos dependentes de uma câmara (FONSECA, 2011, p. 28; BLUTEAU, 1728, p. 489).

No século XVIII existiram apenas duas câmaras municipais na capitania de Mato Grosso, uma na Vila Real do Cuiabá e a outra na capital Vila Bela³. Dependentes desta câmara estavam os arraiais de São Francisco Xavier, Lavrinhas, Nossa Senhora do Pilar, Ouro Fino, São Vicente e Santa Ana. No distrito do Cuiabá, estavam Lugar de Guimarães, Vila Maria, Albuquerque, Araés, entre outros, ligados à instituição camarária de Vila Real do Cuiabá.

Na capitania ainda foram edificados fortes e presídios militares. Portanto, para esse lugar marcado pela condição de fronteira geopolítica e habitado por inúmeros povos indígenas que resistiram de várias formas ao processo de conquista e colonização, foram levados povos africanos que

3 A partir daqui usaremos Vila Real do Cuiabá e Vila Bela.

compartilharam os lugares e experiências com cativos, livres e alforriados, nascidos em solo colonial ou não. Essa capitania fechou o século XVIII com menos de 30 mil habitantes. População pequena e dispersa pelo vasto território da capitania que era constituída pelos atuais Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia.

Negras de tabuleiro, balaios e vendeiras

Desde o início da implantação da Vila Real do Cuiabá, quando o governador de São Paulo, Rodrigo César de Menezes, ali esteve, na primeira metade do século XVIII, medidas proibitivas com o intuito de controlar os desvios de ouro e impor a ordem nas minas foram aprovadas. Algumas delas destinadas às negras de tabuleiros, que vendiam bebidas e gêneros alimentícios doces e salgados. Um deles determinava que nenhuma negra, cativa ou forra, entrasse nas lavras ou em qualquer outro lugar em que escravizados minerassem. Elas poderiam comercializar os seus produtos apenas no arraial e aquela que fosse encontrada com seus tabuleiros nas lavras, negra ou cativa, seria “[...] açoitada pelas ruas públicas desta vila e seu Senhor pagará para a fazenda real sessenta mil réis”. As proibições se estendiam à presença delas em casas, ranchos e tabernas sem a companhia do senhor, bem como em casas de alcouce (Registro de um bando para não irem negras de tabuleiro vender mantimentos as Lavras etc./ Registro de um bando para não estarem negras forras e escravos em tabernas e ranchos sem os senhores ou brancos etc.).⁴

No decorrer do setecentos, essas medidas continuaram a ser publicadas pelas câmaras municipais. Quando se constataavam as infrações eram aplicadas multas àqueles que não cumprissem a legislação. No entanto, a repressão ao funcionamento das vendas e do comércio realizado também por meio dos tabuleiros era delicada, considerando que eles garantiam o

⁴ Sobre os bandos de Rodrigo César de Menezes consultar Documentos interessantes para a História e Costumes de São Paulo. v. XII, 1901, p. 111 e v. XIII, 1895, p. 109; p. 110; p. 126. Devido ao limite de página, não exploraremos a relação entre as mulheres envolvidas no comércio e a prostituição. A esse respeito ver FIGUEIREDO, 1993.

abastecimento de gêneros de primeira necessidade aos moradores e eram importantes fontes de rendas à municipalidade (FIGUEIREDO, 1993, p. 41-42).

Os estatutos e posturas da capital Vila Bela de 1753 trataram da “[...] queixa e universal escândalo de todas as minas, especialmente destas” que desde o seu o princípio vivia com falta de administração de justiça, pois as “[...] negras, assim forras, como cativas”, levavam vendas pelas lavras e pilhavam os jornais dos negros, a maior parte usurpados dos seus senhores. Os documentos apontaram também que homens brancos se valiam desse modo de vida e enviavam as negras às lavras. Por esses motivos, a postura determinava que “[...] todas as negras, cativa ou forra, mulata ou índia”, que se achassem nas lavras ou faisqueiras sem estarem ocupadas no exercício de minerar, ainda que não estivessem com instrumentos de tavernas e comestíveis, em geral, escondidos nos matos, deveriam ser presas e condenadas em 30 dias de cadeia e seis oitavas de condenação para as despesas da câmara da vila.⁵

Nessas posturas, além da acusação de desviarem o ouro, destacamos a presença de negras, cativa ou forra, mulata e índia no exercício de minerar, aspecto, este, a ser investigado, pois não temos dados sobre mulheres trabalhando nas minas. Além disso, elas nos colocam diante do relacionamento entre os diversos grupos, que permitiu, segundo Eduardo França Paiva, “[...] troca de conhecimento técnico e conformação de práticas híbridas e compartilhadas por esses e por outros grupos, o que de resto, foram dinâmicas e resultados comuns na história da formação das sociedades ibero-americanas” (PAIVA, 2015, p. 98). Sendo assim, essas mulheres, negras, mulatas e indígenas podem ter compartilhado atividades de trabalho e estabelecido “redes de informações, de solidariedade e de intrigas e se tornaram poderosas mediadoras culturais” (PAIVA, 2002, p. 10).

Ainda nos estatutos ou posturas da vila-capital do ano de 1753, ficou determinado que nos arraiais de São Francisco Xavier e de Nossa Senhora de

5 “Estatutos Municipais ou Posturas da Câmara da Vila Bela da Santíssima Trindade para o Regimento da República nos casos em que não há Lei expressa segundo o Estado País”. In: ROSA e JESUS, 2003, p. 206.

Santana deveriam existir apenas uma venda e por arrematação. Nela deveria ser comercializada vinho para os doentes, aguardente, vinagre, farinha de trigo, marmelada, açúcar, pão e outros semelhantes gêneros. Se fosse encontrado mais de um estabelecimento, o proprietário seria condenado em seis oitavas para a câmara e 30 dias de cadeia. Repetindo a infração, a pena dobraria⁶.

Infelizmente os livros de estatutos e posturas não foram localizados e parece que alguns dos artigos e parágrafos de 1753 passaram por alterações. De todo modo, as autoridades locais procuraram controlar o número de vendas nos arraiais. No de São Vicente, por exemplo, eles informaram que chegaram a existir 22 vendas, que, no ano de 1783, tinham se reduzido para 11. Os vereadores não pareciam se esforçar para controlar o número desses estabelecimentos, pois argumentavam que essa ação prejudicaria as rendas camarárias com o desfalque do aferimento das balanças.⁷ Embora alegassem a defesa dos rendimentos da câmara de Vila Bela, possíveis por meio das licenças e aferições dos pesos e medidas, é possível que alguns deles fossem donos de lojas e vendas. Defendiam, portanto, não apenas as rendas camarárias, mas os próprios negócios.

No Julgado de São Pedro Del Rei, a situação não foi diferente. Em 1790, as vendas de secos e molhados foram fiscalizadas e as atividades das “[...] negras de tabuleiro e balaio nas lavras vendendo bebidas e comestíveis”, dos traficantes com fazendas seco e molhado e das “quitandas” foram consideradas prejudiciais nas minas de ouro. As cativas que fossem encontradas a caminho das lavras ou nelas estivessem deveriam ter os seus balaio ou tabuleiros apreendidos, com a possibilidade de ainda levar 100 açoites em praça pública e os forros de serem presos na cadeia. Quanto aos brancos, encontrados nessa situação, teriam as mercadorias apreendidas⁸. Anos depois, a preocupação

6 Idem.

7 Oficiais da câmara de Vila Bela a Luiz de Albuquerque. Vila Bela, 24/05/1783; mapa das rendas da câmara de Vila Bela do ano de 1787. Fundo: Câmara de Vila Bela (1780/92), docs. s/n - APMT.

8 Cópia dos capítulos ordenados na audiência geral feita em correição no arraial de São Pedro D’El Rei no dia 31 de janeiro de 1791. Fundo: justiça. Lata: 1791 A - doc. s/n. - APMT.

com a presença das vendas “[...] pretas quitadeiras que costumam andar pelas lavras à pilhagem do ouro dos escravos” continuava.⁹

Ressaltamos que as palavras balaio, quitandas e quitadeiras são encontradas em Angola, conquista portuguesa na África Centro Ocidental. Dentre as definições de balaio redigidas pelo padre Raphael Bluteau, consta “[...] cesto como redondo, feito de uma palhinha negra e parda que vem de Angola” (BLUTEAU, 1728, p. 17). Quanto à segunda palavra, nessa região se referia aos mercados que em umbundu eram chamados de “kitanda”, que originou em português a quitanda. No século XVII, um cronista escreveu que em Luanda chamava-se quitandas as “feiras onde se vende tudo”. No setecentos, Silva Correa definiu quitanda como mercado de fazendas, quinquilharias, fubás, frutas, verduras, peixe, óleo de dendê, entre outros produtos (PANTOJA, 2001, p. 46-47).

As quitadeiras, com seus cestos (quindas) e mantos, povoaram as ruas de Luanda e entre elas existiam as vendedoras (mubadi) e as donas, possuidores dos negócios (mukwa). Os produtos comercializados por elas eram diversificados e conforme as especialidades existiam as vendedoras de farinha, de mandioca, de gengibre e cola, entre outras. Além disso, elas eram unidas por etnias e pelas relações de parentesco (PANTOJA 2001, p. 47).

Naquele lado do Atlântico, a câmara de Luanda procurou regulamentar as atividades das quitadeiras. Elas comercializavam também o peixe, que exalava um forte cheiro, exposto na frente de suas habitações. No século XVIII, foi publicado bando que as proibia de assar ou secar peixes na Quitanda Grande, uma das várias existentes na cidade. Nesse contexto, todas deveriam ter licenças para a prática de venda à varejo sob a pena de pagarem multas em réis. Quando não as possuíam, eram abordadas pela polícia e tinham seus produtos confiscados. Durante todo esse século, essas mulheres tiveram as suas atividades controladas no que diz respeito ao conteúdo, tamanho,

9 Relação das contribuições reais, eclesiásticas e municipais que os habitantes da capitania de Mato Grosso pagam ao soberano, aos ministros da Igreja e as câmaras”. Livro de registro de correspondência expedida (1801-1804), C 45 – APMT.

qualidade e peso dos produtos comercializados (PANTOJA, 2001, p. 47-50; ALMEIDA, 2013).¹⁰

As mulheres que atuavam no comércio de gêneros alimentícios e de bebidas, portanto, estiveram presentes em Angola e na América portuguesa, sendo que na conquista luso-americana adaptaram as práticas provenientes do continente africano. Não podemos esquecer, contudo, que também no reino as mulheres se dedicaram às vendas. Segundo Suely Creuza Cordeiro de Almeida, a experiência com o trabalho das mãos foi uma realidade nas cidades das conquistas portuguesas e as mulheres que atuaram no comércio local viabilizaram a sobrevivência e sustentaram a própria monarquia (ALMEIDA, 2013, p. 218).

Na América portuguesa, as mulheres em ocupações comerciais foram consideradas suspeitas de promoverem encontros e festas de escravizados, livres pobres e alforriados, que terminavam em desordens, e de estarem se prostituindo para conseguirem acumular o jornal a ser repassado a seus senhores ou para se sustentarem. Isso resultou, na perspectiva oficial, na imagem da mulher como agente da desordem (FIGUEIREDO, 1993, p. 200). Além das desordens, nas vendas fixas ou no trabalho com os tabuleiros e balaios, em áreas de mineração, as autoridades temiam a comercialização ilegal do ouro por cativos e forros ou ainda que essas mulheres ocultassem o metal entre seus instrumentos de trabalho. Afinal, o ouro extraído podia ser desviado dos senhores, ser revendido ou trocado com os donos de vendas e tabernas ou demais interessados.

A desconfiança quanto ao comportamento da vendeira, parece ter estado presente no caso de uma negra de tabuleiro, escravizada, que levou um golpe na garganta desferido por um cativo no arraial de São Vicente. Conforme o juiz ordinário, “isto o que ela diz porque não há pessoa

¹⁰ De acordo com Vanessa S. Oliveira, os estudos sobre as mulheres africanas e euro-africanas em Angola, nos últimos 40 anos, aumentaram e têm desafiado a imagem de uma mulher africana como vítima dos sistemas patriarcais e enfatizado o papel desempenhado por elas no desenvolvimento socioeconômico colonial (OLIVEIRA, 2016, p. 133).

alguma que visse tal sucedido”, embora tenha ordenado a prisão do acusado (CAMPOS, 2009, p. 110).

Fato é que como em outras capitanias, a tentativa de controle do comércio, em especial o volante desenvolvido pelas mulheres abrangia toda a capitania de Mato Grosso. Diversas mulheres, dentre elas escravizadas, foram condenadas nas vilas e nos arraiais por desobedecerem a legislação municipal, seja por não terem pesos e medidas aferidos, por terem as vendas fechadas ou não possuírem licenças para os seus funcionamentos. Da Vila Real do Cuiabá, do ano de 1773, Mariana, escrava de Catharina Pinho, foi condenada por não ter sua balança aferida e Úrsula Fernandez, forra, por não ter almotaçaria revista.¹¹ Em Vila Bela, a escravizada Josefa, do capitão Antonio Pereira, foi condenada por ter a venda fechada.¹² E assim as infrações se repetem em outros mapas de rendas e despesas.¹³

Na documentação acessada, a maioria das escravizadas tiveram apenas o prenome, seguido do senhor ou senhora registrados, como Angélica, de Gertrudes Maria.¹⁴ Poucas, como Rosa Mina, escrava de Antonio José Lourenço, condenada por não ter tirado almotaçaria de suas vendas, tiveram um lugar associado ao sobrenome.¹⁵

Além da atuação nessas atividades comerciais, destacamos a participação das mulheres na produção e comercialização dos pães.

¹¹ BR. APMT. CVC. MR. 0062, cx. 2 – APMT.

¹² BR.APM.T.CVB. MR.0174, cx 3- APMT.

¹³ Sobre as receitas das câmaras e informações sobre essas infrações consultar JESUS, 2011, p. 51-55.

¹⁴ BR.APM.T.CVB. MR.0174, cx 3- APMT

¹⁵ Carta do procurador tesoureiro do senado da câmara, Antonio José de Oliveira, do presente ano de 1778. Doc. 7 – APMT. Sobre a designação Mina atribuída os nomes de escravizados, provenientes da Costa da Mina existem diversos trabalhos. Dentre eles, ver PAIVA, 2002; SYMANSKI, 2020.

As padeiras

Assim como as vendeiras, as padeiras¹⁶ não ficaram livres da fiscalização. Em 1773, o capitão-general Luiz de Albuquerque fez várias recomendações à câmara de Vila Bela e explanou que elas, assim como “[...] outras gentes desta classe”, na venda de seus produtos, deveriam ser vigiadas para que fosse verificado se comportavam “[...] com moderação e boa fé”. Segundo o governador, era “preciso desterrar de todo a barbaridade particular” (JESUS, 2011, p. 56). Nota-se a associação de seus atos à “barbaridade particular” que as levava a agir sem boa-fé.

A primeiro de janeiro de 1755, os vereadores de Vila Bela taxaram o peso e o valor do pão de trigo com o intuito de evitar os interesses das padeiras no preço do produto. Eles estabeleceram que o pão de quatro vinténs deveria pesar quatro onças e o de meia pataca seis onças. O pão que fosse vendido abaixo do peso deveria ser levado para os presos e se o desrespeito se repetisse, a padeira seria condenada em três oitavas de ouro para a câmara (JESUS, 2011, p. 56). Essa situação evidencia como os produtos e os valores das condenações eram revertidos para a municipalidade.

No ano de 1771, o capitão-general, Luiz Pinto de Souza Coutinho, cobrou maior fiscalização da atividade das padeira pois elas vendiam o produto pelo preço taxado, mas diminuíam o peso do pão. Outra preocupação manifestada pelo governador foi em relação à qualidade da farinha utilizada. Se constatado pelo almotacel que ela estava estragada, deveria ser jogada no rio “[...] na forma que o requer a saúde pública”. Desse modo, os oficiais camarários acreditavam ser possível evitar os abusos praticados por elas (JESUS, 2011, p. 56).

Ressaltamos, que a farinha de milho, fabricada nos engenhos e por eles comercializada na região (SILVA, 2015), poderia ser utilizada na produção dos pães. Na primeira metade do setecentos, o secretário do governador Rodrigo César de Menezes escreveu que o milho era o único “remédio e

¹⁶ Sobre as padeiras em São Paulo, ver SILVA DIAS, 1995, p. 71.

regalo” das minas do Cuiabá, porque dele se fazia a farinha que supria o pão, canjica fina para os ricos e a grossa para os negros.¹⁷

Nesse contexto, com base na análise de Maria Odila Silva Dias (1995, p. 68-71), supomos que também na fronteira oeste as padeiras fizeram parte de uma cadeia de intermediários que comercializavam a farinha de trigo que chegava às Vila Bela e Vila Real do Cuiabá pelas monções do norte e do sul, respectivamente. Ao chegar na vila-capital, o produto era repassado aos comerciantes locais que o vendiam a preços mais caros, levando as padeiras a encarecer o pão e diminuir o peso. Essa situação embaraçosa entre os preços e pesos taxados pela câmara e a prática das padeiras revelam as movimentações destas últimas ao tentarem controlar à sua maneira o preço e o peso do pão.

Para a cidade de São Paulo, o grupo das padeiras era formado por mulheres brancas, mamelucas, pretas, mulatas, forras e cativas que se dirigiam diariamente às ruas para vender os pães. Essa atividade era controlada pela câmara que ora as incomodava auferindo pesos e medidas, legislando sobre os preços cobrados e avaliando a qualidade do pão consumido pelos moradores, ora as esqueciam, deixando-as circular livremente pelas ruas e becos da cidade. Uma vez por ano elas eram convocadas pela câmara para pagar licenças para venderem o pão e para ter seus pesos e medidas aferidos. Além das despesas com licenças municipais, com a construção de fornos, com compra de tachos de cobre e produtos necessários para o feitiço do pão, as padeiras ainda arcavam com as dificuldades de abastecimento de farinha de trigo e sal. De acordo com Maria Odila Silva Dias, os desentendimentos entre a câmara e as padeiras eram mais intensos nas ocasiões de crises de abastecimento, carestia e fome. Muitas vezes, diante das tensões com a câmara, as padeiras na defesa de suas atividades, recorriam às petições, protestos e embustes (SILVA DIAS, 1995, p. 68-71).

¹⁷ REBELO, Gervásio Leite. Relação verdadeira da derrota e viagem que fez da Cidade de São Paulo para as Minas do Cuiabá o Exm^o. Sr. Rodrigo César de Menezes, Governador e capitão-general da Capitania de São Paulo e suas Minas, descobertas no tempo do seu governo e nele mesmo estabelecidas; mss., microfilme Rolo 4, NDIHR-UFMT.

Para a capitania de Mato Grosso, precisamos ainda avançar nas pesquisas para termos mais informações sobre as condições e qualidades das vendeiras e padeiras. Por ora, ao trazermos as mulheres e suas atuações no comércio local, conforme o objetivo mencionado no início do texto, pretendemos também contribuir com as discussões no ensino de história. De que maneira? Enfocando outras personagens que não faziam parte dos grupos que atuavam na administração e não citadas nos livros didáticos de História de Mato Grosso. Pelas frestas, esperamos ter conseguido demonstrar que as mulheres participaram do comércio local, que palavras como balaio e quitanda, presentes em nosso vocabulário, são oriundas da África Centro Ocidental e que ao desobedecerem a legislação, elas procuraram à sua maneira, por motivos certamente variados, regular a prática comercial e disputar espaços com outros comerciantes para atuarem na economia colonial da fronteira oeste da América portuguesa.

Referências

- ALMEIDA, S. C. O feminino ao leste do Atlântico. Vendedeiras, regateiras e quitandeiras: mulheres e trabalho nas ruas de Lisboa e Luanda (séculos XVI-XVIII). In: GUEDES, R. (Org.). **África**. Brasileiros e portugueses. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- ARAÚJO, R. M. Nem eles tal vila pediam, nem queriam: a criação de Vila Bela da Santíssima Trindade e a estruturação da capitania das Minas do Cuiabá e Mato Grosso. In: LEMES, F. L. (Org.). **Para além das Gerais**: Dinâmicas dos povos e instituições na América portuguesa. Bahia, Goiás e Mato Grosso. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.
- BLUTEAU, R. **Vocabulário Portuguez & Latino**, v. 8. 1728. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/1/villa>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- CAMPOS, M. A. A. **Escravidão urbana da Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá**: limites e possibilidades (1778-1822). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.
- DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, C. (Coords). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. Unesp, 1997.

- FIGUEIREDO, L. R. **O avesso da memória**. Cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII. Brasília/Rio de Janeiro: Ed. UnB/ José Olympio, 1993.
- FONSECA, C. D. **Arraiais e Vilas D'El Rei**. Espaços e poder nas Minas setecentistas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- FURTADO, J. F. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes – o outro lado do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- JESUS, N. M. **O governo local na fronteira oeste**: a rivalidade entre Cuiabá e Vila Bela no século XVIII. Dourados: Ed. UFGD, 2011.
- _____. **Na trama dos conflitos**: a administração na fronteira oeste da América portuguesa (1719-1778). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.
- MATTOS, E. Mulheres escravas e forras na Capitania de Mato Grosso. In: ROSA, C. A.; JESUS, N. M. (Org.). **A terra da conquista**. História de Mato Grosso colonial. Cuiabá: Adriana, 2003.
- NASCIMENTO, A. C. Historiografia e gênero. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2019.
- OLIVEIRA, V. S. Mulher e comércio: a participação feminina nas redes comerciais em Luanda (século XIX). In: PANTOJA, S.; BERGAMO, E.; SILVA, A. C. **Angola e as Angolanas**. Memória, sociedade e cultura. São Paulo: Intermeios, 2016.
- PAIVA, E. F. **Dar nome ao novo**. Uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- _____. Bateias, carumbés, tabuleiros: mineração africana e miscigenação no mundo novo. In: PAIVA, E. F.; ANASTASIA, C. M. **O Trabalho mestiço**: maneira de pensar e formas de viver, séculos XVI a XIX. São Paulo: Annablume, 2002.
- PANTOJA, S. A dimensão atlântica das quitandeiras. In: FURTADO, J. F. (Org.). **Diálogo Oceânicos**. Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Ultramarino Português. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 45-67.
- PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.
- ROSA, C. A. O urbano colonial na terra da conquista. In: ROSA, C. A.; JESUS, N. M. (Orgs.). **A terra da conquista**. História de Mato Grosso colonial. Cuiabá: Adriana, 2003.
- ROSA, C. A.; JESUS, N. M. **A terra da conquista**. História de Mato Grosso colonial. Cuiabá: Editora Adriana, 2003.

SILVA DIAS, M. O. L. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, V. **Administração das terras**: a concessão de sesmarias na capitania de Mato Grosso (1748-1823). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008.

_____. **Engenhos**: produção e abastecimento no termo do Cuiabá (1751-1834). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2015.

SYMANSKI, L. Gênero, engenho e escravidão. Um olhar sobre a agência feminina e a reprodução cultural em Chapada dos Guimarães. In: JESUS, N. M. (Org.).

Cenários da fronteira oeste: História e Historiografia de Mato Grosso (séculos XVIII e XIX). Cuiabá: Editora da UFMT, 2020.

VAQUINHAS, I. M. História das mulheres. In: COLLING, A. M. e TEDESCHI, L. A. (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2019.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFPA PARA A ESCOLA BÁSICA: PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE CRISE

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Érita Evelin da Silva

Introdução

A reflexão sobre “o lugar da História em tempos de crise” conformou os debates da Associação Nacional de História em 2004. Uma das reuniões regionais da ANPUH conferiu protagonismo a esta questão, por meio das considerações de Jorge Luiz Grespan (2004) em relação à crise epistemológica da história e à crise resultante dos desafios enfrentados pela sociedade naquela ocasião. Neste capítulo, esta dimensão se constitui objeto de problematização, desta feita, sob o enfoque à formação inicial de professores em História, vislumbrando as perspectivas em tempos de crise. Situamos estas reflexões no cenário das interlocuções havidas durante o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (XII ENPEH), realizado em novembro de 2019, em Cuiabá. Além de situar-se temporalmente em um evento recente, as formulações aqui produzidas situam-se também em um lugar: o das percepções de parte dos discentes do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém, em relação ao modo como estes percebem a formação oferecida, as demandas da Escola Básica e o que propõem as diretrizes para os cursos de licenciatura. Para concretização dos intentos para os quais o debate encaminha, este capítulo pauta-se no objetivo de relacionar como os saberes da docência figuram na

legislação nacional docente e na percepção destes discentes. Tal objetivo demandou recurso à análise de conteúdo, com subsídio nas formulações de Laurence Bardin (2011), como suporte metodológico a partir do qual foram categorizados e sistematizados os dados.

O percurso metodológico para a obtenção dos dados recorreu aos “Questionários Institucionais” aplicados a estudantes dos cursos de licenciatura, pela UFPA, com vistas a possibilitar uma compreensão preliminar em relação ao que pensam os estudantes sobre a formação recebida na instituição. Do universo contemplado pela aplicação dos instrumentos, um recorte referente aos discentes do curso de licenciatura em História da UFPA, conforma as reflexões tecidas neste capítulo. Os dados produzidos mediante os “Questionários Institucionais” foram analisados em consonância com o “Relatório/Diagnóstico Preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos”. Este investimento metodológico possibilitou a construção de uma reflexão sobre as perspectivas para a formação inicial de professores de História em um contexto avesso às contribuições das ciências humanas e da História, em particular, na educação básica.

Importa, de antemão, pontuar alguns conceitos a partir dos quais se encaminham as discussões ora propostas. Inicialmente, demarcamos nossa compreensão em relação aos “saberes da docência” sob as formulações de Maurice Tardif (2012) no caráter de construto social que estes saberes assumem. Eles se constituem a partir das interações do professor com seus alunos e outros agentes escolares, das relações estabelecidas entre suas experiências, suas histórias profissionais e pessoais, as quais conformam seu fazer profissional. Esta compreensão, que pauta os “saberes da docência” como uma construção social, aciona as formulações de Pierre Bourdieu (2011) sobre “campo”, na ênfase aos signos constituindo o *modus operandi* dos campos. Produtos da exterioridade, estes signos são interiorizados e encaminham as ações dos agentes no “campo”.

O “campo”, onde se processa a formação inicial para a docência em História, permeia-se, dentre outros aspectos, pelo que refletem Moisés

Domingos Sobrinho e Elda Melo (2005): a efetivação dos processos de formação de professores sob os signos definidos a partir dos marcos legais, sobretudo aqueles relacionados à concepção de educação e de escola presentes nos pareceres e parâmetros da educação básica. Assim, afirmam os autores, a sintonia dos processos formativos com as demandas políticas, econômicas e sociais, se constituem os contextos nos quais são forjadas as correlações de força que vão se constituir no *campo*, em específico no *campo* educacional. Nesse diapasão, os estudos e discussões no *campo* da formação inicial do professor de História nos possibilitaram identificar o “saber de referência”, o “saber pedagógico” e a “relação teoria e prática” como saberes específicos da docência. Considerando o objetivo deste capítulo, o qual consiste em relacionar como tais saberes figuram na legislação nacional docente e na percepção de parte dos discentes do Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, as recentes produções de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, 2019) subsidiam a compreensão em relação ao “saber de referência” como uma das competências que conformam formação docente e o fim último da função social e política da docência, qual seja, o discente, entretanto, não esgota as operações concretizadas no exercício da docência, a despeito do domínio absoluto a partir do qual figura em quase todos os percursos na formação inicial para a docência em História investigados pelos autores.

Partilhamos da compreensão de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, 2019) em relação a associação necessária entre os saberes. Esta associação caminha na perspectiva já debatida por Selma Pimenta (1997) relativa à crítica a fragmentação dos saberes, e na proposição do “saber pedagógico” pautado na prática social da educação. Para além de um domínio de técnicas, os saberes pedagógicos são encaminhados considerando o ato concreto e os sujeitos concretos presentes no ato de ensinar. A superação das fragmentações também permeia a compreensão sobre a “relação teoria e prática”, sustentada por Vera Candau e Isabel Lelis (1999) como componentes indissolúveis de uma *práxis* conformada, invariavelmente, como ação teórico-prática.

Demarcadas as compreensões teóricas, convém atentarmos para as demarcações legais no tocante aos processos de formação inicial de professores, situando como a legislação nacional docente define os processos formativos.

As determinações legais à formação docente

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece as dimensões a serem consideradas na formação de docentes para atuação na educação básica: oferta; organização; fundamentos; currículos, dentre outros. Mobilizações da sociedade civil concorreram para ampliação das definições expressas na LDB de 1996, incorporando demandas formativas relativas à educação das relações étnico-raciais, por meio das leis federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Tais ampliações desdobraram-se mediante a adoção de novos aportes legais que assegurem a implementação das propostas então instauradas, sobretudo em relação a uma formação de professores atenta a estas demandas sociais, agora legalmente estabelecidas.

Assim, no conjunto de marcos reguladores dos processos formativos comprometidos com o enfrentamento da diversidade, as DCNs, para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (aprovada pelo Parecer CNE/CP n. 03 de 10 de março de 2004), estabelecem orientações relativas aos conteúdos a serem incluídos e trabalhados nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. No mesmo segmento, o Plano Nacional de Implementação das DCNs, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, comporta, dentre as dimensões que o norteiam, orientações relativas à formação dos professores, à produção de material didático e à sensibilização dos gestores da educação básica.

Para contemplar este nível de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, definem aspectos formativos dos professores tendo em vista assegurar uma educação de qualidade social, para todos, em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica, compreendida

como um processo “orgânico, sequencial e articulado”. Segundo tais Diretrizes, o docente apto a atuar na educação básica, deve articular algo além de um conjunto de habilidades cognitivas: deve saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, ou seja, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; trabalhar cooperativamente em equipe; compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; e desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Tais exigências evidenciam as demandas simultâneas à ação do professor da educação básica, quais sejam: (1) compreender e conhecer as etapas do desenvolvimento dos educandos; (2) interpretar e reconstruir o conhecimento histórico escolar; (3) transpor os saberes específicos das áreas do conhecimento; e (4) deter subsídios para orientar, elaborar e avaliar propostas de ensino. Assim sendo, especificamos os elementos estruturantes à formação de professores, dentre os quais ressaltamos a importância do conhecimento acerca dos conceitos; das teorias; das habilidades; e dos procedimentos que irão consubstanciar a prática docente em sala de aula, na elaboração, síntese, explicação e formulação de hipóteses; assim como na comparação, execução, valoração, resolução de problemas e avaliação de projetos.

Considerando a articulação entre as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e os processos de formação de professores, as DCNs 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, de julho de 2015, confere ênfase, dentre outros aspectos, aos repertórios de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos a conformarem os processos de formação. Estas Diretrizes fundamentam os processos formativos sob princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social e ética, os quais contribuirão para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e contrária a toda forma de discriminação,

capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais no que concerne ao reconhecimento e à valorização da diversidade. Assim como proporcionar a articulação necessária entre a teoria e a prática no processo de formação discente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; reconhecendo, ainda, nas instituições de educação básica, espaços essenciais à formação inicial dos profissionais do magistério, assegurando, desse modo, uma organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, garantindo uma sólida base teórica e interdisciplinar. Nesta perspectiva, a formação inicial dos discentes, para dar conta das exigências nacionais, deve ter como foco tanto os conteúdos específicos, quanto os conteúdos relacionados à prática pedagógica, ou seja, sem tal relação orgânica os processos relativos à aprendizagem dos estudantes ficarão comprometidos. E, assim, poder formar discentes aptos a oferecerem a esses estudantes da educação básica uma educação pautada nos princípios e finalidades listados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013.

Na experiência da legislação educacional brasileira, a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular, como referência obrigatória para a construção dos currículos escolares na educação básica exigirão a reorientação das ações educacionais voltadas à formação de professores que atuarão neste nível de ensino, de forma a estabelecer as competências profissionais para atender às demandas suscitadas a partir da BNCC. Neste contexto, a Resolução n. 2, de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Um dos elementos indicadores desta referência reside na base sobre a qual se firma a BNC-Formação: as competências gerais estabelecidas pela BNCC a ser aplicada na Escola Básica. Assim, aos licenciandos em formação,

requer-se o desenvolvimento de competências gerais sob o mesmo espectro das competências a serem desenvolvidas, como docentes que atuarão na educação básica e, não menos relevante, repertório teórico conceitual para problematizá-las. Além das competências gerais, a BNC-Formação define competências específicas relativas à docência: o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional.

A partir das especificidades das ações esperadas do professor da educação básica, e das determinações nacionais legais para a sua formação, reiteramos o argumento de Luiz Fernandes Dourado (2015), referente à organicidade e necessidade de maior articulação entre os entes federados e os sistemas de ensino, sobretudo as instituições de educação superior e de educação básica.

Nesta articulação, a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),¹ e a necessidade de adequação curricular da formação docente às definições deste documento, cuja proposta pauta-se no objetivo de “servir de base para toda a Educação Básica brasileira”, instituem a “aprendizagem de qualidade” como meta. Assim, a BNCC encaminha desdobramentos, simultaneamente, nos currículos da educação básica; na formação inicial e continuada de professores; na produção de materiais didáticos; nas matrizes de avaliação e nos exames nacionais, sob a intenção de promover uma educação integral, adequar ou construir os currículos, promover a equidade e a qualidade da aprendizagem.

Especificamente sobre o processo de construção da BNCC, alusiva à disciplina História, Flávia Eloisa Caimi (2015), em parecer sobre a primeira versão, reconhece o esforço de sistematização e de operacionalização de algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo ensino de História têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas. Ressalta, que essa proposta preliminar apresentava avanços na ruptura com “modelos explicativos

¹ Versão final, com a inclusão da etapa do ensino médio, datada em 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira” (CAIMI, 2015, p. 5). As críticas a BNCC reconhecem, todavia, que a qualidade da proposta não estava isenta de eventuais lacunas e inconsistências, que necessitavam ser melhoradas, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores.

Em análise da Associação Nacional de História, Seção Rio de Janeiro, relativa à composição do componente curricular História na primeira versão da BNCC, ressalta-se que apesar das “boas intenções” em romper com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, o documento não incorpora elementos significativos advindos das pesquisas na área, bem como inverte os parâmetros eurocêtricos conferindo centralidade a uma história do Brasil, sobre a qual repousam críticas em relação à dimensão temporal a ela conferida (ANPUH-RIO, 2015). Neste cenário, a análise de Renilson Ribeiro (2016) salienta a restituição o lugar de fala de professores e alunos, mediante o distanciamento do conteudismo, para ancorar-se nas expectativas de aprendizagens. Neste panorama no qual “aprendizagem de qualidade” se estabelece como meta na proposta, e a “garantia dos padrões de qualidade” como princípio relevante da formação, Eduardo Giroto (2019) estabelece uma relação entre a BNCC e a disputa da qualidade educacional, defendendo que, no atual contexto da educação brasileira, a proposta não representa uma política educacional prioritária para o enfrentamento desta qualidade educacional, posto que a complexidade que demarca o problema da qualidade da educação exige a adoção de medidas complexas para seu equacionamento.

Das expectativas formuladas em torno dos marcos legais, no que concerne à formação de professores, ocupar-se da efetividade desta formação, a partir da experiência no Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, se apresenta como empreendimento a ser assumido na próxima seção.

O Curso de Licenciatura em História da UFPA

O panorama relativo à percepção dos discentes do Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, demandou consulta aos Questionários Institucionais² aplicados aos discentes do referido curso; e ao Relatório/Diagnóstico Preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos³, para, inicialmente, conformar um perfil dos discentes, compreendendo as dimensões social; socioeconômica; escolar no ensino médio e acadêmico dos discentes.

No que concerne ao nosso foco de pesquisa, utilizamos os dados do relatório alusivo aos discentes do Curso de Licenciatura em História e os Questionários Institucionais. Estes foram aplicados a 61 (sessenta e um) discentes, sendo: 20 (vinte) do 5º semestre/noturno; 20 (vinte) do 7º semestre/matutino; e 21 (vinte e um) do 3º semestre/noturno.

No que se refere ao Perfil Social, os discentes são majoritariamente do gênero masculino, inclusos na faixa etária entre 21 (vinte e um) a 25 (vinte e cinco) anos, predominantemente pretos e pardos, segundo a autoclassificação de cor, com base nas formulações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, assim como, solteiros na maioria.

Quanto ao Perfil Socioeconômico, os dados indicam a composição dos estudantes da Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, como um grupo de discentes fortemente inseridos no mercado de trabalho, seja pelo mercado de trabalho formal, seja pelo informal, apontando-nos um grande índice de discentes que conciliam, simultaneamente, o processo formativo na educação superior e o exercício de atividade profissional com

2 Fundamentados na legislação interna da instituição, a Diretoria de Apoio a Docentes e Discentes, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – DADD/PROEG/UFPA, juntamente com a Diretoria de Programas e Projetos, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão – DPP/PROEX/UFPA, elaboram um questionário sobre a formação inicial ofertada na Universidade Federal do Pará, direcionados aos discentes dos cursos de licenciaturas.

3 Tal relatório, submetido ao conhecimento das unidades da instituição, por meio do envio público a toda comunidade acadêmica, em agosto de 2018, reuni os dados organizados e sintetizados dos questionários institucionais.

4 Conferir formulações de autoclassificação de cor no *site* do IBGE, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

remuneração. Tais discentes, na maior parte, apresentam renda familiar de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos. No que se refere ao acesso e à finalidade da rede mundial de computadores (*internet*), identificamos um grande volume de acesso entre os discentes, principalmente no próprio domicílio e na Universidade, para a realização de trabalhos acadêmicos e o uso das redes sociais. Os dados revelam, ainda, que esses discentes são eminentemente os primeiros no grupo familiar a ingressarem em um curso superior, tendo em vista, que mais de 45% não registra nenhum membro da família com nível de ensino superior.

Os discentes indicam não terem recebido uma formação adequada no processo formativo oriundo da última etapa da educação básica, apontando que “os conteúdos estudados no Ensino Médio não têm contribuído para a atuação deles na graduação”. A fragilidade na formação denota um problema estrutural, vislumbrado a partir da leitura do Perfil Escolar no Ensino Médio, concluído pela maioria dos discentes na rede pública de ensino, com baixos índices de leituras e criticidade. Os dados mostram que as poucas leituras realizadas eram voltadas, principalmente, aos livros didáticos e revistas, entre uma ou duas horas de leituras diárias, não constituindo em uma disposição geral, sobre a qual Pierre Bourdieu (2011) discorre, nas formulações sobre *habitus*, a qual se encaminhará nas percepções, orientações e ações destes agentes sociais.

Tal perfil não condiz com a finalidade expressa para a educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, quanto à obrigatoriedade do desenvolvimento do educando, “assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Os discentes evidenciam dificuldades no processo de formação em curso, decorrentes de ausências na formação anterior, delineando os primeiros elementos do Perfil Acadêmico relativo à formação docente.

Os dados do Perfil Acadêmico registram que a escolha do Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, efetivou-se,

respectivamente, em virtude da “qualidade do ensino nesta instituição” e da “questão econômica”. Nesta categoria, evidencia-se uma boa relação dos discentes com professores do curso, assim como um bom desempenho dos primeiros, na percepção dos estudantes. Na sondagem dos aspectos relativos à formação, mediante as posições sobre a preparação, no Curso de Licenciatura em História, uma contradição se apresenta nas posições dos estudantes: em sua maioria, eles indicam que o curso os prepara para serem professores, todavia, a partir da tabulação e categorização das justificativas destas respostas, posicionamentos contraditórios a assertiva anterior são apresentados.

Ainda com base nas indicações do Perfil Acadêmico, agrupamos as respostas a partir da classificação por analogia, na intenção de verificar de que maneira os saberes da docência elencados no *campo* da formação inicial aparecem na percepção discente.

Quanto à categoria Saber Pedagógico, os discentes apresentaram percepções distintas em relação a formação recebida no Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém. Tal saber foi considerado, por um grupo de discentes, como satisfatório, conforme indicado nas respostas⁵ abaixo:

A dimensão das disciplinas pedagógicas contempla e complementa a formação (Questionário X; 7º semestre/matutino)

me ajuda compreender a didática necessária para a educação e a forma com que se aprende (Questionário Y; 3º semestre/noturno)

Nos são apresentadas as diversas abordagens e formas sobre fazer educação (Questionário Z; 7º semestre/matutino)

5 Diferente das citações utilizadas, até então neste artigo, que seguiram as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), quanto as respostas dos discentes, optamos por apresentá-las com recuo de 4 centímetros da margem esquerda e em destaque em itálico, de modo a caracterizar como excerto dos questionários aplicados aos discentes.

Todavia, também verificamos percepções discentes que reconhecem a existência do Saber Pedagógico na formação recebida no curso, porém com algumas ressalvas a atuação dos professores formadores em sala de aula.

(o curso) garante uma boa formação pedagógica, no entanto, alguns professores não sabem dar aula, o que prejudica (Questionário A; 3º semestre/noturno)

Especificamente sobre as percepções alusivas à ausência do Saber Pedagógico na formação docente, os discentes destacam:

descaso enorme com as disciplinas pedagógicas (Questionário B; 5º semestre/noturno)

A grade curricular acaba dividindo o que é conteúdo pedagógico do que é da história propriamente dita, deixando em segundo plano o “como” ensinar determinado conteúdo em sala de aula (Questionário C; 5º semestre/noturno)

Há várias disciplinas pedagógicas, mas há um despreparo absurdo dos professores para trabalhá-las, assim como as abordagens voltadas para o ensino de disciplinas teóricas (Questionário D; 7º semestre/matutino)

O curso ainda apresenta lacunas na questão pedagógica (Questionário E, 3º semestre/noturno)

Em relação a categoria Saber de Referência, os discentes são unânimes ao identificarem a importância do mesmo na formação recebida:

As matérias “históricas” são excelentes (Questionário F; 5º semestre/noturno)

As disciplinas específicas fazem uma ponte com o ensino escolar (Questionário G; 5º semestre/noturno)

Os professores nos levam a um bom conhecimento (Questionário I; 7º semestre/matutino)

No tocante a terceira categoria, verificamos, outra vez, percepções dissonantes, ora reconhecendo a efetividade da relação Teoria e Prática na formação docente, ora registrando a ausência da mesma:

(O curso) Trabalha bem tanto com dimensões práticas quanto teóricas (Questionário J; 5º semestre/noturno)

O curso é esclarecedor, prático e muito didático (Questionário L; 5º semestre/noturno)

(A formação recebida) proporciona uma boa base para o exercício da docência (Questionário M; 7º semestre/matutino)

Quanto à identificação da ausência na formação docente, os discentes ressaltam:

Teoricamente sim, todavia a prática é uma realidade específica, onde a teoria é ferramenta e não fórmula (Questionário N; 7º semestre/matutino)

A questão teórica e os seminários vêm preparando os alunos com uma certa qualidade, porém ainda falta aquela aproximação com a sala de aula real (Questionário O; 3º semestre/noturno)

boa parte das disciplinas ainda ligadas e direcionadas (ministradas) como bacharelado (Questionário P; 3º semestre/noturno)

Ainda no que diz respeito ao Perfil Acadêmico, os discentes elencam dentre as maiores dificuldades enfrentadas no curso, principalmente: a “leitura, interpretação e escrita”; o “tempo para as atividades acadêmicas”; a “qualidade didática dos professores”; e a “questão financeira”. Tais dificuldades podem ser mais bem compreendidas a partir da leitura em conjunto dos perfis ocioeconômico, Escolar no Ensino Médio, e o Acadêmico, os quais evidenciam um acúmulo de deficiências ao longo do processo educativo, relacionado principalmente aos elementos básicos da formação.

Os discentes relatam um histórico de baixos índices de leituras diárias realizadas no ensino médio, não proporcionando subsídios necessários ao atual momento de formação na graduação, atrelado também, ao grande quantitativo de discentes que realizam trabalho paralelo à formação inicial, somando uma renda familiar de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos, assim como, a identificação da precariedade da atuação de alguns professores formadores na condução da sala de aula.

Em referência ao relatório, os dados especificam que os discentes avaliam o curso positivamente, ressaltando que os professores apresentam um “bom desempenho”, preparando-os para atuarem em sala de aula, entretanto, também evidenciam que tais professores os “formam teoricamente, sem interlocução das práticas docentes com a pesquisa em Ensino de História, com raras exceções” (COELHO, 2018, p. 8-9).

Em que pese as percepções dos estudantes do Curso de Licenciatura em História da UFPA reconhecerem a importância tanto dos saberes pedagógicos, quanto dos saberes de referência, as reflexões de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, 2019) constituem a experiência da formação por eles recebida, na qual se confere relevância ao saber de referência. A superação da fragmentação dos saberes ainda se depara com o desafio da desarticulação entre “o que” ensinar e o “como” ensinar. Este desafio se amplia ante as perspectivas presentes no cenário de “crises” instauradas na epistemologia da História, na sociedade contemporânea e, sobretudo, na formação de professores.

Considerações finais

No que concerne às determinações legais direcionadas aos elementos da formação e da ação docente, sobretudo sob o impacto dos discursos de busca pelo alcance da qualidade educacional, propostos por meio da adoção da Base Nacional Curricular, tanto da Escola Básica, quanto da formação de professores que neste nível de ensino atuarão, dilemas figuram no cenário de “crises” mencionado na abertura e fechamento desta reflexão. Eles nos interrogam em relação a dimensões distintas: a) sobre as perspectivas instauradas diante do panorama que ora se apresenta; b) sobre o compromisso com a função social e política que a docência encerra; c). sobre como essas “crises” e esses dilemas alterarão os processos de formação de professores para atuação na Escola Básica.

Ao nos atermos à percepção de parte dos discentes do curso de licenciatura em História, da UFPA, *campus* Belém, o dilema da qualidade da educação, na experiência formativa nesta instituição, é posto em evidência. Os estudantes corroboram a importância simultânea entre o “saber de referência”, o “saber pedagógico” e a “relação teoria e prática” na formação de professores, entretanto, ao mesmo tempo em que reconhecem a “ausência da interlocução das práticas docentes com a pesquisa em Ensino de História”, ainda assim, consideram, em sua maioria, que o curso os prepara para serem professores.

Parte dos discentes desta licenciatura entendem o domínio do “saber de referência”, como preponderante na formação docente para atuar na Escola Básica, tendo em vista as recorrentes afirmações acerca da formação teórica recebida no curso. A recorrência sustenta-se no desenho do percurso curricular sobre o qual esta formação se assenta. Ainda que a literatura especializada, em estudos como os de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, 2019) e Erinaldo Cavalcanti (2018), aponte a centralidade do saber de referência na formação de professores em História, este não esgota as ações a serem efetivadas no exercício da docência. Neste panorama, a percepção de parte dos discentes difere dos encaminhamentos expressos na legislação nacional docente, pois restringe os saberes da docência ao domínio do “saber de referência”, como preponderante na formação docente para atuar na escola básica.

Referências

- ANPUH-RIO. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <http://rj.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1614>. Acesso em: 14 set. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Estudos, 20).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 2, de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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: 14 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

CAIMI, F. E. Base Nacional Comum Curricular. **Parecer sobre o documento de História**. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. Acesso em: 14 set. 2019.

CANDAU, V. M. F.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 56-72.

CAVALCANTI, E. V. História, Ensino de História e Livro Didático: a formação docente em debate. *Saeculum – Revista de História*, v. 38, n. 38, p. 37-49, 30 jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/38875>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

COELHO, W. N. B. **Relatório/Diagnóstico Preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos (DADD/PROEG/UFPA)**. 2018.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As Licenciaturas em História e a lei n. 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença?. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-46982018000100151&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2020.

_____.; _____. Notas sobre a formação docente o saber histórico escolar nos cursos de formação de professores de história. **Nova Revista Amazônica**.

Bragança, v. 7, n. 1, abril, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6976>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

DOMINGOS SOBRINHO, M.; MELO, E. S. N. **A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional.** Educação em Questão, v. 24, p. 110-136, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8312>>. Acesso em: 14 set. 2019.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, abr./jun., 2015, p. 299-324. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2019.

GIROTTO, E. D. **Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional.** Educ. Soc., Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GRESPLAN, J. L. O lugar da história em tempos de crise. **Revista História Hoje.** São Paulo, n. 5, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18984>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. 3, set. 1997. Disponível em: <https://www.academia.edu/4705750/Nuances-Vol._III-Setembro_de_1997_5_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_-SABERES_DA_DOC%C3%8ANCIA_E_IDENTIDADE_DO_PROFESSOR>. Acesso em: 27 jul. 2020.

RIBEIRO, R. R. Parecer Técnico acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular – História, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CULTURA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Aléxia Pádua Franco

O homem, bicho da terra tão pequeno/Chateia-se na terra/ Lugar de muita miséria e pouca diversão/Faz um foguete, uma cápsula, um módulo/ [...] O homem chega ao sol ou dá uma volta/ Só para tever?/ Restam outros sistemas fora/ Do solar a col-Onizar./ [...] Ao acabarem todos/ Só resta ao homem (estará equipado?)/ A difícilima dangerousíssima viagem/ De si a si mesmo:/ Pôr o pé no chão/Do seu coração/ Experimentar/Colonizar/Civilizar/ Humanizar/ O homem/ Descobrimdo em suas próprias inexploradas entranhas/ A perene, insuspeitada alegria/ De con-viver. (Carlos Drummond de Andrade)

Introdução

Este capítulo sintetiza as reflexões desenvolvidas durante o Painel de Pesquisa Cultura Digital e Ensino de História: Caminhos teórico-metodológicos da Pesquisa, que ocorreu durante o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e reuniu professores/as pesquisadores/as do ensino de História do Brasil em Cuiabá, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2019.

O painel teve o objetivo de refletir sobre a importância de se pesquisar a relação entre cultura digital e ensino de História e discutir o embasamento teórico e metodológico de pesquisas que envolvem tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs –, ensino de História e cultural digital.

Visou também contribuir para a compreensão de contextos e desafios que envolvem pesquisas sobre cultura digital e ensino de História: a questão da inclusão e exclusão digital no Brasil; a guerra de narrativas históricas; o papel da escola e do ensino de História no processo de inclusão na cultura digital; os desafios do uso das TDICs em sala de aula, mais especificamente, nas aulas de História; a relação entre memória, história, ensino de História na cultura digital. O desenvolvimento destas reflexões baseou-se no levantamento e análise dos trabalhos apresentados, durante o XII ENPEH, nos 14 Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPDs) e em minhas próprias pesquisas e reflexões.

Iniciaremos o texto elencando estes trabalhos, nomeando seus autores e autoras e sintetizando as questões que os permeiam, as interfaces com outras temáticas do ensino de História debatidas em cada GPD em que foram inscritos. Abarcaremos, em seguida, problemáticas, pressupostos, conceitos que embasam as questões elencadas tanto nos trabalhos apresentados nos GPDs, quanto em nossas próprias experiências de pesquisa sobre esta temática, detendo-nos naquelas que foram foco de maior debate durante o Painel de Pesquisa.

A cultura digital e o ensino de História nas pesquisas debatidas no XII ENPEH – 2019

No Caderno de Programação do XII ENPEH, foram listados 215 trabalhos distribuídos entre os 14 GPDs. Por meio da leitura dos títulos destes trabalhos, encontramos indícios de que a temática da cultura digital e o ensino de História foi abordada em sete grupos de discussão, por meio de 17 trabalhos.

No GPD 1, História Pública, Mídias e Linguagens Culturais: Desafios à Pesquisa e às Práticas no Ensino de História, coordenado por Márcia Elisa Teté Ramos e Eder Cristiano de Souza se agruparam seis deles: 1) “TDICs e ensino de História: potencializando as pinturas de Sr. Guigui como fontes para o estudo da história de Itumbiara”, de Eliane de Freitas Silva e Aléxia

Pádua Franco; 2) “A presença da temática indígena nas publicações *online* da Secretaria de Educação de Minas Gerais: um estudo do *Twitter*”, de Tássita de Assis Moreira, Caroline Rodrigues Lopes e Aléxia Pádua Franco; 3) “Do *Orkut* ao *Facebook*: diálogos entre professores de história da educação básica em uma ‘comunidade de aprendizagem’ virtual”, de Cristiane de Assis Portela, Clarissa Adjuto Ulhoa e Iara Toscano Correia; 4) “Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais”, de Danilo Alves da Silva; 5) “Novos horizontes virtuais: a historiografia recente a respeito do *meme* de *internet*”, de Leoncio Alencar Mateus de Freitas; 6) “O ensino entre as redes sociais e a escola: desafios para a formação docente”, de Valéria Filgueiras.

No GPD 4, Aprendizagem Histórica em Ambiente de Escolarização, coordenado por Ana Claudia Urban e Marcelo Fronza, encontramos outros seis: 1) “Os vídeos de história no *Youtube* como evidências audiovisuais mobilizadoras da aprendizagem histórica dos jovens estudantes secundaristas portugueses”, de Marcelo Fronza; 2) “Ensino de história e cibercultura: ‘nativos e imigrante digitais, desafios na construção dos saberes’”, de Luciene Castilho Queiroz e Jairo Luis Fleck Falcão; 3) “Ensino e aprendizagem de história: mapeamento de infraestrutura e das práticas com tecnologias educacionais nas escolas estaduais públicas localizadas no campo, nos municípios de Prudentópolis e Araucária”, de Geysy Dongley Germinari; 4) “Gamificação no ensino de história: o uso de metodologia ativas”, de Leandro Rezende da Silva e Carlos Edinei de Oliveira; 5) “A aprendizagem histórica em oxímoro: o jogo eletrônico e o câmbio entre a cultura de presença e a cultura de sentido”, de Rafael Reinaldo Freitas; 6) “Museu de periferia: possibilidade de uso de documento em estado digital para o ensino de História na rede municipal de ensino de Curitiba”, de Vaneska Mezete Pegoraro.

No GPD 7, Ensino de História, Cultura e Diversidade na Contemporaneidade, coordenado por Osvaldo Mariotto Cerezer, Fernanda Martins da Silva e Renilson Rosa Ribeiro, foi apresentado um trabalho: 1) “Primavera do Leste/MT: educação patrimonial, ‘mídia didática’ e lugares de memória”, de Julio Junior Moresco.

Nos GPDs 9 e 13, Patrimônio e Museus nas Pesquisas em Ensino de História: Potentes Encontros, coordenado por Aline Montenegro Magalhães, Carina Martins Costa, Carmem Zeli de Vargas Gil e Mônica Martins da Silva, localizamos dois trabalhos: 1) “O uso do digital como potencializador de experiências museais para o ensino de História”, de Marcella Albaine Farias da Costa e Luisa da Fonseca Tavares; 2) “Os *games* de realidade aumentada e a *mobile learning* como possibilidades na educação patrimonial”, de Arnaldo Martin Szlachta Junior.

No GPD 10, Fontes para o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, coordenado por Marli Auxiliadora de Almeida e Vanda da Silva, foi inscrito o trabalho de Isabel Cristina Rodrigues, intitulado “História indígena, mídias digitais e ensino de História”. E no GPD 14, História, Linguagens e Livros Didáticos, coordenado por Ana Paula Squinelo e Flávio Vilas-Bôas Trovão, Carlos Eduardo de Andrade Marchi inscreveu o trabalho “Análise das tecnologias de informação e comunicação em livros didáticos de História do PNLD 2017”.

Em síntese, as pesquisas e experiências em ensino de História que se preocupam com alguma dimensão da cultura digital circularam por grupos de discussão que relacionavam história pública, mídias e livros didáticos (GPDs 1 e 14), aprendizagem histórica (GPD 4), patrimônio histórico e museus (GPDs 9 e 13), diversidade na contemporaneidade e fontes para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (GPDs 7 e 10). Elas abordaram processos de ensino e aprendizagem em História mediados por tecnologias e linguagens digitais como vídeos do *Youtube*, jogos eletrônicos, dispositivos eletrônicos presentes em laboratórios de informática escolares, metodologias ativas, sugestão de atividades e fontes de pesquisa indicadas em livros didáticos; contribuição da digitalização de fontes, da realidade aumentada e de *games* para preservação e acesso a fontes históricas, acervos museológicos e patrimônios históricos; representações e narrativas históricas que circulam nas mídias digitais por meio de *memes*, vídeos, *sites*, postagens

no *Twitter*; constituição de comunidades de aprendizagem *online* que participam do processo de formação de professores e professoras de História.

Por meio destes trabalhos e das pesquisas que orientamos e desenvolvemos, é possível compendiar as principais questões e problematizações que envolvem as investigações sobre ensino de História e cultura digital: quais saberes históricos têm circulado pelo ciberespaço e como? Quais as especificidades e contribuições dos materiais didáticos digitais para sistematização e divulgação do saber histórico? Quais processos de ensino e aprendizagem têm sido construídos para possibilitar a exploração do potencial de comunicação interativa e horizontal da *internet* no acesso e apropriação crítica de informações e produção de conhecimento histórico? Como professores e estudantes têm utilizado as TDICs, no trabalho com múltiplas narrativas históricas que circulam em diversos artefatos culturais contemporâneos? As TDICs têm sido inseridas na escola apenas como ferramenta, ou também como artefato cultural que pode contribuir para a construção de processos de ensino e aprendizagem interativos, dialógicos, que conectam culturas escolares e culturas digitais? Como se tem pensado e experimentado a inter-relação entre diferentes fontes de saber (digitais, multimidiáticas, escritas, audiovisuais, iconográficas) no processo de formação histórica em espaços escolares e não escolares? Como as TDICs contribuem para preservação, circulação, acesso e apropriação de múltiplas memórias, patrimônios, fontes? Como professores e estudantes têm utilizado as informações que circulam na *internet* para sua formação histórica? Como estes sujeitos escolares se apropriam das mídias digitais para constituir redes de aprendizagem e discussão?

Após elencar estas temáticas e problematizações, vamos discutir o contexto em que elas se inserem, bem como alguns referenciais teóricos que contribuem para a sua pesquisa.

Pesquisar cultura digital e ensino de História: problemáticas e referenciais teóricos

Um primeiro referencial para embasar as pesquisas que buscam relacionar a cultura digital e o ensino de História é o da Didática da História. Desde final dos anos 1980, Bergmann (1989/1990) destacava a necessidade de professores pesquisadores de História considerarem os saberes e representações históricas em circulação nas mídias e espaços sociais diferentes dos escolares na constituição do saber histórico escolar, uma vez que os primeiros constituem a consciência histórica de estudantes e cidadãos em geral e, portanto, participam do modo como eles se apropriam dos conteúdos históricos ensinados na escola.

Nos anos 1980, as mídias em evidência eram, principalmente, as mídias audiovisuais, cinema e televisão, mas também a imprensa e o rádio, cujas produções eram veiculadas separadamente, cada uma com uma linguagem específica. Além disso, elas, como meios de comunicação de massa, se baseavam na emissão de um para muitos, no consumo padronizado de informações (SANTAELLA, 2007, p. 196-197). No século XXI, as mídias digitais que ocupam a rede mundial de computadores atendem necessidades e interesses segmentados e personalizados de estratos culturais variados, e possibilitam que todos os conectados sejam, ao mesmo tempo, emissores e receptores, já que são mídias de conversação e não só de informação (LEMOS; LEVY, 2010, p. 44-50). Estas mídias digitais fazem convergir produções audiovisuais, escritas, orais, imagéticas de diferentes fontes (JENKINS, 2009, p. 29-30) em produções hipermidiáticas que se tornam importantes meios de formação histórica. Produções que fazem circular uma guerra de narrativas (COULDRY, 2008), como aquelas que disseminam¹ ou

¹ Ver produções do canal de *Youtube Brasil paralelo*, que se apresenta como o canal da produtora que trabalha para “fortalecer em nossa cultura os valores e tradições que, notoriamente, ao longo da história conduziram a humanidade à paz e prosperidade”. Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCKDjjeBmdaiicey2nImIsw/about>>. Acesso em: 6 mai. 2020.

contrapõem² narrativas negacionistas como as que afirmam que no Brasil não houve ditadura militar ou revisionistas que qualificam o nazismo e o fascismo como movimentos de esquerda, que deturpam o significado dos quilombos e de lideranças negras, como Zumbi, na história do Brasil.

As aulas de História, na perspectiva da Didática da História, devem contribuir, por meio do diálogo com a ciência da História (RÜSEN, 2001, p. 49-51), para o confronto e análise crítica destas representações que circulam socialmente por diferentes canais e espaços sociais, os diferentes sujeitos, temporalidades, fontes e concepções de verdade que as compõem, possibilitando a construção de uma consciência histórica que delineie um agir social preocupado com os direitos humanos, com a democracia e com a luta contra as desigualdades sociais.

A premissa de um conhecimento histórico escolar que dialoga com a cultura digital e as representações históricas que nela circulam se articula com o papel social da escola, defendido por pesquisadores como Michel de Certeau (1995) e por Paula Sibília (2013). O primeiro, desde os anos 1990, sugere que a escola se transforme no “núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares” (CERTEAU, 1995, p. 138). Paula Sibília (2013, p. 86, 91, 92), ao refletir sobre a escola nos tempos de dispersão característicos do século XXI, observa que “a saturação total impede de pensar e de agir” e defende que a escola contemporânea deve assumir o compromisso de “resistir ao fluxo

2 Em relação a produções digitais multimidiáticas que criticam o revisionismo e negacionismo histórico, ver, por exemplo, o vídeo *Legado negado: a escravidão no Brasil em um guia incorreto*, (<<https://youtu.be/tSMYb2ygxXw>>), produzido pelo canal *Leitura Obrigatória* que se apresenta como “dedicado à História Pública e demais Ciências Humanas, focado em vídeos expositivos que buscam levar conteúdo acadêmico a públicos mais amplos. O canal é formado por Icles Rodrigues (historiador e mestre em História pela UFSC), Luanna Jalles (historiadora formada pela UFSC) e Mariane Pisani (formada em Ciências Sociais pela UFSC, mestre em Antropologia pela UFSC e doutora em Antropologia pela Usp, atualmente professora na UFT)”. Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCtMjnvODdKiGwy8psW3dzrg/about>>. Acesso em 5 dez. 2019. Ver também a reportagem de Luciana Veras, “A negação da História” publicada em duas partes na revista *Continente*, em dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/228/a-negacao-da-historia--parte-1->>; <<https://www.revistacontinente.com.br/secoes/reportagem/a-negacao-da-historia--parte-2->>. Acesso em: 15 dez. 2019.

mediante [...] modos de subjetivar, pensar e dialogar nessas condições” de um ambiente hiperestimulado e hiperestimulante que não podemos ignorar.

No entanto, além de pensar como nossas pesquisas e práticas docentes podem contribuir para uma inserção crítica na cultura digital, precisamos inserir estas reflexões no contexto de inclusão e exclusão digital. Todos nós, viventes do século XXI, estamos imersos na sociedade informacional (CASTELLS, 2012), em que as tecnologias digitais são as principais mediadoras das relações econômicas, sociais, culturais. No entanto, esta imersão se dá em diferentes condições e intensidades, o que se configura em mais um fator de agravamento das desigualdades sociais.

No Brasil, conforme dados do Comitê Gestor de Internet (CGI.br)³, coletados e analisados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)⁴, esta desigualdade vem diminuindo ao longo dos anos 2000, mas ainda é muito grande. Em 2018, 98% da população brasileira já havia acessado a *internet*, pelo menos uma vez na vida, de algum lugar. No entanto, o CGI.br, para computar os dados de suas pesquisas, considera usuários da *internet* aqueles que a utilizaram há menos de três meses em relação ao momento da entrevista. Nas classes A e B, eles somavam uma média de 90% dos indivíduos; na classe C, de 76% e nas classes D/E eram apenas 48% (CGI.br, 2018). E os abismos entre as condições de acesso entre estes usuários de diferentes classes sociais se aprofundam quando consideramos o tipo de equipamento e qualidade de conexão. Em 2018, entre os usuários das classes D/E, a maioria usava

3 Órgão criado em 1995, no interior do Ministério de Ciência e Tecnologia para coletar, analisar dados e propor políticas e regulamentações para a *internet* no Brasil. Desde 2005, é um órgão multisetorial e pluriparticipativo, formado por nove membros do Governo e 12 membros da sociedade civil: setor de ciência e tecnologia (universidades), terceiro setor, sociedade do mercado (provedores). Participou da elaboração do Marco Civil da Internet - Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.cgi.br/lei-do-marco-civil-da-internet-no-brasil/>>. Acesso em 14 mai. 2017. Tem participado dos debates sobre a importância da implementação da Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD, lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13709-14-agosto-2018-787077-publicacaooriginal-156212-pl.html>>. Acesso em 5 jul.2020.

4 Dados disponíveis em: <<http://data.cetic.br/cetic/explore>> e publicações com análises quantitativas e qualitativas desses dados disponíveis em: <<https://cetic.br/publicacoes/indice/>>. Acesso em: 5 maio 2020.

aparelho celular (existente em 84% dos domicílios) e não computadores (65% dos indivíduos da classe D/E nunca tinham usado este equipamento). Nas classes A e B, além de 100% dos domicílios terem mais de um celular, uma média de 90% tinham *notebooks* e 60% tinham computadores de mesa. Nas classes D/E, apenas 2% de domicílios tinham computadores de mesa, e 3% tinham *notebooks*. O acesso à *internet* nas classes D/E acontecia, desta forma, por meio de celulares com baixa capacidade de memória e processador lento, conectados por chip 3G ou 4G com pacotes de dados limitados e com velocidade inferior a 10 Mbps. Já nas classes A, B e menos na C, a conexão se dava por meio de banda larga fixa que conecta vários dispositivos por *wifi* (não chegam a 20% os lares das classes A e B que não têm este tipo de conexão), além dos pacotes de dados por meio de chip com boa velocidade nos celulares individuais dos habitantes das casas. Estas diferenças de equipamento e conexão interferem nas possibilidades de interação e nos conteúdos que os usuários de *internet* conseguem acessar, consumir e produzir: a conexão para conversas *online* se torna cada vez mais instável quando menor a velocidade da *internet*; a quantidade de *downloads* ou visualizações por *streaming* de produtos multi ou hipermidiáticos fica reduzida ou nula; a possibilidade de baixar aplicativos, arquivar e editar documentos fica mais prejudicada, quanto menor a memória do dispositivo e quando mais lento seu processador.

Este acesso ou não a equipamentos que não se restringem aos celulares, além de outros fatores, também interfere no desenvolvimento de habilidades para realizar atividades que permitem maior controle e apropriação dos dados que circulam na *internet*. Isto é, apesar do acesso a celulares, em 2018, ser maior do que 80% nos domicílios de todas as classes sociais do Brasil, apenas uma média de 52% dos usuários de equipamentos digitais tinha habilidades para copiar/mover arquivos em pastas ou anexá-los a *e-mails*, copiar e colar informações em um documento, transferir arquivos entre computador e outros equipamentos. Uma média de 30% dos usuários conseguia usar planilha de cálculo, criar apresentação de *slides*, instalar

programas de computador, aplicativos ou novos equipamentos. Apenas 7% dos usuários se consideravam aptos a criar programas de computador, usando linguagem binária.

Entre estes usuários, conforme os dados coletados pelo CGI.br em 2018, as atividades na *internet* mais desenvolvidas são as de consumo de dados: envio e recebimento de mensagens (92% do total de usuários) e consumo de conteúdo multimídia (73% do total de usuários ouviam música, assistiam vídeos, programas, filmes, ou séries *online*). Nas classes A e B, ler jornais, revistas ou notícias *online* é tão frequente quanto o consumo audiovisual, mas nas classes C, D/E, entre os que têm acesso à *internet*, ele chega a ser 50% menos frequente. Jogar *online* era uma atividade realizada por 35% do total de usuários da *internet*, enquanto ver exposições e museus era uma atividade bem menos realizada (de 8% da classe E até 21% de usuários da classe A). Realizar atividades ou pesquisas escolares na *internet* variava de 56% na classe A à 34% de usuários de *internet* da classe D/E.

Por outro lado, as atividades que envolvem maior interatividade com a tecnologia e produção, emissão e discussão coletiva de conteúdo são desenvolvidas por minoria dos usuários, independente da classe social, mas esta limitação é mais intensa nas classes D/E: 70% do total de usuários participava de redes sociais e compartilhavam conteúdo (87% entre usuários da Classe A e 66 % entre usuários das classes D/E). Postar textos, imagens, fotos, vídeos ou músicas que criou era uma atividade realizada por 39% dos usuários (55% na classe A, 36% nas classes D/E); criar páginas na *internet* era uma atividade feita por apenas 19% dos usuários (32% classe A e 13% classe D/E).

Esta diferença entre usuários que consomem conteúdo na *internet* e aqueles que produzem, discutem e compartilham conteúdo comprova a estratificação dos internautas abordada por Castells (2012, p. 457-458), já no final dos anos 1990: segundo ele, a *internet* é habitada por uma população interagente e uma população receptora da interação. Se observamos os dados

anteriores, no Brasil, a maior população é de receptores da interação, o que denota menor autonomia e autoria no uso da *internet*.

Apesar da cultura digital, por meio da *web 2.0*, possibilitar que todos sejam interagentes, ou seja, produtores e veiculadores de conteúdo e produções multimidiáticas, e não apenas receptores como na época em que a cultura de massa predominava, a maioria dos usuários, independente da classe social, é mais consumidora e depende de conhecimento operacional de empresas e técnicos. É importante também frisar que, conforme os dados registrados anteriormente, o número de “receptores da interação” é ainda maior nas classes D/E, e que os usuários de *internet* destas classes eram, em 2018, apenas 48% dos indivíduos que as integram, enquanto nas classes A/B e C, 90% e 76%, respectivamente, eram usuários (CGI.br, 2018).

Em síntese, no Brasil, há uma grave exclusão digital que envolve desde o acesso a equipamentos digitais e *internet* de qualidade até a dimensão de consumo, apropriação, produção de conteúdo. Assim, o espaço escolar, não só nas aulas de História, precisa se atentar para este perfil de seu corpo docente e discente, e se constituir no lugar de reter o fluxo das informações (SIBÍLIA, 2013) e ser seu núcleo crítico (CERTEAU, 1995), mas também de possibilitar o acesso à *internet* de boa conexão e equipamentos digitais de qualidade, para que nossos estudantes, professores e professoras acessem o intenso fluxo de informações digitais e possam participar dele consumindo, interagindo e produzindo conteúdo com ética e criticidade.

Para que, nas aulas de História, possamos contribuir com este processo, outra referência importante de se considerar é a dos modos de leitura hegemônicos em diferentes tempos históricos, os quais se constituem na relação com as tecnologias de informação e comunicação predominantes em cada período (SANTAELLA, 2013). Contribuir para a formação histórica de estudantes, por meio não da memorização de verdades absolutas, mas da leitura crítica e confronto de múltiplas representações históricas que circulam em vários espaços sociais, inclusive o ciberespaço, compreendendo sua constituição histórica e social, envolve, em tempos de cultura digital, a

formação do que Santaella denomina de leitor híbrido. Um leitor, ao mesmo tempo, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo.

O leitor contemplativo predominou da era pré-industrial, renascentista (século XVI) até o século XIX. É o leitor dos livros impressos e de imagens fixas que ele busca em lugares físicos e duráveis no tempo como as bibliotecas e museus. Ele desenvolve a leitura em espaços separados de outros divertimentos ou tarefas, de forma linear e lenta. Uma leitura sem urgência, meditativa, por meio de atenção localizada que permite idas e vindas e um pensamento lógico, analítico. Até o século XIX, quando poucos dominavam a cultura letrada, esta leitura era desenvolvida em grupos e em voz alta. Poucos a desenvolviam de forma solitária e silenciosa.

O leitor movente é o leitor da sociedade industrial onde se desenvolveram, a partir da segunda metade do século XIX, as tecnologias de comunicação e informação eletromecânicas (foto, jornal, cinema), e no século XX, as tecnologias eletroeletrônicas (TV e rádio). O leitor não busca os textos, mas estes veem até o leitor, no meio da multidão, por meio de imagens, sons, textos em movimento no mundo urbano. São textos fugazes, efêmeros, transitórios, fragmentados veiculados em jornais, *outdoors* e placas, programas e publicidades de TV ou de rádio, sessões de cinema, publicidade. O leitor movente transita entre diferentes linguagens (escrita, oral, imagética) é ágil e de memória curta. Sua atenção e percepção são instáveis e de intensidades desiguais e seu pensamento é associativo, intuitivo, sintético.

O leitor imersivo é aquele que emergiu no final do século XX ao usar o computador de mesa. Ele associa livremente fragmentos de elementos sonoros, visuais, escritos que encontra disponíveis no ciberespaço e tem a possibilidade de coparticipar da produção da mensagem, ao selecionar, por exemplo, quais *hiperlinks* abrir. O texto vem ao leitor, mas ele também busca o texto no labirinto da *internet*, com o auxílio de motores de busca como o *Google*, *RElia*, dos hipertextos e das hiper mídias, criando roteiros multilineares, multisequenciais e multissígnicos. Conforme Chartier

(1999; 2001, p. 144-159), o leitor da tela do computador realiza uma leitura descontínua, ao abrir múltiplas janelas, por meio dos hiperlinks que vão sendo encontrados. Pode intervir no texto do outro, fazendo recortes e colagens. Assim, tem tendência a perder a noção da obra por inteiro e a negligenciar sua autoria, descontextualizando e despersonalizando a produção midiática, e fragilizando a sua compreensão enquanto construção histórica e social.

O leitor ubíquo se forma nas primeiras décadas do século XXI, quando se tornou possível acessar produções multimidiáticas por meio de dispositivos móveis e conectados. É um leitor, ao mesmo tempo, movente e imersivo, pois busca, acessa e lê textos, imagens e sons digitalmente, ao mesmo tempo que se move fisicamente por diferentes espaços. É ubíquo e nômade, porque está em vários lugares ao mesmo tempo, realizando multitarefas, interagindo, simultaneamente, com diferentes pessoas, em diversos espaços. Sua atenção, assim, é parcial e distribuída, pois responde a diferentes estímulos (*off-line* e *online*) sem reflexão demorada em nenhum deles. Precisa de uma prontidão cognitiva constante para conseguir caminhar no ciberespaço sem perder o controle do entorno físico. Processa paralela e conjuntamente informações de ordens diversas, sem se fixar nos detalhes. Seleciona e remixa rapidamente uma pluralidade de informações disponibilizadas por mídias digitais, comunidades *online* e de seu espaço físico. É encorajado a participar, interagir e, portanto, a não apenas consumir hiperfídias, mas também as produzir, comentar e compartilhar.

Na escola, apesar de ainda hoje se priorizar a leitura contemplativa, baseada na cultura escrita (FRANCO, 2014), professores e professoras de História não conseguem e nem devem querer anular estes leitores imersivos e ubíquos que se formam no acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação. Ao contrário, precisam enfrentar o desafio de formar, a partir deles, um leitor híbrido (SANTAELLA, 2013, p. 281-283) que se apropria da cultura histórica que circula socialmente *online* e *off-line*, por meio da interação entre o racional e o intuitivo; entre a reflexão e a emoção. Um leitor que, além de imergir no dilúvio de informações do ciberespaço e navegar

por diferentes lugares, consegue reter o fluxo, selecionar e contemplar narrativas digitais e hipermediáticas para contextualizá-las, observar suas aproximações, distanciamentos e contradições, compreendendo os vínculos sociais e políticos de seus autores, remixadores, e também dos buscadores que, por meio de algoritmos, selecionam, na imensidão de informações disponíveis na *internet*, o que tornar visível. Um leitor ativo que interaja com as narrativas digitais de forma crítica e autônoma, isto é, inserindo-as em seu contexto, embasando a elaboração de comentários e novas produção a partir delas, na compreensão de que a seleção do que recortar, colar, confrontar, (re)criar envolve conhecer as práticas e projetos sociais que permeiam cada produção digital (FRANCO, 2013; FRANCO; MARTINS, 2016).

Neste processo, as salas de aula de História se conectam com os espaços digitais e contribuem para que jovens estudantes atribuam sentido para as questões de seu tempo, e ultrapassem a efemeridade do que visualizam ao navegarem pela *internet*, observando como as narrativas que circulam são constituídas social e historicamente e constituem o nosso agir e, portanto, devem ser consumidas, produzidas e compartilhadas com responsabilidade e ética.

Considerações finais

A elaboração deste texto evidencia a importância de eventos como o ENPEH 2019 que, por meio de seus Grupos de Pesquisa em Diálogo e Painéis de Pesquisa, possibilitam encontros e discussões sobre nossas experiências de docência e de pesquisa, que nos inspiram e fortalecem para desenvolver nossas atividades no campo do ensino de História.

Registramos aqui um dos resultados deste encontro de pesquisadores do ensino de história: a reflexão de que pensar o ensino e a aprendizagem em História no contexto da cultura digital significa não apenas usar suas ferramentas, mas compreender as relações que se estabelecem entre diferentes grupos sociais e culturais que estão interconectados *online* e

off-line. Isto envolve incluir digitalmente nossos estudantes, professores e professoras não apenas operacionalmente, mas também comunicacional e informacionalmente (BORGES, 2015), por meio da compreensão de como as informações circulam na *internet*, como ela envolve guerra de narrativas, que acabam por constituir nossa compreensão do tempo e nossas relações *off-line* e por elas ser constituída.

Para finalizar, retomo Carlos Drummond de Andrade e sua poesia “O homem; as viagens”, com o qual iniciei este texto, para destacar que cabe a nós pensar e investigar as TDICs no ensino de História no âmbito da cultura digital e não de forma instrumental. Isto é, não simplesmente para dominar mais informações e alcançar mais conhecimentos, mas especialmente para “experimentar, colonizar, civilizar, humanizar, o homem, descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas, a perene, insuspeitada alegria, de con-viver”.

Referências

- ANDRADE, C. D. O homem; as viagens. In: **As impurezas do branco**. São Paulo: José Olympio, 1973.
- BERGMANN, K. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 9 (19), set. 1989/fev. 1990, pp. 29-42.
- BORGES, J. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. In: **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR**. TIC Domicílios 2014: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI, 2015. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: era da informação, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.
- CGI.br/NIC.br, **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)**. TIC Domicílio 2018: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: CGI, 2018. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pt/publicacao/>>

[pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>](#). Acesso em: 23 dez. 2019.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. Unesp, Imprensa Oficial, 1999.

_____. **Cultura Escrita, Literatura e História**: conversar de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COULDRY, N. **Mediatization or mediation?** Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. *New Media & Society*, v. 10, n. 3, Londres, p. 373-391, 2008. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/50669/1/Couldry_Mediatization_or_mediation_2008.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

FRANCO, A. P.; MARTINS, C. C. O. Narrativas históricas de jovens estudantes na Internet: que cidadania é essa?. In: GUIMARÃES, S. (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016. p. 253-278.

_____. La enseñanza-aprendizaje de la historia y las redes sociales: entre la reproducción y la creación de conocimiento histórico. In: MATARRANZ, J. J. D.; FERNÁNDEZ A. S.; GARCÉS, A. C. (Eds.). **XXIV Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales - Medios de comunicación y pensamiento crítico**. Nuevas formas de interacción social Guadalajara: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones, 2013. p. 651-664. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/congreso/edicion/7404>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

_____. Formação da consciência histórica e redes sociais: autorias discentes, saberes e práticas docentes. In: ZAMBONI, E. et al. (Orgs.). **Peabiru: um caminho, muitas trilhas**. Ensino de História e Cultura Contemporânea. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Trad. Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, A.; LEVY, P. **O futuro da internet: em direção a ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

RÜSEN, J. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SANTAELLA, L. Mediações tecnológicas e suas metáforas. In: _____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. O leitor ubíquo. In: _____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. São Paulo: Contraponto, 2013.

XII ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. **Caderno de Programação**. Cuiabá: UFMT, 2019. Disponível em: <<https://xiienpeh2019.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Sobre os autores

Aléxia Pádua Franco é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora associada dos cursos de Pedagogia e Jornalismo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), responsável pelas disciplinas Metodologia do Ensino de História e Tecnologias Contemporâneas de Comunicação e Educação. Orienta pesquisas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e ProfHistória da UFU.

Aline Montenegro Magalhães é bolsista de pós-doutorado sênior do CNPq e pesquisadora no Museu Histórico Nacional. Doutora em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Ana Claudia Urban é professora adjunta IV do Curso de Pedagogia e História da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela UFPR.

Ana Maria Marques é professora associada do Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História e Mestrado em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Ana Paula Squinelo é professora associada IV do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-doutora em Ciências da Educação na especialidade de Educação em História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho (UMinho/PT), doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (Usp) e professora do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Arnaldo Pinto Junior é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Educação pela Unicamp.

Bruno Pinheiro Rodrigues é doutor em História e professor do Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Carina Martins Costa é professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em História Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Carmem Zeli de Vargas Gil é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela UFRGS.

Éder Cristiano de Souza é professor adjunto do Curso de História da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio pós-doutoral em História pela Universidade de Brasília (UnB).

Érita Evelin da Silva é professora de História da educação básica, mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Fernanda Martins da Silva é professora adjunta do Curso de Licenciatura em História e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Fernando Penna é professor adjunto e atual diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenador do Movimento Educação Democrática e líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Educação Democrática (NEED/DGP/CNPq).

Fernando Seffner é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela UFRGS. Integra o Movimento Educação Democrática e o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Educação Democrática (NEED/DGP/CNPq). É coordenador do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/DGP/CNPq).

Flávio Vilas-Bôas Trovão é professor adjunto IV do Curso de História da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) no estado do Mato Grosso. Doutor e pós-doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (Usp) e professor do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Geyso Dongley Germinari é professor adjunto do curso de Graduação em História da Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Halferd Carlos Ribeiro Junior é professor adjunto do curso de História e Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da

Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ilka Miglio de Mesquita é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPEDUnit). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI).

Juliana Alves de Andrade é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Mestrado Profissional em Ensino de História das Universidades Federais de Pernambuco e Rural de Pernambuco (ProfHistória/UFPE/UFRPE). Doutora em História pela UFPE, com estágio pós-doutoral em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF).

Luís César Castrillon Mendes é professor adjunto I do Curso de História e Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com estágio pós-doutoral em Estudos de Linguagem pela mesma instituição.

Luis Fernando Cerri é professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Presidente da ABEH – gestão 2019-2021.

Marcella Albaine Farias da Costa realiza estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e especialista em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação pela UFRJ.

Marcelo Fronza é professor adjunto IV do Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Márcia Elisa Teté Ramos é professora do Departamento de História e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp).

Marcus Leonardo Bomfim Martins é professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). Doutor em Educação pela UFRJ.

Maria Aparecida da Silva Cabral é professora adjunta do Curso de História e Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Maristela Carneiro é professora adjunta na Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atuando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO/UFMT).

Marizete Lucini é professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e no Mestrado Profissional de Ensino de História – ProfHistória. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Marli Auxiliadora de Almeida é professora adjunta do Curso de Licenciatura em História e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Mônica Martins da Silva é professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB).

Nauk Maria de Jesus é professora associada do Curso de História e Programa de Pós-graduação em História na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Oswaldo Mariotto Cerezer é professor do Curso de Licenciatura em História e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória 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, Programa de Pós-graduação em História e Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Patricia Bastos Azevedo é professora adjunta do Curso de Pedagogia, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Renilson Rosa Ribeiro é professor associado do Departamento de História, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória e Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp).

Vanda da Silva é superintendente e historiadora do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e professora de História na educação básica (Seduc-MT). Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Vitória Azevedo da Fonseca é professora adjunta no Curso de História da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), coordenadora do Laboratório de Práticas de Ensino em História (LAPEHIS). Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Wilma de Nazaré Baía Coelho é professora associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculada à Faculdade de História. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

APOIO:





XII ENPEH

O livro é um sobrevoo sobre a produção de pesquisa do campo do ensino de História, no Brasil, atualmente. Uma quantidade significativa de investigações sobre uma gama variada de objetos, sujeitos e temas que recobre múltiplos aspectos da sala de aula de História. Ressalta-se o avanço importante de pesquisas realizadas no âmbito do ProfHistória, que destaca o protagonismo de inúmeras professoras da Escola Básica, fazendo de suas salas de aulas locus de estudo e problematização. A variedade dos temas e dos sujeitos envolvidos nas pesquisas demonstram não apenas a fecundidade da produção do campo do ensino de História, mas a atenção deste para questões vitais do nosso tempo. Os estudos sobre gênero, sobre a educação das relações étnico-raciais, o protagonismo das pessoas negras e negros, dos povos indígenas, das mulheres, entre outros, colocam a área no centro dos debates epistemológicos, políticos e pedagógicos do presente, mas, sobretudo, revelam os vínculos de professores e professoras de História com o que acontece na sala de aula e na vida.

Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

