

A vintage-themed collage featuring a teal canvas shoe, a brown leather camera, a wooden hat, a red pencil, a wristwatch, and a string of wooden beads, all resting on an antique map of Africa and the Indian Ocean. The map shows various countries like Nigeria, Angola, and Namibia, and oceans like the Atlantic and Indian.

ENSINAR HISTÓRIA:

CURRÍCULO, PRÁTICAS E SUJETOS HISTÓRICOS

Sérgio C. Fonseca
Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus
(Organizadores)



Pedro & João
editores

ENSINAR HISTÓRIA:

CURRÍCULO, PRÁTICAS E SUJEITOS HISTÓRICOS



Pedro & João
editores

Sérgio C. Fonseca
Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus
(Organizadores)

ENSINAR HISTÓRIA:

CURRÍCULO, PRÁTICAS E SUJEITOS HISTÓRICOS



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Sérgio C. Fonseca; Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus [Orgs.]

Ensinar História: currículo, práticas e sujeitos históricos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 265 p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-689-6 [Impresso]

978-65-5869-690-2 [Digital]

1. Ensinar História. 2. História da escola. 3. Professor de história. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação	7
Prefácio	11
Parte I – Antes de tudo, o que há para aprender com a História e uma breve história da escola	15
1 - Ainda aprender com a História?	17
Felipe Ziotti Narita	
2 - As camadas de história que formam a escola: o caso dos grupos escolares em São Paulo	43
Sérgio C. Fonseca Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus	
Parte II – Ensinar a ensinar História e ensinar História na Educação Básica	79
3 - O currículo de História no Brasil: marcos, diretrizes legais e desafios	81
Claudio Gonçalves da Silva Neto Marcelo Lapuente Mahl	
4 – Tornar-se professor de História no Brasil: políticas e práticas para a formação docente	99
William Kleyton Costa Felipe Ziotti Narita	
5 – O saber histórico escolar: a experiência estética como possibilidade no ensino de História	121
Vítor Queiroz Santos Vania de Fátima Martino Genaro Alvarenga Fonseca	

6 – Experiência no cotidiano escolar: transposição didática em História	143
Vítor Queiroz Santos Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus	
7 - Novas tecnologias e o ensino de História nas licenciaturas	163
Sérgio C. Fonseca Vítor Queiroz Santos Marcia Maria Soares Batista	
Parte III – Negros, indígenas, jovens e mulheres no ensino de História	179
8 - "Marias, Mahins, Marielles, malês": mulheres na história e no ensino de História do Brasil	181
Aléxia Pádua Franco Raquel Discini de Campos Gislene Rodrigues Ferreira Juliana Kummer Perinazzo Ferreira	
9 - Culturas juvenis: marcos interpretativos e tensões com as esferas de direitos de cidadania	205
Elmir de Almeida	
10 - As relações étnico raciais no Ensino de História: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008	233
Rafael Cardoso de Melo William Kleyton Costa Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus Sérgio C. Fonseca	
Sobre as autoras e os autores	261

Apresentação

A proposta de organizar uma coletânea sobre o ensino de História nos dias atuais está longe de ser uma escolha ocasional ou uma mera preferência epistemológica no amplo e complexo campo da educação brasileira. O conteúdo desse livro que organizamos — e que reúne as reflexões, experiências e propostas de pesquisadoras e pesquisadores, formadoras e formadores de professores e professoras e professores de História na Educação Básica — não poderia ser escrito em momento mais oportuno. Enquanto escrevemos essas linhas a educação brasileira dá mostras de estar passando por um dos mais delicados momentos de sua História. Por isso, um dos objetivos do projeto que resultou no livro **ENSINAR HISTÓRIA: CURRÍCULO, PRÁTICAS E SUJEITOS HISTÓRICOS** é propor reflexões que possam contribuir não só com o ensino de História, mas também com sugestões que colaborem para estabelecer um caminho em favor da educação brasileira por meio da prática da educação historiográfica.

O projeto de desenvolver tais temáticas foi impulsionado pelo atual processo irreversível (será que não?) de mercantilização do ensino em prol de interesses de grupos privados e de projetos de poder retrógados e ultraconservadores. Situação que reflete uma infeliz característica da sociedade brasileira, pois, ao mesmo tempo em que se anuncia, quase de forma unanime, que a educação é o principal instrumento de desenvolvimento do país, cada vez menos é dada a ela, na prática, a suposta relevância declarada.

Tal panorama de terra arrasada não é o resultado de um mero acaso, pois longe da amarga realidade das salas de aula, burocratas e técnicos estão delineando um projeto educacional de longa duração que irá auxiliar a definir um futuro baseado numa conjuntura econômica e política excludente, acrítica, tecnicista que pode custar muito caro às gerações futuras.

O ambiente inóspito que se tornaram os órgãos responsáveis pela educação no Brasil, como por exemplo o INEP e a Capes, ocasionou pedidos de exoneração em massa de seus principais técnicos em 2021, situação que é ato reflexo da mal trilhada e regressista (anti)política educacional do atual Governo Federal (2019-2022). No entanto, não seria justo com os governos passados remeter a exclusividade de constante crise da educação brasileira ao condomínio de forças políticas que ora ocupa o Palácio do Planalto e adjacências desde 2019. A normatização curricular prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que começou cheia de boas intenções, ao sofrer fortes influências dos *think tanks* empresarias atuantes no campo da educação, pendeu para o lado dos interesses do mercado. Em um processo de longa duração que atravessou diferentes políticas governamentais desde a redemocratização do Brasil, quando foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a formação de uma “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1988), sempre imperou a falta de sensibilidade com o papel relevante que teria a educação na construção de um país mais democrático e menos desigual.

Especificamente no que se refere ao Ensino de História o último capítulo de tal narrativa reservou certo requinte de crueldade, uma vez que as mudanças empreendidas no ensino médio pela Medida Provisória 746/16, que estabeleceu o currículo dentro de quatro macro áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais), fixou como as únicas disciplinas obrigatórias Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Pior para as Ciências Humanas e Sociais, pois o bloco: História, Geografia, Filosofia, Sociologia nasceu eletivo, isto é, o aluno vai escolher se vai cursar ou não tal área. Tal golpe escancara o descaso das recentes políticas públicas da área da Educação com o campo das Ciências Humanas. No que se refere ao ensino de História, o menosprezo à disciplina pode ser explicado por inúmeras variáveis, como exemplo a guinada ideológica à extrema direita da política oficial de Estado e o crescimento de

adeptos de tais posicionamentos políticos embasados numa mentalidade conservadora e anticientífica. Por outro lado, não podemos afirmar que este é um fator determinante, pois já não é de hoje que se constata que há uma grande dificuldade na formação de professores de História quando o quesito é a adaptação à fluidez do “mundo líquido”, como defende Zygmund Bauman (2001), ou à “era das incertezas”, como é definido o atual momento por pensadores da educação como Edgar Morin (2000).

Nesse sentido, esse panorama crítico estará estampado em diferentes camadas nos textos aqui apresentados, pois as autoras e os autores reunidos têm um ponto que os agregou nesse projeto, a indignação e a não passividade diante de tal engodo. Além de todos não quererem ser cúmplices dos descaminhos que estão definindo o futuro do país, temos ciência que, se nossas contribuições aqui apresentadas não auxiliarem na mudança dessa incerta direção, ao menos documentará para gerações futuras como se deu o processo de precarização da educação brasileira. Aos que começam a chegar depois de nós dedicamos esse livro na esperança que tenham um maior sucesso em tal tarefa inglória, porém, enormemente necessária, de estabelecer o justo papel que a educação e o Ensino de História têm em um Brasil cada vez mais excludente, injusto e desigual.

Os Organizadores

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão**. Brasília, DF, 2018.

BAUMANN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000

Prefácio

Pelo menos desde o início da Época Contemporânea — balizada pela introdução de regimes liberais conservadores e/ou pelo desencadear de processos de industrialização —, os debates cívicos e a análise técnica das problemáticas do ensino em geral e do ensino da História em particular ganharam uma centralidade que por vezes não é reconhecida. Complementarmente, a análise técnica do ensino da História inclui, nas últimas décadas, vertentes como as ciências da educação e a pedagogia, a historiografia e a didática da História, a supervisão didática (saberes científicos e humanísticos, artísticos e tecnológicos) e as políticas de memória.

Quando se considera a problemática do ensino da História, reflete-se sobre legitimação de presentes e futuros a partir de leituras acerca do passado; memórias históricas e identidades histórico-culturais; formação pessoal, educação para a cidadania e formação profissional; paradigmas epistemológicos; correlacionamento entre investigação historiográfica e ensino/divulgação da História, senso comum/ideologia e ciência, ciência e tecnologia. Abordam-se, em simultâneo, regimes políticos e enquadramentos constitucionais, leis de base de sistemas educativos e estatutos de carreira docente, formação e avaliação inicial e contínua de professores, currículos de ensino e metas de aprendizagem/metodologias curriculares, atividades letivas e extra-letivas, programas e recursos didáticos.

No que concerne à interação dialética entre historiografia, didática da História e ensino da História, lembro que, nas últimas décadas, pelo menos em países desenvolvidos ou de desenvolvimento intermédio com regimes democráticos ou demoliberais abertos, a maioria dos historiadores profissionais tem adotado os pressupostos deontológicos e metodológicos, teóricos e metodológicos da Nova História. A vinculação dessa mesma corrente historiográfica aos fundamentos do Paradigma Neo-Moderno (caracterizador da ciência enquanto esforço de

conhecimento objetivante da realidade), os respectivos sincretismo teórico-metodológico e pendor inter/transdisciplinar, a sua natureza auto e hetero-crítica, facilitam a interação com os pressupostos das escolas de didática da História designáveis como construtivista e historicista.

A própria questão das temáticas historiográficas “fraturantes” — isto é sub-valorizadas, ignoradas ou, mesmo, proibidas — encontra-se, no essencial, superada ou, pelo menos, muito atenuada, uma vez que, para os cultores da Nova História, não existem problemáticas ou núcleos documentais por definição irrelevantes ou perigosos. Tal como sucedeu com a história das “classes populares” e dos marginalizados, dos escravizados e das mulheres, das heterodoxias e das minorias, das culturas populares e da cultura de massas, dos derrotados e das regiões periféricas, da cultura material e dos problemas ambientais, outras temáticas significativas podem ser consensualizadas e normalizadas depois de uma etapa inicial de reivindicação de aceitação (marcada por um maior pendor de militância cívica, necessariamente mais ideológico).

Mesmo sem pensarmos nos países com regimes ditatoriais (ditaduras informais ou formais, autoritárias e/ou totalitárias), acrescidas dificuldades de interação entre historiografia, didática da História e ensino da História ocorrem, no entanto, sempre que se perfilham correntes historiográficas integrantes do Paradigma Moderno — objetivista e cientista — ou do Paradigma Pós-Moderno (subjetivista e maniqueísta), quando se opta pelas escolas funcionalista ou behaviorista de didática da História. Se as abordagens decorrentes do Paradigma Moderno tendem a absolutizar determinadas opções científico-ideológicas e a demonizar todas as alternativas, as leituras associadas ao Paradigma Pós-Moderno resultam num apelo para que se adote a solução ideológico-científica justa e para que se condenem as narrativas injustas.

Coordenada por Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus e por Sérgio C. Fonseca, a presente obra coletiva Ensinar História: currículo, práticas e sujeitos históricos enquadra-se, precisamente, no referido debate, com destaque para as implicações do mesmo no Brasil.

Analisa-se problemáticas como a utilidade social da historiografia e do ensino da História no pós-Guerra Fria, o ensino da História e o debate cívico, os currículos nacionais e a formação inicial de professores de História, novas temáticas e novos recursos do ensino da História, as potencialidades decorrentes da transformação de vestígios materiais e imateriais do funcionamento de sistemas educativos em documentação historiográfica e em património cultural.

Saliento, a terminar este Prefácio, as profundas implicações das escolhas feitas relativamente ao ensino da História na evolução das sociedades contemporâneas em geral e, em particular, na evolução dos países com regimes democráticos nos últimos quinze anos. Chamo, em primeiro lugar, a atenção para as sequelas da maior ou da menor presença de disciplinas do âmbito da historiografia nos currículos do ensino não superior. Destaco, em segundo lugar, as consequências diferentes de ensinamentos da História baseados: a) quer em historiografias “objetivas”, redutoras e autossuficientes, quer numa didática da História funcionalista, indiscutível porque “cientificamente meritocrática”; b) tanto em historiografias subjetivistas e “justas”, redutoras e autossuficientes, como numa didática da História behaviorista, indiscutível para quem defenda a justiça social da discriminação positiva; c) quer em historiografias objetivantes, complexificadoras e auto/heterocríticas, quer nas didáticas da História construtivista e historicista, adotáveis por quem advogar as potencialidades do cruzamento de vectores meritocráticos e de discriminação positiva, de análise científica e de posicionamento cívico.

Coimbra, Junho de 2021

João Paulo Avelãs Nunes
Universidade de Coimbra (UC)

Parte I

**Antes de tudo, o que há para aprender com a História
e uma breve história da escola**

Ainda aprender com a História?

Felipe Ziotti Narita

Em uma época marcada pela velocidade e pela superficialidade da difusão do conhecimento histórico nas redes digitais, revisionismos e negacionismos têm pautado parte significativa do debate público (VALENCIA-GARCIA, 2020), além de afetar diretamente as práticas de ensino escolar (bases da nossa formação cultural), já que elas lidam com demandas de alunos expostos à nova lógica social. Mais do que *meios* para difundir conteúdos, com efeito, há uma disseminação de *esferas* (canais, redes sociais, blogs, etc.) que, descentrando a legitimação do conhecimento histórico dos lugares assinados pela modernidade (a saber, o sistema escolar ou as academias de eruditos), tornam a profusão de narrativas históricas refém tanto do espetáculo prometido pelas redes digitais (MORELOCK; NARITA, 2021) quanto do relativismo canhestro de um tempo de *alternative facts* e de pós-verdade. O estatuto epistemológico das humanidades, como ciências históricas, fica sujeito a um limite tenso.

Dentre as propostas para o combate a esses preocupantes sinais de época, parece ganhar destaque a aposta no ensino da história como pensamento crítico (CERNIN, 2020; GUDONIS; JONES, 2021), ou seja, não como uma narrativa estabelecida e validada *ex cathedra* (cuja verticalização, aliás, é um dos combustíveis para a desconfiança em relação às elites estabelecidas na ciência, cultura, etc.), mas como procedimentos que desconstroem as formas de explicação da história e que permitem o debate público e as metodologias ativas, no caso do ensino escolar. Nesse sentido, parâmetros metodológicos consolidados (mas não necessariamente originais) na modernidade, como o recurso à crítica documental, as discussões científicas da área e a consideração do papel das ideologias na construção narrativa

podem servir como uma espécie de *inquiry-based education* capaz de desvelar as motivações subjacentes ao conhecimento histórico e desnaturalizar sua aparente forma acabada, expressa em lições ou livros didáticos, como se o saber histórico transmitido repousasse sobre uma lógica de ratificação de narrativas estabelecidas e prontas para a transmissão nos sistemas escolares.

Em sintonia com essas preocupações e buscando contornar a precarização das humanidades, diante de sucessivas crises socioeconômicas e epistemológicas, David Armitage (2020) propôs um esquema que realça o papel da história para a maximização das *capabilities* que instituem nossa condição de animais sociais (empatia, acolhimento, tolerância, etc.), de modo que se trata de uma proposta centrada no presente, orientada para o futuro e dependente do passado. Centrado em um presente em diálogo com o futuro, esse projeto implica que somente de acordo com um horizonte de expectativas de melhoramento moral é possível delimitar as aspirações de nosso desenvolvimento como espécie. Como projeto dependente do passado, a proposta afirma que somente a história pode oferecer condições de reflexão para a imaginação atual à luz da experiência acumulada e de suas circunstâncias específicas, ressaltando os elementos que nos humanizam. Apesar dos amplos diagnósticos, gostaria de dar um passo atrás na discussão, pois uma questão parece escamoteada: o que significa aprender com a história no mundo contemporâneo?

Se o passado é sempre um objeto de disputa discursiva, sua capacidade de orientação e de unificação de sentidos produzidos no presente fica sob suspeição. Diferentemente dos pressupostos realistas que definiram o campo epistemológico da história (especialmente a partir do século XIX) como uma crítica documental que subsidia a narrativa do que realmente ocorreu, a história e seu aprendizado passaram a ser concebidos menos como a atestação empírica de uma realidade em si (cuja *raison d'être* independe de qualquer atribuição de sentido) do que uma indagação sobre “o modo como pensamos sobre o passado e nossa relação com ele” (RILEY, 2020). O reconhecimento dessa *construção*,

de um passado cujos usos e predicados dependem da visada contemporânea, indica modos de experiência do tempo associados a uma definição da cultura contemporânea e de sua relação com a história (mediada pelas condições de aprendizado) como *problemática*. A destituição do reconhecimento de uma realidade em si (dissociada das formas narrativas e relações com valores) não é mais movida por um critério epistemológico interno à matriz disciplinar, como a “dissolução dos objetos” (ARON, 1986, p. 147) da ciência histórica do início do século XX e a documentação tematizada pelo inventário das diferenças (VEYNE, 1976, p. 33-36) no rescaldo do estruturalismo, mas pela redefinição da esfera pública articulada pela *revisão*, pela *suspeição* e pela *crítica* conduzidas como disputas ideológicas sobre o passado.

Um signo cultural dessa *Stimmung* pode ser localizado nos recorrentes questionamentos sobre a grandeza cultural de lugares de memória. Em 2016, o Encontro de Museus da Europa e Iberoamérica realçou o projeto de descolonização para que “el museo sea un foro de visión crítica de la realidad que contribuya a desmontar el mito de dominación”. Em abril de 2021, com a devolução à Nigéria dos “Bronzes do Benim”, pilhados pelos britânicos em 1897, a ministra alemã Monika Grütters ressaltou “a responsabilidade histórica e moral da Alemanha de revelar [*zu holen*] o passado colonial e de lidar [*aufzuarbeiten*] com ele” (DPA-Newskanal, 2021). Um sinal, aqui, parece cruzado: descolonização implica restituição, de modo que esse dever ético do presente, alimentado pelas políticas públicas de equidade do mundo pós-colonial (RIVET, 2020), desfaz a própria legitimidade com que acervos culturais sempre erigiram suas coleções, sedimentando narrativas e modos de aprendizado do passado balizados pelos contrastes entre o exotismo e a civilização, reforçando a guarda de artefatos como estratégia de poder e representação pública da afirmação cultural do moderno sobre o arcaico/selvagem.

Ainda nessa direção, as recentes polêmicas sobre a derrubada de estátuas conduzem o impasse a limites políticos referentes às condições de aprendizado do passado nas democracias. Na esteira

do Black Lives Matter, as multidões que derrubaram ou impingiram julgamentos a estátuas de grandes personagens das histórias nacionais envolvidos no escravismo moderno ou defensores da supremacia racial, sobretudo no Reino Unido e nos Estados Unidos, ecoam uma tendência muito mais ampla de conflitos culturais. A rigor, monumentos são signos de coesão e de dissensão (BRICE, 2008), de modo que a questão, hoje, parece ter se deslocado muito mais para o segundo polo dessa equação. Uma nova consciência histórica, desenhada a partir da perda de coesão da tradição e de seus sentidos explicativos, coloca sob suspeição o próprio cânone consolidado nas narrativas nacionais. Evidenciando as fraturas na memória (FONSECA; NARITA, 2018) como lógica cultural de novos conflitos discursivos, os antigos heróis do panteão nacional tornam-se problemáticos. Com eles, a legitimidade das narrativas nacionais ensinadas nos sistemas escolares é aberta ao escrutínio público: no contexto de grandes protestos de rua na Colômbia contra os impostos, em meio à crise da pandemia, a reivindicação dos grupos indígenas que derrubaram as estátuas de Sebastián de Belalcázar (em Cali) e de Gonzalo Jimenez Quesada (em Bogotá) denuncia a colonização espanhola — ato político sintomático, considerando a longa tradição de ensino das histórias nacionais na América Latina, construída em currículos e livros didáticos a partir da formação dos Estados nacionais no século XIX, que realça a colonização europeia como vetor de civilização e de integração da região ao mundo moderno (NARITA, 2021a).

Como indício de uma participação política ampliada, a pressão é suscitada pelas democracias liberais (representativas) e o metabolismo desses conflitos culturais é decisivo, pois eles oscilam entre o engajamento cidadão e a possibilidade da violência ou depredação de patrimônio cultural, realçando os contornos problemáticos do aprendizado do passado por meio da contestação da memória estabelecida pelas tradições nacionais, das fraturas na legitimidade de uma única narrativa do passado nacional e da partidarização das disputas pela história. No caso dos

monumentos, a questão é menos a representação do passado a eles vinculada do que o fato de, como objetos culturais, *seus sentidos serem erigidos exatamente no presente* (BEN-AMOS, 1997; BEN-AMOS; WEISSBERG, 1999). A indagação acerca das possibilidades de aprendizado da história reside justamente nessa produção de sentido, pois as disputas pelo passado indicam a danificação da coesão que garante o reconhecimento de consensos para um horizonte coletivo.

O presente capítulo consiste em um diagnóstico de época que articula uma reflexão teórica sobre as condições de aprendizado da história à luz da transformação nas funções e na natureza do conhecimento histórico na sociedade contemporânea. Aprendizado, aqui, ressalta um processo cognitivo amplo, na medida em que o texto questiona as relações entre a cultura histórica construída (via ensino de história, consolidação da memória social e usos políticos do passado) e a capacidade de orientação social do passado, ou seja, a legitimidade do passado para iluminar e ensinar o presente. O advérbio “ainda”, no título, indica a persistência de uma questão incômoda, a saber, a retomada de um tema aberto a muitas dissonâncias e com pouca resolução: quais são as condições de aprendizado da história? A exposição é organizada em dois movimentos: uma discussão de esquemas interpretativos do passado a partir de cronótopos, destacando o regime moderno (consolidado nos séculos XVIII e XIX) e os deslocamentos contemporâneos, e as condições de aprendizado da história anguladas pelas funções públicas do conhecimento histórico e pela reconstrução de uma ideia de crítica que consiga balizar o campo epistemológico e esboçar sentidos ao aprendizado histórico.

Um novo cronótopo

O entendimento das experiências temporais a partir de um cronótopo advém de um longo texto pioneiro de Mikhail Bakhtin, redigido em 1937, em que o autor vincula a noção (хронотоп,

também composta pelos dois termos gregos) à construção de matrizes de relações do tempo-espaço mediadas por formas discursivas expressas na ascensão do romance. Analisando romances setecentistas, por exemplo, o teórico russo contrapunha a noção idílica de uma experiência do tempo associada à vida orgânica reconciliada com a natureza (como o Gogol de *Os velhos proprietários rurais*, 1835, ou Rousseau e a epifania romântica do sublime na natureza) em relação ao tempo fragmentado e frívolo na vida urbana, como em Laurence Sterne e o *Unverhofftes Wiedersehen* de Hebel (BAKHTIN, 1981, p. 228-229). A emergência do mundo industrial reorganizou o cronótopo, indicando a volatilização dos *topoi* idílicos da província no *Meister Timpe*, de Max Kretzer, na segunda parte do *Fausto* de Goethe e mesmo no desajuste narrado por Gontcharov a partir do imobilismo de Oblomov, encampando valores da pureza do mundo idílico de província justamente quando esse mundo desaparecia: as novas forças produtivas associadas ao desenvolvimento industrial, a abstração do mundo da vida (com dissolução dos vínculos tradicionais e a maior impessoalidade da cidade), as relações sociais mediadas pelo dinheiro, a circulação do capital e a alienação da relação trabalho/mercadoria configuravam um novo cronótopo regido pelo progresso técnico (BAKHTIN, 1981, p. 233-234).

O cronótopo, portanto, é uma composição que torna narrativamente visível em imagens de pensamento as urdiduras temporais pressupostas na experiência social (BAKHTIN, 1981, p. 247-250). Ao permitir a unificação dos sentidos de narrativas, o cronótopo remete a referências concretas da dinâmica social e assimila, ainda que de modo errático (não se trata, especialmente no caso da forma literária originalmente pensada por Bakhtin, de uma identidade *naïve* entre texto e contexto), o processo social ao tematizar a experiência do tempo histórico a partir de figurações de valores e de lugares discursivamente elaborados (espaços) (BAKHTIN, 1981, p. 243). Ampliando a *démarche* bakhtiniana, sugiro uma reflexão de como a incorporação de relações temporais nos significados da cultura, via cronótopos, permite uma

consideração sociohistórica (articulando a construção conceitual às transformações materiais do capitalismo) sobre o aprendizado e os signos discursivos, marcadores de um horizonte de época, diante da configuração de nossa relação com o tempo histórico.

O teórico cultural Hans Ulrich Gumbrecht, um dos destacados intérpretes dos cronótopos da sociedade contemporânea, considera que o aprendizado com a história perdeu seu poder de persuasão (GUMBRECHT, 1997, p. 411). Basicamente, a destituição de sentidos que organizam a narrativa sobre o passado a partir de uma premissa fundante do aprendizado de modelos, pressupondo estruturas normativas para orientar os comportamentos presentes, está desfeita sob os efeitos da modernização sociotécnica e cultural no século XX.

Convém examinar detidamente a questão para evitar mal-entendidos. Livros de história, canais de história, documentários e a disciplina história nos sistemas escolares devem continuar vigentes — talvez até relativamente atraentes — por bastante tempo. A questão levantada por Gumbrecht parece de outra ordem: a *capacidade de legitimação* dos discursos sobre a história, ancorados em um estudo do passado para o aprendizado ou a plena disposição de sentidos do presente, perdeu o *status* adquirido, sobretudo, nos séculos XVIII e XIX. A decomposição de um cronótopo moderno, portanto, cede lugar a traços de um novo cronótopo cujos contornos transformam as condições de aprendizado com o passado.

A fim de inquirir essa desafeição ao cronótopo moderno, gostaria de expor rapidamente suas fundações antes de avançar sobre as transformações contemporâneas. O cronótopo moderno é entrancado por duas marcas da cultura histórica: (1) a decomposição do presente em um tempo desenvolvimentista, ou seja, a busca genética de uma origem capaz de legitimar e explicar os fenômenos culturais, e (2) uma relação densa com o substrato do passado, permitindo o aprendizado de exemplos e a rememoração pública (monumentalização do passado) como um “excesso de

história” e um dever de memória, destacando a coletividade como nexos fundamentais do indivíduo.

Ao tematizar o primeiro aspecto, estamos na própria fundação epistemológica das ciências humanas, cientes da criação temporal de fenômenos culturais, como *ciências por excelência históricas*. Na edição de 1744 de sua obra maior, Vico (1816, p. 206) sintetizou esse horizonte ao fundar a “metafísica da mente humana”: o mundo humano, consciente da historicidade da cultura e da racionalização evolutiva das formas sociais (conteúdos da “natureza das coisas humanas”), é decomposto em um processo formativo cuja gênese deve ser buscada desde o início (*incominciare*) dos materiais históricos, quando os primeiros (*primi uomini*) começaram a pensar humanamente, determinando os tempos e os lugares que fundamentam esse percurso circunscrito a uma sucessão cronológica de civilizações e de realizações do engenho humano (línguas, cidade, comércio, Estado, legislação, etc.). Os sentidos do presente, então, são transparentes nas linhas de continuidade do longo processo de evolução do humano (essa *storia ideal eterna* torna a exposição histórica o reconhecimento do *logos*, ou seja, um longo processo de racionalização), articulando as origens (*sorgimenti*), os progressos, a estabilização (*stati*) e a decadência das formas socioculturais dispostas temporalmente (VICO, 1816, p. 207). O aprendizado extraído da história consiste em,

Enquanto alguém medita sobre esta Ciência, narra a si mesmo esta *História Ideal Eterna*, uma vez que, tendo este *Mundo de Nações* sido feito pelos homens e sendo ele indubitavelmente o Primeiro Princípio [*Primo Principio*] colocado aqui acima; portanto, deve-se encontrar [*ritrovare*] o modo [*guisa*] nas modificações da nossa própria Mente Humana [...] Pois, quando isso acontece, quando quem faz as coisas é o mesmo que as narra, não pode aí ser mais certa a História. Assim, essa Ciência opera [*procede*] como a Geometria, que contempla ou constrói [*costruisce*] sobre seus próprios elementos o *Mundo de grandezas*.

Tomei a liberdade de traduzir o longo trecho acima a partir da edição italiana, pois ele encaminha minha investigação ao núcleo do cronótopo da modernidade. Como a criação cultural é histórica, pressupondo a atividade consciente e racional do espírito, e delimita o pleno entendimento de todos os objetos aos quais faz referência, pois são os homens os criadores de seu próprio mundo de grandezas, “a natureza das coisas não é outra senão o nascimento dessas coisas em certos tempos e em certos modos [*guise*] que, sempre que são tais, as coisas nascem tais e não de outro modo” (VICO, 1816, p. 154). Por um lado, Vico conduz a um tipo de conhecimento que não é *a priori*, pois é baseado em dados empíricos; não é dedutivo, pois produz dados novos a partir de fatos; e não é apenas perceptivo, pois não se ocupa em atestar o que existe. O filósofo napolitano ressalta uma espécie de ontologia do real, ou seja, tenta entender por que o que existe é como é e de que modo nós estamos implicados nesse processo como sujeitos. No limite, a afirmação desse autoconhecimento (BERLIN, 2013, p. 51) confere prerrogativa ao aprendizado histórico das coisas em que nós, sujeitos cognoscentes, estamos implicados pois somos seus criadores – compreendendo a cultura a partir de dentro, a partir das intenções e dos valores humanos dela indissociáveis.

Retomando uma tese cara a Reinhart Koselleck, a dinâmica da modernidade é *sui generis* pois se trata da consciência de um processo cujos sujeitos só podem ser determinados (*ermitteln*) refletindo sobre essa estrutura temporal que os forma internamente (KOSELLECK, 1973, p. 221). A história é um processo que desencadeia (*entfesselt*) forças imanentes não mais como determinações (*Bestimmungen*) naturais, mas circunscritas a um campo próprio de experiências e de aprendizado. A autoatividade dessa “história mesma” (*Geschichte selbst*) legitima sua própria dinâmica ao autonomizar os conteúdos temporais como guias da razão e da experiência humana, convertendo a história em instância última da nossa existência e no próprio sujeito dos destinos humanos (KOSELLECK, 2004, p. 31-33). Como recurso último para o juízo humano, a ênfase sobre a autoatividade da

história também pode abstrair as forças humanas/sociais que condicionam o processo, tematizadas apenas a reboque de um sentido imanente depositado sobre a dinâmica temporal. As possibilidades de aprendizado decorrentes dessa condição do cronótopo moderno, aliás, parecem deixar marcas retoricamente e politicamente relevantes na sociedade contemporânea, desde o icônico *la historia me absolverá*, título da autodefesa de Fidel Castro após os assaltos aos quartéis cubanos nos anos 1950, ou expressões correntes como “a história dirá quem estava certo”, “a história será implacável”, “a história julgará”, etc.

A consciência histórica resultante, de todo modo, abandona as raias da história como representação externa, como eventos dos quais estamos dissociados e apenas atestamos intelectualmente sua validade. Constituinte *nossa condição*, antes, as circunstâncias históricas *delimitam a validade do presente necessariamente a partir da gênese dos fenômenos*. O cronótopo da modernidade, ao defender os fenômenos culturais como domínio de ciências históricas, explicita um regime de saber plenamente amadurecido diante das prerrogativas de aprendizado construídos pela escolarização no séculos XIX e nas primeiras décadas do XX: por exemplo, entender o que uma nação “é” implicava decompor as linhas de continuidade (identidade) desse objeto no tempo, torneadas por um cânone consolidado de personagens e de eventos, buscando as origens e os desenvolvimentos dos diversos atributos do mesmo objeto. Essa dimensão pragmática do cronótopo moderno, profundamente comprometido com a socialização do saber histórico (aprendizado), repousa sobre uma noção substancialista de tradição, em que o aprendizado da cultura histórica lida com a autonomização de substâncias desfolhadas (incorporadas como critérios de verdade das histórias nacionais em eventos, datas, etc.), cuja normatividade é buscada nas origens, transmitindo a essência da tradição como uma narrativa organizada temporalmente (JAUSS, 1978, p. 115-116) nos quadros de uma história desenvolvimentista, pois comprometida com a articulação de prioridades entre eventos e com a organização da sucessão temporal.

A correlação entre identidade e origem reforçou a segunda dimensão do cronótopo da modernidade mencionada alguns parágrafos atrás: o aprendizado da história como dever de memória e como rememoração pública. A monumentalização do passado, aqui, é o critério fundamental na medida em que instituiu o cronótopo em torno da representação estética da história. Os grandes vultos nacionais, os lugares de memória e as celebrações públicas indicam a ampla permutação entre o conhecimento histórico e as políticas sobre a memória social. William Wood, no *An essay on national and sepulchral monuments* (1808), afirmava que a monumentalização era útil para “delight, astonish, elevate or sway the minds of others through the medium of their senses”, legitimando o excesso de história como quase-espetáculo e afirmação moral da dívida do presente com o passado (KOSELLECK, 2011, p. 74-76). Se a essência dos fenômenos é garantida pela identidade com a origem, abandonando o conhecimento grosseiro das aparências em prol da razão demonstrada e aplicada sobre o desenvolvimento temporal do mundo humano, o poder persuasivo da tradição é tracionado como capacidade de esclarecimento e de aprendizado de um passado cuja função histórica é ser o fiador da coesão nacional, escamoteando a dissensão pela afirmação de um poder simbólico incorporado nas imagens da nação.

No entrecruzamento das duas premissas do cronótopo moderno esboçadas acima, a produção cultural oitocentista indica a densidade da consciência histórica dependente do aprendizado público e da narrativa genética (voltada para as origens) como um repositório do sentido explicativo dos fenômenos sociais. Esse esquema de aprendizado, contando com um passado capaz de educar os contemporâneos em torno das epopeias nacionais, foi um dos pontos fundamentais para as construções identitárias. Carlos Gomes, com o drama lírico *Il Guarany* (1870), partilha precisamente esse cronótopo: a peça institui um mito de fundação nacional, tomando de empréstimo a forma da ópera italiana, para a produção do discurso dramático a partir também de oposições morais/valorativas (vide os

confrontos e diálogos recitativos, bem como o batismo de Pery) e da confiança na capacidade de persuasão e de aprendizado das origens nacionais como discurso da verdade sobre a nação. Com o repertório operístico de Wagner, a estética pressuposta no cronótopo moderno ganhou foros de busca pela obra de arte total em função da expressividade da forma (música), urdida pela exploração cromática nas composições de maturidade, vinculada também à representação teatral: se *Rienzi* (1842) tematiza as vicissitudes da condição política em um mergulho no material histórico de uma Itália do século XIV fragmentada em principados, a construção de um passado germânico mítico, linha da arte wagneriana após *Tannhäuser* (1845), reforçou o programa romântico de busca e aprendizado das origens nacionais.

A capacidade de educação/formação é um dos elementos centrais do cronótopo moderno. Já em 1735, quando o visconde de Bolingbroke (1788, p. 36) considerava que a história é uma “filosofia ensinada por exemplos”, pois interpela nossas condutas mediada por um *dever ser*, ele circunscrevia sua utilidade pública e privada ao amplo aprendizado moral extraído do passado. O bem-viver no teatro do mundo, portanto, pressupõe o aprendizado com os valores e com os personagens da história, tendo como perspectiva o melhoramento (*improvement*) da natureza humana (BOLINGBROK, 1788, p. 93-95), pois o passado encena as nossas paixões e o enredo é, como *magistra vitae* (a retomada explícita desse *topos* antigo mostra a complexa relação entre o cronótopo moderno e a apropriação dos clássicos), um exercício de sabedoria (*wisdom*). Efetivamente no século XIX, diante da convergência entre os parâmetros epistemológicos de uma história desenvolvimentista e a monumentalização do passado, os nascentes sistemas escolares e a vasta produção didática oitocentista efetivaram o componente moral, expressando exatamente o aprendizado de um tempo estruturado pelos vícios e pelas virtudes do passado, marca saliente nos currículos e nos livros didáticos de história, aliás, até as primeiras décadas do século XX (NARITA, 2014; FONTAINE, 2015; NARITA, 2021b).

O entendimento do cronótopo moderno como uma interpelação moral do aprendizado propiciada pela história, levando a cabo a legitimidade da monumentalização e da gênese dos fenômenos culturais como desdobramentos de uma identidade essencial do objeto ao longo do tempo, parece o centro do diagnóstico de Gumbrecht mencionado no início desta seção. O aprendizado mediado pela história e seus exemplos, estruturando os vínculos com uma tradição, era a convicção de existência de uma correlação estável entre as ações e seus efeitos virtuosos ou viciosos. Uma transformação estrutural, contudo, alterou o cronótopo como resposta às novas configurações do mundo da vida: o presente se tornou um “espaço de simultaneidades” (GUMBRECHT, 1997, p. 420). Por um lado, as sociedades globalizadas tendem à justaposição e à dispersão: além de mesclar lugares físicos e digitais e dinamizar a mobilidade, “o mundo é menos uma grande vida que se desenvolveria através do tempo, do que uma rede que conecta pontos que entrecruzam suas tranças [écheveau]” (FOUCAULT, 2004). Por outro lado, as condições de socialização dependem de um amplo presente bombardeado pela informação e pela circulação inumana de dados e de estímulos em superfícies (televisão, computadores e *smartphones*). O acentuado processo de individuação triunfa com novas orientações subjetivas que reivindicam autoexpressão individual a partir de gênero, trabalho, lazer e consumo (INGLEHART; WELZEL, 2005), além do apelo do imediato, sublimado em uma socialização fiada por imagens (MORELOCK; NARITA, 2021), com a perda de coesão da tradição e da dependência individual a horizontes coletivos, alimentando um futuro entendido, sobretudo, como fonte de preocupação (destronando a confiança no progresso ou em qualquer promessa de emancipação decorrente da racionalização social).

A desestabilização dessas condições para sentidos explicativos do tempo, que garantiam a unidade do cronótopo moderno a partir de uma relação orgânica com a história, implica uma vertigem que desorienta nossa relação temporal. O mundo de simultaneidades não pode ser representado como a decomposição de uma gênese, pois não há claramente uma posição de prioridade temporal entre

eventos (GUMBRECHT, 1997, p. 421), tampouco uma definição homogênea de conceitos da modernidade, como a nação, hoje revolvidos pelas hibridações e pelos dilemas identitários das circulações globais do mundo pós-colonial. Nesse sentido, a destituição dos cânones mencionada no início deste capítulo, como dilema cultural do mundo pós-colonial, reforça a percepção de desorientação em função do desmanche do próprio ocidente como parâmetro para sincronias temporais e relações causais. Em outras palavras, a sequencialidade que marca a temporalidade desenvolvimentista da história, exigindo uma relação mais densa com o passado, tende a sucumbir diante do empalidecimento dos cânones explicativos e diante da velocidade de informações e de consumo, de modo que esse esquema cognitivo de aprendizado histórico, marca do cronótopo moderno, dificilmente atende às expectativas de um mundo de hibridações e de rupturas intensas ocorridas em períodos mais curtos.

Ao afirmar a ruptura do atual cronótopo com o moderno, sobretudo diante da disrupção tecnológica, Henry Kissinger (2018) destacou que, com os dados digitais, há uma despersonalização do entendimento. Usuários da internet preferem a recuperação e a manipulação de informações à contextualização e à conceptualização dos significados do saber, de modo que “they rarely interrogate history or philosophy; as a rule, they demand information relevant to their immediate practical needs”. Mediado por algoritmos, *machine learning*, *big data* e pela corrida no desenvolvimento de inteligência artificial, a crescente possibilidade de personalizar resultados, selecionar preferências e afinidades e prever opções esvazia a capacidade humana analítica e “truth becomes relative. Information threatens to overwhelm wisdom. Inundated via social media with the opinions of multitudes, users are diverted from introspection”. Diante da pós-verdade, alimentada também pela seletividade de conteúdos conforme gostos e concordâncias individuais que exigem respostas imediatas, a razão analítica é desidratada por um jogo de crenças subjetivas e de emoções (McINTYRE, 2018). Certamente é possível matizar a tese de

Kissinger, pensando a tecnologia não como ruptura, mas continuidade de um projeto universalista do iluminismo baseado, ao menos parcialmente, na emancipação intelectual do humano (HUI, 2019) – ainda que a contrapartida deste projeto seja o triunfo do interesse prático sobre a análise ponderada. Mas há uma questão decisiva no argumento de Kissinger: as sociedades historicamente construíram esquemas cognitivos para interpretar o mundo e aprender sentidos da existência. Sejam as cosmogonias antigas, a religião/costumes nas sociedades tradicionais, a unidade do *cogito* cartesiano como base do humanismo ou, no caso do cronótopo moderno amadurecido nos séculos XVIII e XIX, a aposta na razão e na consciência histórica. Qual é o lugar da consciência humana e da introspecção, contando com os raciocínios mais pacientes exigidos pelas ciências históricas, em uma sociedade digitalizada que tende a confinar a experiência humana em uma adaptação à razão instrumental, reduzindo o mundo da vida a métricas e a treinamentos de sistemas e protocolos?

Se fica em xeque (mas obviamente não anulado) o projeto moderno, ancorado na razão e na consciência histórica como vetores de um aprendizado significativo, o novo cronótopo esvazia uma das premissas que possibilitaram a cultura histórica: a possibilidade da crítica associada à paciência da reflexão. Uma das fundações epistemológicas legadas pelo iluminismo junto ao cronótopo moderno submetia preconceitos e verdades estabelecidas à razão analítica e à crítica (ambos primados incorporados ao sujeito e à jurisdição de cada uma de suas faculdades constituídas sob o poder regulador da razão). Isso se estendia da justificação das ciências à condição de autonomia da vida pública. É sintomático que Kant, já no prefácio de 1781 da *Crítica da razão pura*, indique que a modernidade “é a verdadeira época da crítica a que tudo deve ser submetido [*unterwerfen*]” e mesmo a sacralidade da religião e a majestade da legislação, ainda que queiram se resguardar (*entziehen*), não estão isentas do exame livre e público (*öffentliche Prüfung*) da razão (KANT, 1956, A XII). Em 1793, Fichte (1845, p. 4-5) era ainda mais enfático em relação aos

desdobramentos da crítica moderna e afirmava que “é uma característica de nossa época atrever-se [*wagt*] a criticar [*Tadel*] os príncipes e os grandes”, sugerindo, à luz do aprendizado com a história universal, muita prudência política e o progresso gradativo do esclarecimento (*Aufklärung*) diante da latência de convulsões sociopolíticas.

Se crítica hoje é desidratada, pois manca das garantias de aprendizado com a história a partir de uma reflexão ponderada e cautelosa sobre os fundamentos firmados pela razão e pela gênese temporal dos fenômenos, a desorientação do novo cronótopo sinaliza o desconforto diante de um projeto inacabado da modernidade (NARITA, 2021c). Gostaria, portanto, de tentar sugerir algumas linhas para a reconstrução de um conceito de *crítica* capaz de dialogar com a matriz disciplinar da história, justificando tanto sua função quanto uma condição para o aprendizado. Diante das minhas limitações, estarei satisfeito se este esboço final conseguir ao menos estabelecer nexos entre a discussão feita até aqui e um desenvolvimento para a pergunta apresentada como título do capítulo.

Entre crítica e ideologia

Se a utilidade das ciências aplicadas ou mesmo de pesquisas básicas da bioquímica ou das engenharias pode ser verificada em sua razão prática, por exemplo, como fundamento de toda técnica, como justificar a existência das ciências históricas se nós não aprendemos lições do passado, ou seja, não aprendemos com Aníbal os meios para vencer Hitler? É possível de antemão descartar a hipótese de que a história ensina no sentido de uma lógica representacional, ou seja, uma coletânea de fatos dos quais extraímos lições e relações morais (vícios e virtudes) para iluminar o presente e realizar os fins propostos na socialização. Se assim fosse, certamente não erraríamos tanto. Contudo, ao abrir mão da aplicação e ficar confinada a uma ciência puramente erudita e desinteressada, a história igualmente vacila – tanto pela corrosão

da própria tradição de formação de eruditos, quanto pela irrelevância prática de temas monográficos ultraespecializados. Talvez uma primeira aproximação, proposta por Lucien Febvre (1949; 1953), implique considerar o valor pragmático da história como um diálogo crítico – distante, portanto, da pura reprodução de uma tradição – para a composição (*aménager*) de sentidos que se relacionem com as *sociétés vivantes* como uma atenção às carências (busca por critérios explicativos para subsidiar intervenções no presente). Trata-se também de uma perspectiva para a educação sobre as diferenças finas pressupostas em todo processo de formação social, ou seja, o entendimento da transformação e de como as condições mutantes definem por que e sob quais modos somos diferentes do passado.

A definição da história como uma *science des différences*, a bem da verdade, abre margem para muitos problemas: o critério pode parecer mais uma condenação epistemológica já de antemão (BLOCH, 2006, p. 478), pois parca seria a utilidade de uma ciência apegada à particularidade para demonstrar que uma situação existiu de um modo e não mais será do mesmo modo. Em vez de orientação de sentidos, portanto, o entendimento se perderia em um cipoal de ilusões e contingências, já que o essencial sempre escaparia à definição. Esse problema, aliás, deita raízes na voga irracionalista do século XIX, entoada por exemplo nos suplementos ao *tour de force* de 1819 de Schopenhauer, que entendia a impossibilidade de a história se elevar ao conceito como sinal da debilidade da pretensão de ciência, de modo que um conhecimento preso apenas à mudança (*Werden*) oblitera o essencial (*Wesen*) (SCHOPENHAUER, 2008, p. 516). Esposando o cronótopo moderno ao enfatizar a história como fiadora da sucessão cronológica formativa do humano, pois fundamento da consciência de si racional (SCHOPENHAUER, 2008, p. 518), a ausência de subordinação do conhecimento ao sistema conceitual implica que a história tenha que considerar cada coisa por si mesma (*Jegliches für sich*) (SCHOPENHAUER, 2008, p. 511-514), sendo dependente da efemeridade de diferenças e alimentando raciocínios específicos (logo não genéricos, *gattung*) que “se movem como nuvens ao vento”.

Mas a positividade de uma ciência da diferença pode ser pensada precisamente no aguçamento para a consciência dessa mudança. Se as linhas de força do cronótopo moderno estão abaladas e as possibilidades de aprendizado mudaram significativamente, talvez convenha se preocupar menos com a retomada da relação densa com a consciência histórica perdida (uma das aporias, aliás, na permanente crise das humanidades, pelo menos, desde os anos 1990) do que com a proposição de um campo capaz de utilizar o processo de transformação temporal junto à capacidade de intervenção e de reflexão sobre temas presentes, sublinhando a construção do mundo *comum* ao qual invariavelmente o indivíduo pertence (GOLDMANN, 1984, p. 14-17). Essa parece ser a função pública por excelência da história: ensinar e abrir linhas de reflexão sobre nossos destinos como seres sociais, ou seja, responsáveis por vínculos com a coletividade e com perspectivas de desenvolvimento social. Se os acentuados processos de individuação do capitalismo aguçam a percepção de que horizontes ou causas coletivas podem ser cada vez mais rarefeitos (a crise da atual pandemia resvala na necessidade de equilibrar as condutas e as liberdades individuais diante de uma emergência sanitária que exige posturas coletivas), uma boa pista para o aprendizado com a história talvez resida em sua capacidade de unificar as ciências sociais ao dispor temporalmente as determinações sociais (economia, instituições, expressões culturais e relações sociais) que ressaltam a constituição de nossos modos de socialização e salientam que, na história, não buscamos fatos em função de sua realidade material, mas em função do significado humano que nos diz respeito como *sujeitos*, como grupos criadores do mundo histórico (base da autonomia moderna) e que, por isso, projetam interesses e possibilidades de emancipação dialogando com a *consciência possível* das circunstâncias (GOLDMANN, 1984, p. 98-101).

Os sentidos que orientam nossa intervenção no presente são históricos na medida em que, julgando e agindo, estamos enredados por condições objetivas de uma estrutura social, atuando dentro de certos horizontes temporais que circunscrevem nossos interesses e perspectivas. A consciência possível esclarece o

conteúdo fraturado do novo cronótopo, uma vez que o modo como pensamos sobre a história, *y compris* o horizonte de aspirações para intervenção que move a reflexão, revela as condições de época e as contradições latentes que ficam subsumidas nos gestos falsamente reconciliadores da busca pelas gêneses e pelo cânone nacional do cronótopo moderno. Pensar em ciências sociais históricas reforça não apenas a consciência das diferenças e as possibilidades de intervenção, mas permite articular sínteses de abstrações justificadas em conceitos e em conjunturas a fim de tracionar o aprendizado em torno da reconstrução de uma proposta de crítica. Aqui, aprender com a história não pode ser somente a introjeção de uma *adaequatio rei et intellectus*, ou seja, não se trata apenas de descrever o funcionamento de um fenômeno ou de adequar nossa consciência possível às lições do passado (como no cronótopo moderno). Essa operação se torna viável, sobretudo, como uma crítica imanente (ADORNO, 1972, p. 462) em que os predicados de bom, verdadeiro, justo, belo ou correto expressam o confronto entre o *fato real* e o *conceito* (*allgemeine Begriffe*), tensionando o pressuposto de o que a coisa deve ser diante da possibilidade ou da impossibilidade de acordo (*Übereinstimmung*) entre as duas partes. Então, a crítica é o impulso contra a conformidade de um sentido dominante (*herrschende Meinung*), na medida em que ela igualmente coloca sob suspeição, mediante o entendimento detido das circunstâncias históricas, os preceitos sob os quais os fenômenos reivindicam ares de normatividade, arrancando a consciência da adequação quando ela se acostuma com a descrição da ordem de coisas.

Se o novo cronótopo é marcado pela dissensão, seja em torno da crise dos cânones nacionais (expressa em lugares de memória ou nas narrativas do passado) ou em função do difuso relativismo e da falsificação do passado na era da pós-verdade, fundamental é demarcar as condições da crítica a fim de direcionar o aprendizado do passado a uma função de emancipação do conhecimento histórico. Em outras palavras, trata-se da tematização de um aprendizado que não sucumba à descrição, naturalizando os fatos

sociais, tampouco seja refém do negacionismo *tout court* que compromete a função pública das ciências sociais históricas. Nesse sentido, é precisamente como *crítica da ideologia* que a história pode alicerçar propostas de superação da ordem de coisas.

O próprio termo “ideologia”, que tem exercido função central no atual debate público sobre a história após o longo inverno do “fim das ideologias” dos anos 1980 e 1990 (JACOBY, 1999), é mobilizado – especialmente na política da “nova direita” ou da extrema direita – justamente a partir de um *wishful thinking* de época: a existência, no debate político, de uma postura “não-ideológica”, livre de “ranços ideológicos” ou “sem viés ideológico” – procedimentos retóricos que tentam invalidar a posição do interlocutor e procuram, quase por decreto, reduzir o debate ao absurdo. Se agimos sobre o mundo histórico e o produzimos culturalmente (instituições, leis, costumes, artes, etc.), então a realidade do universo humano não se exime de nossas atribuições de sentido, uma vez que depende da dialética homem-mundo mediada por uma tensão entre a atividade do sujeito e as condições objetivas (estruturas sociais) com as quais ele se defronta.

Adorno (1972, p. 462) corretamente assinala que, nas ciências sociais históricas, os fatos não são a última instância (*Haftpunkt*) sobre a qual o conhecimento deve repousar (*fünde*), uma vez que eles são necessariamente mediados pela sociedade. A atenção às diferenças finas da história encontra respaldo precisamente no componente dialético assinalado pela mediação adorniana, pois a mediação e a aparência de fatos imediatos são lados do mesmo gesto dialético. Como motor da crítica, a superação do imediato da empiria nos fenômenos sociais, com o qual a consciência se acostuma e naturaliza, implica a crítica genética que não só arranca a normatividade pacificada sob a unidade dos conceitos (tema clássico da *Dialética negativa* de Adorno), mas explora os momentos de movimento do objeto como produção de seus sentidos e contradições (pois a mediação não descarta as dissonâncias) decompostos no tempo histórico.

Outra consequência teórica derivada da mediação adorniana é que os dados para as abstrações do entendimento são permeados por um campo de disputas. Nesse registro, os parâmetros da crítica da ideologia desenhados por Adorno nos anos 1950 são particularmente úteis. Contraposta às versões da sociologia do conhecimento de Max Scheler e de Karl Mannheim (especialmente o “conceito total de ideologia”, também criticado por Max Horkheimer), além da epistemologia de Karl Popper, a proposta de Adorno recupera a negação determinada hegeliana no núcleo da crítica dialética da ideologia, substituída pela descrição de “visões de mundo” nas mencionadas sociologias do conhecimento – procedimento que implica equiparar os conteúdos com a eliminação do juízo sobre verdadeiro/falso, de modo que mesmo a *Ideologieverdacht* de Mannheim não leva a cabo a tarefa da crítica, neutralizando-a, antes, por meio da amputação de seu ferrão acusatório (ADORNO, 1972, p. 466). Por isso,

Ideologias, a rigor, se tornam falsas apenas em uma relação com a realidade existente [*bestehenden Wirklichkeit*]. Elas podem ser verdadeiras “em si” [*an sich*] na medida em que as ideias de liberdade, humanidade e justiça o são, mas elas, apesar disso, se apresentam [*sich gebärden*] como se já tivessem sido realizadas [*realisiert*] (ADORNO, 1956, p. 175).

O confronto pressuposto na crítica imanente da ideologia associa o vínculo (*Beziehung*) entre as representações subjetivas e as condições objetivas de realização (ADORNO, 1956, p. 172) justamente a fim de acusar o conteúdo falso da consciência. Pensar a possibilidade de uma ciência histórica como base para o aprendizado das diferenças, aqui, pode assinalar os momentos de atualização do conceito – e seus fracassos práticos – como a desconstrução de valores e de apelos naturalizados na socialização. Em outras palavras, se o conceito – como liberdade, democracia, mercado, liberalismo, igualdade, etc. – articula uma construção racional de elementos, pretendendo impor unidade e justificativas

que carregam as promessas de emancipação da modernidade, ao tangenciar o solo da história para sua efetivação ele expõe as circunstâncias que impedem a consecução de seus fins ideais. Isso não denota a imperfeição do conceito, como se pudesse ser preservada a pureza ideal diante do contato profanado com a realidade existente, mas denuncia as contradições inescapáveis de um conceito que se torna ideologia, ou seja, cujas promessas e fundamentos são desmentidos diante das condições objetivas ou da experiência histórica da modernidade.

A crítica da ideologia se move, a um só tempo, junto a uma consciência objetivamente necessária e falsa, destrinchando os mecanismos de justificação (*Rechtfertigung*) da posição ideológica, pois pressupõe uma experiência (*Erfahrung*) social que já se tornou problemática e, por isso, requer defesa (ADORNO, 1956, p. 168). Mas a crítica da ideologia pressupõe o confronto da ideologia com sua verdade e só é possível desvelando o momento racional do conceito com o qual a crítica lida (como construções racionais que vacilam em sua efetivação). Esse procedimento crítico se torna impotente diante do resíduo irracional da sociedade moderna: quando a crítica da ideologia lida com visões decretadas ou impostas, bloqueando o empuxo da negatividade, ela cede espaço a uma análise mais pragmática do *cui bono?*, pois a crítica pouco diz do relativismo – no caso da época da pós-verdade – e depende da negação determinada (*bestimmte Negation*) no sentido da dialética hegeliana, ou seja, seu papel estruturante está no confronto entre o conceito e a efetivação histórica (*Verwirklichung*) (ADORNO, 1956, p. 169) a partir da qual pode ser desvelada e denunciada a parcialidade da razão.

Entre crítica e ideologia, as fraturas do novo cronótopo parecem exigir gestos epistemológicos comprometidos com a reconstrução de horizontes de aprendizado para articular as funções do conhecimento histórico com a razoabilidade do debate público e com a formação cultural. Condição primeira, enfim, para que nossa capacidade de intervenção, guiada pela reflexão detida sobre a ciência das diferenças da história, possa tentar restituir, na

construção do mundo comum, o lugar da emancipação na gramática política esclarecida pelo aprendizado com a história.

Referências

ADORNO, Theodor. Ideologie. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Soziologische Exkurse**. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1956.

ADORNO, Theodor. Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, Theodor. **Soziologische Schriften I**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972.

ARMITAGE, David. In defense of presentism. In: MCMAHON, Darrin. **History and human flourishing**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

ARON, Raymond. **Introduction à la philosophie de l'histoire**. Paris: Gallimard, 1986 [1938].

BAKHTIN, Mikhail. Forms of time and the chronotope in the novel (1937). In: BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

BEN-AMOS, Avner. The uses of the past: patriotism between history and memory. In: BAR-TAL, Daniel; STAUB, Ervin. **Patriotism in the lives of individuals and nations**. Chicago: Nelson-Hall Press, 1997.

BEN-AMOS, Dan; WEISSBERG, Liliane. **Cultural memory and the construction of identity**. Detroit: Wayne State University Press, 1999.

BERLIN, Isaiah. **Three critics of the enlightenment: Vico, Hamann, Herder**. New Haven: Princeton University Press, 2013.

BLOCH, Marc. Que demander à l'histoire? (1937). In: BLOCH, Marc. **L'histoire, la guerre, la résistance**. Paris: Gallimard, 2006.

BOLINGBROKE. **Letters on the study and use of history**. Basileia: Tourneisen, 1788 [1735].

BRICE, Catherine. Monuments: pacificateurs ou agitateurs de mémoire. In: BLANCHARD, Pascal. **Les guerres de mémoires**. Paris: La Découverte, 2008.

CERNIN, David. Historical methodology and critical thinking as synergised concepts. **Disputatio**, Praga, v. 9, n. 13, 2020.

DPA-Newskanal, Museen vor ersten Rückgaben von geraubten Benin-Bronzen. **Süddeutsche Zeitung**, Munique, 30 abr. 2021.

FEBVRE, Lucien. De la théorie à la pratique de l'histoire. **Annales**, Paris, p. 362-369, 1953.

FEBVRE, Lucien. Vers une autre histoire. **Revue de Métaphysique et Morale**, Paris, v. 4, 1949.

FICHTE, Johann Gottlieb. Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten (1793). In: FICHTE, Johann Gottlieb. **Sämmtliche Werke VI**. Berlin: Veit, 1845. (ed. J. H. Fichte)

FONSECA, Sérgio César; NARITA, Felipe Ziotti. Conflito e cultura histórica: as políticas da história e as fraturas da memória. In: MARTINO, Vânia; DAVID, Alessandra. **Ensino de história I**. Curitiba: CRV, 2018.

FONTAINE, Alexandre. **Aux heures suisses de l'école républicaine**. Paris: Demopolis, 2015.

FOUCAULT, Michel. Des espaces autres (1984). In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II**. Paris: Gallimard, 2004.

GOLDMANN, Lucien. **Las ciencias humanas y la filosofía**. Trad. Josefina Martínez Alinari. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.

GUDONIS, Marius; JONES, Benjamin. **History in a post-truth world: theory and praxis**. Londres: Routledge, 2021.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **In 1926: living at the edge of time**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

HUI, Yuk. What begins after the end of the enlightenment?. **E-Flux**, Londres, 15 jan. 2019.

INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. **Modernization, cultural change and democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

JACOBY, Russell. **The end of utopia**: politics and culture in the age of apathy. Nova York: Basic Books, 1999.

JAUSS, Hans Robert. **Pour une esthétique de la réception**. Trad. Claude Maillard. Paris: Gallimard, 1978.

KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft**. Hamburgo: Felix Meiner, 1956.

KISSINGER, Henry. How the enlightenment ends. **The Atlantic**, Nova York, 15 jun. 2018.

KOSELLECK, Reinhart. Geschichte, Geschichten und formale Zeitstrukturen. In: KOSELLECK, Reinhart; STEMPEL, Wolf-Dieter. **Geschichte-Ereignis und Erzählung**: Poetik und Hermeneutik. Munique: Fink, 1973.

KOSELLECK, Reinhart. **historia/Historia**. Trad. Antonio Gómez Ramos. Madri: Trotta, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. Monumentos a los caídos como lugares de fundación de la identidad de los supervivientes (1979). In: KOSELLECK, Reinhart. **Modernidad, culto a la muerte y memoria nacional**. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2011.

Los museos iberoamericanos claman por “la descolonización” del arte en ARCO. **Europa Press**, Madri, 25 fev. 2016.

McINTYRE, Lee. **Post-truth**. Cambridge: MIT Press, 2018.

MORELOCK, Jeremiah; NARITA, Felipe Ziotti. **The society of the selfie**: social media and the crisis of liberal democracy. Londres: University of Westminster Press, 2021. (em contrato)

- NARITA, Felipe Ziotti. Horizontes do ensino de história na América Latina. **Fronteiras (UFFS)**, Florianópolis, n. 37, 2021a.
- NARITA, Felipe Ziotti. **O século e o império: tempo, história e religião no Segundo Reinado**. Curitiba: Appris, 2014.
- NARITA, Felipe Ziotti. Morale scolaire et transculturation dans l'espace atlantique. In: FONTAINE, Alexandre. **Penser la circulation des savoirs scolaire dans l'espace transatlantique: emigration-transferts-crétions**. Paris: Le Bord de l'eau, 2021b.
- NARITA, Felipe Ziotti. No terreno normativo da modernidade. **Transições**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, 2021c.
- Razones por las que indígenas tumbaron la estatua de Gonzalo Jimenez de Quesada. **El Espectador**, Bogotá, 7 maio 2021.
- RILEY, Charlotte Lydia. Don't worry about "rewriting history": it's literally what we historians do. **The Guardian**, Londres, 10 jun. 2020.
- RIVET, Michèle. From decolonization fo indigenization: the road to equity. **ICOM Canada**, Montreal, 12 jan. 2020.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Die Welt als Wille und Vorstellung**. Berlim: DTV, 2008. (2 vols.)
- VALENCIA-GARCIA, Louie Dean. **Far-right revisionism and the end of history: alt/histories**. Londres: Routledge, 2020.
- VEYNE, Paul. **L'inventaire des différences**. Paris: Seuil, 1976.
- VICO, Giambattista. **Principi di scienza nuova**. 6. Ed. Milão: Tipografia di Giovanni Silvestrei, 1816 [1744]. (vol. 1)

As camadas de história que formam a escola: o caso dos grupos escolares em São Paulo

Sérgio C. Fonseca
Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus

Introdução

Sob dois pontos de vista, um de longa duração, relacionado à gênese do ensino simultâneo, entendido aqui como um processo que atravessa épocas e que foi irradiado da Europa à América, e outro de média duração, ocorrido durante o século XIX em função do desenvolvimento dos sistemas escolares públicos e estatais, a formação da escola no Brasil pode ser explicada a partir do amálgama de práticas escolares desenvolvidas entre os séculos XVIII e XIX e a generalização da escola impulsionada pelo Estado. Essa combinação entre processos, no Brasil, por sua vez, contribuiu para que, ao final do século XIX, começasse a ser estabelecida uma forma de escola baseada na aproximação entre a arquitetura e a pedagogia, entre os processos de edificação e o propósito político de estruturar um aparato escolar público capaz de escolarizar contingentes expressivos da população. A Reforma da Instrução de São Paulo, por exemplo, articulada e levada a efeito poucos anos após a instauração da República, partiu de algumas bases estabelecidas em países que estruturaram seus sistemas escolares públicos ao longo do século XIX. Entre tais bases constam o estado como patrocinador da educação pública, a estruturação de uma escola mais complexa que as versões rudimentares de escolarização, a exemplo das escolas de primeiras letras, e a expansão da escolarização elementar através de um plano de construções escolares. A partir do intento de estabelecer um sistema escolar público como marca da República, bem como tirando partido do progresso econômico do estado e do interesse

por projeção política de São Paulo no concerto político nacional, a Reforma da Instrução Pública, como ficou conhecida, induziu a um novo processo de interiorização da escola, desta feita levando às cidades do interior várias edificações escolares concebidas para abrigar a escola seriada e qualificar o trabalho educativo no interior do ambiente escolar.

De 1894 até a década de 1920, diversas cidades do interior paulista receberam construções escolares marcantes do ponto de vista arquitetônico, equipadas de mobiliário escolar, de materiais pedagógicos para auxiliar o ensino, com espaços previamente organizados para abrigar cada ano escolar, com instalações sanitárias em alvenaria, espaços administrativos, pátios cobertos, bibliotecas e laboratórios em algumas delas (CORRÊA; MELLO; NEVES, 1991). Assim como a ferrovia levava a modernidade dos transportes e do telégrafo ao interior, os grupos escolares, as escolas complementares e os ginásios também estenderam às cidades paulistas novas referências arquitetônicas, modernos espaços pedagógicos e escolares e edificações públicas representativas da presença do estado.

Na década de 1920, por sua vez, o primeiro ciclo de construção de grupos escolares em São Paulo entrou em viés de baixa, o que legou, de um lado, uma série de edificações escolares peculiares, tributárias de influências apropriadas da arquitetura francesa, e de outra parte indicou a premente necessidade de intensificar a expansão escolar no estado, como ficou evidente nas motivações da Reforma do Ensino de 1920 (CORRÊA; MELLO; NEVES, 1991; SOUZA, 1998). Nos anos 1930 outro ciclo de construções escolares foi orientado por outras referências arquitetônicas, mais austeras quanto ao estilo se comparadas à primeira geração de grupos escolares e assim, em outros períodos, como nos anos 1950 e 1960, a construção de escolas públicas seguia a fim de corresponder às necessidades de escolarização de uma população em franco crescimento (BUFFA; PINTO, 2002). Entrementes os ciclos de expansão da rede pública ao longo do século XX os grupos da primeira geração de construções escolares em São Paulo

mantiveram-se por décadas como parte da rede escolar pública paulista, abrigando em todo esse tempo as sucessivas alterações provocadas por reformas educacionais nacionais e estaduais, bem como recebendo em seu interior seguidas gerações de estudantes, funcionários e professores.

Desde que os primeiros exemplares foram edificadas em 1894, na capital, e no ano seguinte em cidades como Jundiaí, Botucatu e Piracicaba, os grupos escolares instituíram inúmeros processos pedagógicos e sociais em seu interior e que foram obliterados à medida que as gerações de professores, estudantes e funcionários se sucediam, bem como devido à longevidade de sua capacidade de uso para fins escolares e à expansão do acesso à educação formal, entre outros fatores. Em vista dessas questões, o propósito deste texto é demonstrar que os grupos escolares foram concebidos a partir da consagração do ensino simultâneo como forma escolar capaz de concretizar a escolarização num tempo, num espaço e conforme conteúdos comuns de numerosas parcelas da população. Em complemento, discutiremos se os grupos escolares viveram um ciclo de singularidade e novidade arquitetônica e escolar, capaz de impressionar no início do século XX e que foi paulatinamente diminuído em termos de importância e capacidade de impressionar pelas mudanças imobiliárias nas áreas de entorno nas cidades onde foram instalados, como também em razão dos vários ciclos de expansão escolar, de reformas da educação estaduais e nacionais, da inconstância das políticas públicas quanto ao papel de suprir a contento e com investimentos crescentes a qualidade do ensino e dos espaços escolares públicos. Ainda que os grupos escolares construídos entre o final do século XIX e início do século XX sejam testemunhos materiais evidentes da expansão e interiorização da escola pública em São Paulo, a sua posição como patrimônio escolar, apesar de assegurada do ponto de vista legal, talvez não corresponda ao reconhecimento deles não apenas como espaços regulares de educação formal, como também enquanto lugares de memória e representações materiais de processos históricos que influenciaram a vida de gerações até o presente.

Simultaneidade do ensino e uniformidade das salas de aula: uma breve genealogia da escola contemporânea

O primeiro ponto a destacar sobre os grupos escolares paulistas é que eles foram concebidos para abrigar o ensino simultâneo numa etapa que hoje seria equivalente ao ensino fundamental. Nesse sentido, Antônio Nóvoa (2006) estima que a escola tal como a conhecemos (e que nos formou e na qual estudamos) tem aproximadamente um século e meio desde que sua feição mais definitiva foi elaborada no correr do século XIX. Dessa época emergiu a escola para todos, com conteúdos comuns aos seus contingentes de alunos fixados desde os currículos, obrigatória, seriada, generalizada quanto ao seu alcance, pública e laica. Por priorizar o ensino simultâneo dos mesmos conteúdos, o ensino escolar definiu como imperativos pouco ou nada negociáveis o adiamento da satisfação das vontades, a atenção, a ênfase sobre os sentidos da visão e da escuta como imprescindíveis ao melhor aprendizado (POSTMAN, 1999). Em outras palavras, na escola as atenções devem se voltar para o que se vê e se ouve, para o que se deve anotar, para os resultados a apresentar nos exames, para a memorização, pois as energias, a atenção, os esforços dos estudantes são organizados e apropriados para alcançar propósitos que convergem para uma imagem ideal de adulto. Para Neil Postman, a raiz dessa mudança na forma escolar está no período entre os séculos XVII e XVIII, quando atitudes como “quietude, mobilidade, contemplação, precisa regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas” (POSTMAN, 1999, p. 54).

Até fins do século XVIII a mudança da forma de fazer alguém, especialmente crianças, aprender os fundamentos da leitura e da escrita passa por inovações que isolam o antigo modo de ensinar e projetam outra solução: ensinar o mesmo conteúdo num tempo comum para todos. Por sua vez, no século XIX, o amálgama entre os antigos usos disciplinares aplicados ao ensino e a generalização da escola de ensino simultâneo (seriada e de currículo comum) conquistou a hegemonia no campo da educação em razão da

expansão dos sistemas escolares públicos. O ensino simultâneo (desenvolvido desde o século XVII, na Europa) tornou-se a solução que viabilizou a expansão da escola patrocinada pelo Estado. Com isso, as aulas seriam comuns a todos, o conteúdo das disciplinas o mesmo, os exames seriam o filtro entre os mais e menos capazes de demonstrar que retiveram o que foi ensinado e a escola poderia ser levada a grandes contingentes da população. Para tanto, o investimento na disciplina, na preferência pelo autocontrole, no enquadramento dos professores a regras que definiram os saberes a ensinar, em quanto tempo ensinar e os métodos de ensino são práticas que também contribuíram para a expansão da escola desde o século XIX.

O propósito de ensinar simultaneamente os mesmos conteúdos a grupos de alunos das mesmas idades resulta de experimentações e da generalização progressiva de práticas escolares desenvolvidas entre os séculos XVII e XVIII, uma vez que, nesse período, apareceram na Europa sinais evidentes de um ponto de contraste em formação tendo em vista a coexistência das tradições escolares medievais com as inovações modernas (ARIÈS, 1981). Os processos escolares praticados durante o medievo europeu – e mesmo depois desse tempo - não tinham como regra ensinar os mesmos conteúdos para grupos de alunos nivelados por idade. Grosso modo, as práticas medievais de ensinar e a esperada e correspondente aprendizagem dependiam muito mais da observação individual dos mestres sobre seus aprendizes e das demonstrações frequentes destes últimos quanto à sua acuidade em leitura e proficiência em escrita, por exemplo. No que tange às classes, a variação das idades contava como um dos elementos de diferenciação entre os estudantes o que fazia com que, na maior parte do tempo de estudos, os mestres dispensassem atenções individuais aos aprendizes que tinham sob sua autoridade (ARIÈS, 1981). O princípio pedagógico que inspirava essas práticas era o de retirar de uma espécie de amnésia a sabedoria de cada pessoa que, por meio da inculcação, memorização e disciplina, acabaria por dar como resultado uma pessoa letrada, isto é, que soubesse ler (o que

mais se esperava), escrever (se possível) e, nas melhores versões, que escalasse os degraus das Sete Artes Liberais até o topo.

Na Baixa Idade Média, por obra de determinados mestres em certos focos e regiões da Europa, ocorreram iniciativas escolares que investiram no caminho da organização mais precisa dos estudos e no refinamento das técnicas de condução dos estudantes por um caminho melhor desenhado até um ponto desejável de maturidade e excelência. Para tanto, certos ensaios de mudança no fazer escolar e nos propósitos relacionados à educação semearam alterações de rumo, como é caso de experiências, a princípio diversas entre si, dos Irmãos de Vida Comum, no século XIV, e das escolas dos mestres humanistas italianos do século XV.

Se o ponto de difusão do ensino simultâneo – como lógica estruturante interna da escola – de lugares específicos de aplicação para dar substância a cada unidade escolar integrada ao aparato estatal é o século XIX, os seus focos de origem, seja conceitualmente ou de forma aplicada, remontam ao trabalho de mestres, organizações, pedagogistas e idealizadores escolares situados entre os séculos XVI e XVII. Para a escola esse período de abertura da época Moderna apresenta inovações em relação às milenares tradições educativas e escolásticas da Idade Média, pois marcantes seja do ponto de vista da gênese de novas ideias quanto sob o ângulo da elaboração de instituições e práticas escolares renovadas em relação ao tempo de sua criação e à influência que exerceram sobre as gerações seguintes. Entre os vários exemplos citáveis como artífices da escola e da pedagogia modernas, a Companhia de Jesus e Comenius são casos modelares, sendo os jesuítas destacados escolarizadores da Europa (e até mundiais porque difusores do modelo colegial) por dois séculos, desde sua criação como ordem religiosa em 1540, ao passo que o autor da *Didática Magna* contribuiu com parte substantiva do desenho conceitual do que deveria ser a educação comum a todas as pessoas, conforme os mesmos saberes, seguindo por etapas iguais por grupos de alunos numa escola estruturada por idades e níveis de ensino definidos por classificações etárias.

As mudanças no interior da escola (e na lógica escolar), segundo Hilsdorf (2006), contribuíram para criar as condições favoráveis à difusão da escolarização no século XIX, com destaque para La Salle e o método mútuo. La Salle, na *Conduta das Escolas Cristãs*, recomenda que, sob o olhar vigilante do professor:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala. Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e tem piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos. (LA SALLE *apud* FOUCAULT. 1998, p. 135)

A considerar a simultaneidade do ensino um vetor importante para a ampla escolarização de vastos contingentes da população da Europa ocidental até o início do século XX, certamente a escola elementar – de classes graduadas e formadas por agrupamentos etários uniformes (tendo idades e anos escolares como diretamente correspondentes – foi apropriada pelos artífices dos sistemas escolares em formação durante a segunda metade do século XIX para ser o modelo capaz de estender a escolarização pública compulsória até as classes populares.

Uma realização ensaiada durante o século XIX: a escola pública primária obrigatória

A aproximação indissociável entre cidadania, escola e estado deve muito a Condorcet como sendo o artífice dos princípios e do projeto que traduziu os ideais da Revolução Francesa. Das *Cinco*

memórias sobre instrução pública ao projeto que redigiu quando deputado da Assembleia, entre 1791 e 1792, Condorcet traduziu as bandeiras da Revolução para um projeto de lei tendo como princípio basilar a ideia de formação do cidadão em lugar do súdito, figura típica do Antigo Regime. Com o projeto de Condorcet ganhou corpo e forma o que deveria ser a escola pública, de estado, comum a todos em um de seus primeiros níveis, o elementar, e territorialmente distribuída para alcançar a maioria das povoações e, com isso, assegurar a concretização de uma das divisas revolucionárias, a igualdade.

Com o declínio do ciclo revolucionário (Condorcet foi guilhotinado pouco tempo depois de apresentar o projeto para a instrução pública), o intento e a necessidade de instituir a instrução pública permaneceram como um espectro – além do comunismo – que rondava a Europa e, particularmente a França, durante o século XIX. No início desse século há ensaios em direção aos sistemas escolares estatais, como na Prússia que entre 1807 e 1808, depois das guerras napoleônicas, voltou-se para a reforma das escolas do país, tendo estabelecido a *Volkschule*, a sua versão nacional para a escola elementar. Tempos antes, Portugal criara as Aulas Régias, na forma de um sistema mantido por recursos provenientes de um tributo, o Subsídio Literário. Até então, as comunas no continente, por sua conta e decisão, ou vilas e cidades, eventualmente pagavam professores e escolas.

As providências decisivas para fazer viável a escola pública de estado ocorrerão na França com a Lei Guizot (1838), com a Lei Falloux (1850) até o seu ponto máximo com as Leis Jules Ferry (1881-1882) que, entre outras medidas, definiram os níveis escolares, aplicando a regra da obrigatoriedade sobre o ensino primário, com o adicional de fazer territorializar pela França essa etapa escolar ao prever a necessidade de as comunas manterem esse nível. Em termos continentais, a formação da escola durante o século XIX na Europa é uma constante marcada pela adequação da organização escolar às mudanças da sociedade. Como resposta às profundas mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas

durante o XIX, Franco Cambi (1999, p. 398) explica que “tratou-se de renovar a escola a fim de torná-la funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa”, o que requereu a reorganização de seus programas, seu currículo e seus níveis. Franco Cambi (1999) assinala que, ao final do século XIX, a educação escolar contemporânea formou suas principais características: obrigatória, gratuita, universal, pública, laica, sob o controle estatal, tornando-se meio de inserção/ascensão social e com alcance de massas.

Quanto à posição do Brasil nesse processo a historiografia educacional brasileira, desde os estudos de primeira estirpe surgidos na segunda metade do século XIX (de José Ricardo Pires de Almeida a Primitivo Moacyr), por sucessivas gerações de trabalhos de meados do século XX (cujo destaque é Fernando de Azevedo) até historiadores recentes (a exemplo de João Adolfo Hansen e José Maria de Paiva) permanece o consenso quanto ao fato de a Companhia de Jesus ter inaugurado no Brasil a educação escolar com os colégios que instalou e manteve no território colonial por dois séculos. De tão enraizada a tradição escolar jesuíta – sobretudo após a expulsão dos inicianos de todas as partes do Império Português - não foram poucas as dificuldades impostas à sua substituição por um novo modelo: as Aulas Régias. Criadas no século XVIII, conforme as reformas conduzidas pelo Marquês de Pombal, segundo Luiz Carlos Villalta (2015), as Aulas Régias representam uma das primeiras formas de sistema público de ensino e laico, no Ocidente, pois, não mais conduzido e governado pela igreja, mas, pelo estado português, à época uma monarquia que se aproximava dos moldes das monarquias absolutistas europeias. As Aulas Régias eram reguladas estritamente pelo estado português, supervisionadas por autoridades públicas e mantidas economicamente através de um imposto destinado a tal fim. Em termos regulamentares, essa forma escolar compunha-se de etapas, sendo a primeira os Estudos Menores, também expressos formalmente como Escolas Menores ou Primeiros Estudos, cujo currículo centrava-se nas aulas de ler, escrever e contar, também conhecidas como primeiras letras. Após as primeiras letras os

estudos seguintes eram os de humanidades, compostos por aulas de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, algo que tinha por fonte comum a mesma Paideia do saber clássico da qual os jesuítas haviam se apropriado durante os séculos XVI e XVII.

Devido a um período de relativo lapso as primeiras aulas, exames para professores e instalação das classes vingaram no Brasil colonial a partir da década de 1770. Desde então, há indícios dessa forma escolar em cidades como Salvador, Recife, Rio de Janeiro, Ouro Preto e São Paulo, a rigor entre as maiores cidades do período colonial brasileiro ao final do século XVIII (CARDOSO, 2005). Ao tempo do estabelecimento da corte portuguesa no Brasil em 1808, por todo o período de D. João VI esse era o sistema de estudos formais escolares que, ainda nos tempos seguintes, nos anos imediatos à Independência, era a forma escolar usual no país, a das primeiras letras. Por sua vez, a fundação da escola elementar pública e estatal no Brasil resulta da elaboração da estrutura formal e jurídica do Estado brasileiro, fato que ocorre a partir da outorga da Constituição do Império, em 1824. Entretanto, dada a exiguidade do texto constitucional em matéria de educação (dois únicos incisos do artigo 179), uma lei específica para a instrução pública foi sancionada em 1827. A lei geral de instrução pública, como ficou conhecida, fixou dos estudos (ler, escrever, aritmética, noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã, doutrina da religião católica e noções de civismo), definiu critérios quanto às localidades onde deveriam ser criadas escolas (nas vilas e cidades mais populosas) e determinou regras para o exercício da docência. Anos mais tarde, em 1834, o Ato Adicional, estabeleceu uma nova regra de distribuição de competências quanto à responsabilidade pelo oferecimento da educação elementar cujos efeitos tiveram longa duração. Desde então, emerge um modelo de educação pública baseado nas escolas de primeiras letras, de acesso restrito ao secundário e com poucas e localizadas escolas superiores.

Em paralelo às oportunidades de estudo nas escolas de instrução elementar pública, para alguém desejoso de colocar os filhos no caminho das letras no século XIX era possível acorrer a alguém que oferecia esse serviço mediante pagamento. A escrita de Manuel Antonio de Almeida, nas *Memórias de um sargento de milícias*, legou uma crônica precisa sobre como eram essas escolas que se resumiam ao mestre e ao espaço que ele organizava, sendo na maioria das vezes sua própria habitação como se pode ler na cena na qual:

Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção enorme de gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo.

Era este um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por dá cá aquela palha. Por isso era um dos mais acreditados da cidade. (ALMEIDA, 1992, p. 51-52)

Sobre o mestre e a sua fama, eis o que narra o texto:

(...) Era em um sábado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaqueta ou robissões de lila, calças de brim escuro e uma enorme pasta de couro ou papelão pendurada por um cordel a tiracolo: chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada todos os sábados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito. (ALMEIDA, 1992, p. 51-52)

Quanto ao método de ensinar, o que se praticava era algo muito comum na cultura escolar brasileira do século XIX:

As vozes dos meninos, juntas ao canto dos passarinhos, faziam uma algazarra de doer os ouvidos; o mestre, acostumado àquilo, escutava impassível, com uma enorme palmatória na mão, e o menor erro que algum dos discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho; fazia o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelos menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando o marcar o compasso. (ALMEIDA, 1992, p. 51-52)

Na mesma época em que abundavam mestres escola como o descrito nas *Memórias de um sargento de milícias*, uma vez que o livro de Manuel Antônio de Almeida foi publica em 1853, a escola pública de estado no Brasil fora formalmente fundada havia pouco mais de três décadas, a primeira Constituição brasileira, de 1824, definiu que alguma educação pública seria oferecida aos cidadãos brasileiros, a Lei geral do ensino, de 1827, mandou criar escolas em todas as vilas e cidades de maior porte e o Ato Adicional de 1834 determinou que as províncias possuíam autoridade para legislar sobre instrução elementar. Com a República a situação sedimentada desde o Ato Adicional, além de não se alterar, é incluída no novo ordenamento político institucional brasileiro, pois, ao consagrar o modelo federativo, a Constituição de 1891 não alterou a posição dos estados como entes responsáveis pela escola primária. Em termos de média duração, esse é um ponto forte de continuidade vindo desde o Império e conservado durante a República: a escola primária é reponsabilidade primeiro das províncias e, na República, dos estados membros da federação. Essa continuidade define muito do sentido das políticas educacionais nacionais durante a Primeira República, vez que os estados ficaram com a incumbência de organizar e oferecer a escola primária. As reformas de abrangência nacional que ocorrem durante a Primeira República (Reforma Benjamin Constant, em 1890; Epitácio Pessoa, em 1901; Rivadavia Correa, em 1911; Carlos Maximiliano, em 1915; João Luiz Alves/Rocha Vaz, em 1925) alteram somente a superfície e a formalidade institucional das

questões educacionais sem ter a capacidade (e a intenção?) de organizar um sistema nacional de educação ou estruturar uma política de estado para a ampliação da escolarização pública.

A produção das primeiras bases do sistema escolar público em São Paulo: singularidade arquitetônica e interiorização

As primeiras articulações políticas a fim de dar corpo a um projeto de sociedade (e de país) que tinha na escola uma de suas bases fortes aconteceram em São Paulo logo nos primeiros anos da República. Desse processo resultaram as linhas definidoras de um aparato escolar que tomou forma ao longo da última década do século XIX e assim seguiu até a década de 1920. Estudos como os de Casemiro dos Reis Filho (1981), Maria Luiza Marcílio (2005) e Rosa Fátima de Souza (1998), assinalam que as Reformas da Instrução Pública desencadeadas formalmente a partir de 1892 introduziram a escola primária seriada no Brasil a partir do nascente sistema escolar público de São Paulo. Tal mudança contrastou com uma longa tradição do ensino de primeiras letras, muito comum no país desde longa data. Apesar de o século XIX ser considerado o tempo em que a educação escolar pública começou a ser produzida e estruturada no Brasil – em que pesem as limitações quanto à sua capacidade de alcançar plenamente a população escolarizável, as ações circunscritas às províncias, com baixa articulação nacional e as descontinuidades quanto à expansão da oferta do ensino – o saldo desse período é a frágil cobertura na forma de um tempo relativamente breve de escolarização, tida por primária, com a abrangência do conteúdo escolar em geral limitada a conhecimentos instrumentais da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina cristã. Por isso, as reformas paulistas representam uma mudança sensível no modelo típico da escola, no Brasil, se colocado em destaque o grupo escolar, cujo currículo e a duração diferem da experiência da escola de primeiras letras, tão comum durante o século XIX.

A organização do governo republicano em São Paulo ofereceu as circunstâncias favoráveis às articulações iniciadas a partir de 1890 por políticos e intelectuais que, em meio a conversações, consultas, debates e campanhas jornalísticas, criaram as condições políticas e institucionais capazes de favorecer a criação de um sistema escolar público. A pedra de toque desse processo é a remodelação da Escola Normal conduzida por Caetano de Campos, seu primeiro diretor entre 1890 e 1891 (REIS FILHO, 1981; SOUZA, 1998). As mudanças na Escola Normal não foram um raio em céu azul, pois nos anos imediatamente anteriores à Proclamação da República, o professorado da capital debatia sobre a instrução pública e sua necessária renovação, advogando a favor da tese da reforma profunda e modernizadora da educação pública na província por meio da imprensa a fim de chamar a atenção para essa causa e, com isso, mobilizar a atenção da sociedade, como explicou Casemiro dos Reis Filho (1981). Dos pronunciamentos, o magistério paulistano passou à ação, organizou o Grêmio do Professorado Paulista e apresentou um plano para a reforma do ensino em São Paulo (REIS FILHO, 1981). Essas iniciativas do professorado a favor da reforma somaram-se às de outros atores políticos que, no conjunto, atuavam em frentes como a imprensa, entre o magistério, junto à classe política, no parlamento e no interior do novo governo republicano do estado. Cumprindo o papel de homem de ligação, Francisco Rangel Pestana, por exemplo, transitava entre a atividade na imprensa e a política institucional, pois vinha de anos atuando no jornal *O Estado de S. Paulo*, sendo, ainda, o redator do capítulo sobre instrução pública na constituição paulista. Além de Rangel Pestana, havia outros articuladores da reforma, como Antônio Caetano de Campos (condutor da primeira reforma da Escola Normal na República e seu primeiro diretor), Gabriel Prestes (deputado, defensor do professorado e, depois do falecimento de Caetano de Campos, segundo diretor da Escola Normal) e Prudente de Moraes, membro fundador e quadro histórico do Partido Republicano em São Paulo, político de carreira feita desde o Império e integrante do governo

provisório que fez a transição no estado para o regime republicano, antes de ser o primeiro presidente civil da Primeira República.

Embora Caetano de Campos tenha contribuído para iniciar a reforma da Escola Normal, seu precoce falecimento em 1891 o retirou da condução do processo, assim como as ocupações políticas no legislativo federal de Prudente de Moraes e de Rangel Pestana levaram suas atenções e energias para outras arenas. No entanto, a causa da reforma já havia produzido certo consenso, sem depender desse ou daquele quadro político para avançar, uma vez que a questão garantira espaço na imprensa (mantendo sua publicidade), além de estar inscrita na constituição estadual e de contar com continuadores engajados, como é o caso de Gabriel Prestes. As articulações para a reforma ocorridas entre 1891 e 1892 mantiveram como ponto de destaque a reorganização da formação de professores e assim a Escola Normal ampliou seu escopo de formação com a Escola Modelo, deixada a cargo das professoras Marcia Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, escolhidas em razão de sua formação nos Estados Unidos, do domínio do método intuitivo e da experiência com a sua aplicação (REIS FILHO, 1981).

A reformulação dos estudos na Escola Normal cumpria o papel de iniciar um ciclo de formação do professorado para uma escola renovada em termos curriculares e de organização. Para tanto, a reestruturação da administração estadual com a criação de novas secretarias, o texto da constituição estadual sobre a instrução e a legislação, do ponto de vista institucional e político, aplainaram o caminho entre 1891 e 1892 para o estabelecimento das bases de um sistema escolar público que, segundo Maria Luiza Marcílio (2005, p. 138), “ia do ensino primário e secundário à Escola Normal e ao ensino superior, incluindo a criação do jardim-de-infância e do Ginásio do Estado”. A lei n. 88 de 1892 deu forma geral ao neófito sistema escolar paulista, com destaque para os artigos de 1 a 7:

Artigo 1.º - O ensino publico no Estado de S. Paulo será dividido em: ensino primario, ensino secundario e ensino superior.

§ 1.º - O ensino primario comprehenderá dous cursos: um preliminar, outro complementar.

§ 2.º - O ensino preliminar é obrigatorio para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7.

§ 3.º - O ensino complementar destina-se aos alumnos que se mostrarem habilitados nas materias do ensino preliminar.

Da organização escolar

Artigo 2.º - Em toda a localidade do Estado onde houver de 20 a 40, alumnos matriculaveis haverá uma escola preliminar.

§ unico. - Si o numero de alumnos fôr inferior a 80, haverá duas escolas, e, si fôr superior, serão creadas tantas escolas, quantas sejam necessarias na proporção de 40 alumnos para cada escola.

Artigo 3.º - Nos logares em que o numero de alumnos ou alumnas matriculaveis fôr inferior a 20, será creada uma escola mixta.

§ unico. - Nos logares em que as circumstancias o exigirem, a juizo do conselho-director, será creada nma escola ambulante.

Artigo 4.º - As escolas que tiverem mais de trinta alumnos terão um professor e um adjuncto.

Artigo 5.º - Cada escola preliminar, além de uma área bastante espaços, para recreios e exercicios physicos, terá uma sala apropriada para os trabalhos manuaes e os objectos e apparatus necessarios para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema metrico e da gymnastica.

Artigo 6.º - O ensino das escolas preliminares comprehenderá as matérias seguintes:--moral pratica e educação civica, leitura e principios de grammatica escripta e calligraphia; noções de geographia geral e cosmographia; geographia do Brazil, especialmente do Estado de S. Paulo; historia do Brazil e leitura sobre a vida dos grandes homens da historia; calculo arithmetico sobre os numeros inteiros e fracções, systema metrico decimal, noções de geometria, especialmente nas suas applicações a medição de superficie e volumes; noções de sciencias physicas, chemicas e naturaes, nas suas mais simples applicações, especialmente á hygiene; desenho a mão livre: canto e leitura de musica, exercicios gymnasticos, manuaes e militares, apropriados á idade e ao sexo.

§ unico. - No regulamento que fôr expedido para execução desta lei, serão minuciosamente éspecificadas em programmas as materias

que constituem o ensino, e sua distribuição, conforme o desenvolvimento intellectual dos alumnos, observando-se com rigor os principios do methodo intuitivo.

Artigo 7.º - Para uso e instrucção do professor, haverá, em cada escola preliminar, uma bibliotheca escolar, contendo manuaes de modernos processos de ensino e vulgarização das principaes applicações da sciencia á agricultura e á industria.

A lei paulista deixou claro que a ideia de escola em seu conteúdo preconizava um modelo mais aparelhado, com bibliotecas, laboratórios, pátios e espaço específicos para trabalhos manuais, além de salas de aulas para cada ano específico e, bastante importante, um currículo enciclopédico. Em suma, a lei ratificava os principais pontos de consenso político produzidos pelas articulações que viabilizaram a Reforma da Instrução Pública de São Paulo, preparada entre 1891 e 1892 e concretizada nesse último ano. A começar pela renovação da Escola Normal, tendo em vista a planejada expansão escolar do ensino primário, a reforma paulista reorganizou a estrutura escolar, deu corpo ao conjunto disperso de escolas que existiam no estado numa forma semelhante a um sistema, redefiniu os níveis escolares e, acima de tudo, introduziu em definitivo a escola seriada para ser abrigada em construções escolares que comportariam em suas salas os anos escolares organizados de forma progressiva (SOUZA, 1998). O conteúdo do ensino dessa escola renovada teria como fonte um currículo mais abrangente e enciclopédico distribuído por níveis escolares (preliminar, complementar, secundário) sediados em tipos específicos de escolas, o que acontecia em articulação com a reformulação das escolas normais para a formação de professores a fim de atender a um sistema em expansão, sob as influências pedagógicas de Pestalozzi, Rousseau e do Método Intuitivo tendo o grupo escolar como a expressão dessa escola renovada na sua pedagogia, no seu currículo e, principalmente, na sua arquitetura (REIS FILHO, 1981; MARCÍLIO, 2005).

Quanto ao efeito provocado pela reforma paulista, Ester Buffa e Gerson de Almeida Pinto (2002, p. 33) explicam que, no “Brasil, a escola graduada de ensino primário, compreendendo múltiplas salas de aula, várias classes de alunos e um professor para cada uma delas apareceu, pela primeira vez no ensino público, no estado de São Paulo, na década de 1890”. Até fins do século XIX, no Brasil, a versão de escola que mais se aproximava de um modelo seriado era o ensino secundário, pois organizado de maneira mais coesa sobre um currículo que já apresentava em suas bases os critérios de sucessão de conteúdos, de seriação, de divisão de disciplinas por professores estabelecidos de modo mais evidente.

O passo seguinte à definição legal do modelo de escola paulista foi elaborar o tipo de edificação que daria abrigo a cada unidade escolar nas diferentes cidades do interior e pelos bairros da capital, porquanto outra previsão evidente da lei de 1892 era a interiorização do sistema escolar. A primeira leva de grupos escolares chegou às cidades do interior paulista ainda nos idos de 1894 e seguiu um ciclo razoavelmente coeso até o início dos anos 1920 (BUFFA; PINTO, 2002). Coeso porque o projeto arquitetônico, apesar das variações das edificações em cada localidade, possuía um núcleo de referências estéticas, funcionais, simbólicas e pedagógicas sem precedentes escolares nos municípios de São Paulo, quiçá em termos nacionais. Raramente foram levantadas edificações escolares públicas em São Paulo com feições próprias (portanto, diferenciadas das demais construções públicas e até mesmo particulares) durante todo o século XIX. Salvo pelos seminários, o velho colégio jesuíta na capital e por outras casas de formação religiosas, foi usual estabelecer uma escola pública onde fosse possível, ainda mais quando se tratava do ensino de primeiras letras. O fato de os proventos dos professores das cadeiras de primeiras letras precisarem ser elásticos o suficiente para cobrir a remuneração dos mestres, como também para custear as despesas com a locação de um espaço físico para hospedar uma sala que, no mais das vezes, dava abrigo ao que hoje seria comparável a uma sala multiseriada, explica muito sobre as contingências quase

permanentes que inviabilizavam formar um corpo escolar público dotado de edificações projetadas e construídas desde o primeiro tijolo para abrigar a escola e atender às suas exigências mais elementares quanto ao espaçamento, ao trabalho pedagógico, à salubridade, ao conforto térmico e a um currículo mais abrangente feito para abrigar a ginástica, por exemplo.

Do ponto vista arquitetônico, até fins do século XIX, nas casas, nos prédios (públicos, religiosos e privados), no traçado da cidade e na concepção e uso do espaço das áreas comuns urbanas ainda imperava um tipo de amálgama entre referências barrocas e coloniais de construção na cidade de São Paulo, bem como em suas vilas e povoações do interior. Os sobrados com janelões e portas que davam direto na calçada, as fachadas retas, as casas de habitação popular de pé direito baixo, as igrejas, as praças, os pontos públicos de oferta de água e o traçado das ruas, entre outros elementos das edificações urbanas, ainda vinculavam São Paulo mais aos princípios do século XIX, ou, até mesmo ao seu passado colonial, que aos novos estilos em voga na Europa e já importados e aplicados como nova tendência no Brasil. Como sinal dos tempos, e das mudanças, a ferrovia, entre outros vetores de modernização, abriu uma janela de oportunidades para a introdução de inovações em São Paulo, a exemplo de uma das suas estações de trens, da Luz, para onde afluíam as linhas vindas desde o mais distante ramal que havia alcançado o interior da província e, depois, do estado.

Com o enriquecimento da burguesia paulista em razão dos ganhos com a cafeicultura, a importação de estilos e tendências produziu modificações materializadas em novos bairros onde floresceram mansões e casas burguesas modeladas nos pormenores conforme as referências arquitetônicas europeias, particularmente as francesas. Bairros como Campos Elísios e as adjacências da atual Avenida Paulista, cobiçada por ser uma área geograficamente elevada e, por isso, onde havia bons ares, receberam as mansões da burguesia cafeeira e que abrigaram famílias da nobiliarquia paulistana, como os “Chaves” e os “Souza Queirós”, além dos cafeicultores do interior que enriqueciam, migravam, e fixavam

residência em estilo burguês (levando consigo sua prole) na capital. Além de atender aos interesses de elevação social, as novidades também foram apropriadas para servir à renovação do poder estatal em São Paulo na neófito República, particularmente num campo que iniciava sua marcha de refundação: a escola pública.

Não obstante o encontro entre a *nouvelle saison* da arquitetura e a modernidade escolar de fins do XIX formar a genealogia do protótipo do sistema escolar público paulista, outra característica desse processo é a extensão ao interior do estado dos novos exemplares da escola pública: os grupos escolares, as escolas complementares, os ginásios e as escolas normais. Sendo batizados sob uma nomenclatura renovada, “grupos escolares”, as escolas da república paulista tinham esse nome justamente por reunirem (agruparem) os estudos, as crianças, os currículos, os professores e os processos de ensinar e aprender num espaço comum concebido exclusivamente para esse fim, fato que fora pouco exitoso (talvez raramente ponderado para ser aplicado) durante o século XIX em São Paulo quando se tratou de viabilizar o estudo das primeiras letras entre a população escolarizável da província. Ademais, o grupo, o ginásio e a escola normal foram integrados a uma estrutura que adquiriu complexidade ao longo dos anos porque ganhou envergadura em termos de número de escolas construídas, de municípios alcançados e de quantidade progressivamente crescente de alunos atendidos.

Tirante os grupos escolares alocados por bairros adjacentes ou integrados à região central de São Paulo, aqueles outros edificadas nas cidades do interior, em geral, foram levantados em áreas centrais, ladeados por prédios da administração pública, residências, igrejas e praças, o que, por anos, formou a porção mais urbanizada, sendo ainda o centro dos acontecimentos sociais, além de ser a parte economicamente mais valorizada nas urbes interioranas. À medida que chegavam às cidades interioranas os grupos concretizavam de pronto na localidade um ponto de diferenciação escolar em relação aos anteriores e mais modestos espaços estatais de educação e, por sua vez, devido à feição

arquitetônica e espacial razoavelmente nova, também irradiavam para a população a mensagem permanente de que a edificação e os processos que abrigava eram singulares em relação à qualquer congênere público ou privado do lugar. Nesse sentido, algumas cidades do interior paulista desde o começo do século XX eram praças escolares reconhecidas ou em afirmação porque concentravam internatos, colégios e liceus, leigos ou confessionais, que ofereciam estudos que cobriam das primeiras letras aos preparatórios para os exames de admissão nas faculdades de Direito e Medicina. Tal como o Ateneu, de Aristarco de Argolo Ramos (personagem alvo das ironias mordazes de Raul Pompéia), as escolas particulares propagandeavam pela imprensa interiorana seus anúncios a fim de atrair a atenção dos altos, médios e pequenos burgueses das cidades e das fazendas da região e de mais além. Cidades das zonas cafeeiras prósperas como Campinas, Ribeirão Preto, Araraquara e São Carlos, ou de rincões mais antigos, como Piracicaba, por exemplo, nas duas primeiras décadas do século XX possuíam uma sorte considerável de colégios das ordens marista, salesiana, de São José de Chamberry, dos metodistas, dos presbiterianos, dos batistas, bem como liceus laicos e internatos que ofereciam educação escolar paga para as elites rurais e urbano-interioranas. Coincidentemente, essas cidades também receberam grupos escolares, ginásios e escolas normais durante o ciclo de expansão escolar da Primeira República paulista aberto desde a Reforma da Instrução Pública de 1892.

Por contraste com as escolas isoladas, os grupos eram — do ponto de vista arquitetônico e pedagógico — mais robustos e, ao tempo de sua chegada e por alguns anos, marcantes na paisagem e na experiência social cotidiana das cidades. E nem sempre o grupo partia do zero nos municípios, pois, era frequente ocorrer a elevação de escolas isoladas, ou precariamente reunidas, em grupos escolares que, por essa ocasião, passavam à nova condição porque fora levantado um novo edifício público. Desse modo, escolas que estiveram por anos em prédios cedidos por câmaras municipais, ou alugados, ou sediados em casas adaptadas,

puderam se estabelecer em edificações que atendiam a quesitos sanitários, pois tinham iluminação e ventilação como itens postos a favor das atividades escolares, além de contarem com mobiliário, pátio interno, salas para comportar cada um dos anos de estudo, banheiros e, nos projetos mais completos, biblioteca e laboratórios para trabalhos manuais (CORRÊA; MELLO; NEVES, 1991; BUFFA; PINTO, 2002).

Os processos escolares típicos da escola seriada e a projeção arquitetônica da escola pública representada pelos grupos incidiam sobre a composição social das cidades. Com isso, as crianças afluíam para o grupo escolar, as jovens tinham a possibilidade de estender os anos de sua educação na escola normal e os rapazes (embora formalmente as moças não estivessem impedidas de cursar o secundário) podiam tentar o ginásio e, ainda, o ingresso na faculdade. E, no que tange à composição social do interior, em determinadas zonas do estado a cafeicultura potencializou dois vetores de alteração da composição da população, sendo um deles a imigração e, o outro, subsidiário do anterior, o crescimento dos municípios (tanto núcleo urbano quanto áreas rurais), fatos que, conjugados, revolveram a formação das classes sociais e injetaram novos elementos como as famílias imigrantes e, ademais, criaram mercados locais (formando uma pequena burguesia urbana) que, por sua vez, influenciaram o implemento da economia regional, enquanto parte da população se distribuía pela zona rural, muitas vezes superando em número a população urbana durante anos, a exemplo da situação de Ribeirão Preto no final da década de 1910:

A difusão do ensino primário nos municípios é um dos principaes deveres de todas as Camaras, e no nosso Estado então, que recebe annualmente um numero avultado de immigrants estrangeiros que constitui a grande maioria da população rural, ainda mais urgente se torna o cumprimento desse dever, porque às suas escolas primárias cabe o desempenho de duas funções, cada qual mais importante: - dar a todos os meninos uma instrucção rudimentar que os habilite a procurarem, mais tarde, um maior desenvolvimento intellectual e

despertar nos que são filhos de estrangeiros o amor da nossa Pátria, sentimento este que ordinariamente os pais procuram contrair, influenciados pela tenaz propaganda que fazem nesse sentido os agentes consulares de seus países de origem. (CAMARA, 1920, p. 45)

Frente a tais processos sociais o grupo praticava certa lógica de homogeneização (organizando classes que agrupavam por idades, ensinando conforme um currículo comum a mesma história e a mesma língua) sobre as populações locais, de modo que filhos de imigrantes, filhos de nativos, moradores da zona rural, cidadãos, pequenos burgueses, pobres e rebentos da elite, mediante os crivos postos pela quantidade de vagas, pelos exames de admissão, pelos códigos de comportamento social e pela exigências materiais (uniforme, alimentação, tempo disponível para estar na escola) de permanência no corpo escolar, entre outros fatores, eram acomodados no interior da escola. Assim, a fermentação social das duas primeiras décadas do século XX, impulsionada pela cafeicultura, pela imigração, pelo fluxo de população movida entre a (des)fixação na lavoura e a migração para as cidades, pela passagem do trabalho escravo ao livre e pela ferrovia criou as circunstâncias sociais que legou às cidades os imigrantes convertidos em artífices, comerciantes, operários, todos inseridos nos processos econômicos locais e, por consequência, fazendo-se metabolizar na formação social, legando filhos à nacionalidade brasileira, por sua feita incluídos entre as levas de escolares atendidos pelos grupos. O alunado dos grupos, portanto, costumou ser uma amostra transversal das classes sociais das cidades do interior, porém formada por filtrados expoentes das camadas populares, médias e de frações das elites, todos, sujeitos aos crivos postos pelo percurso escolar instituído no recente sistema escolar público paulista.

Entrementes as oscilações do ciclo de construções escolares públicas no interior durante a Primeira República, o antigo e o novo conviveram por largo tempo, pois, as escolas isoladas, as reunidas e as salas multisseriadas (esta última como sendo a forma de

organização típica das escolas rurais) seguiram por anos a fio convivendo com a parte mais robusta do sistema escolar público paulista representado pelos grupos escolares, escolas normais e ginásios secundários públicos, conforme registra o relatório da presidência do estado para o exercício de 1925:

[...] estabelecimentos que no geral precedem a organização dos grupos. Tres ou mais escolas installadas em um raio de dois kilometros passam a funcionar em mesmo edificio, sob a direcção de um dos professores para esse fim designado. O ensino é, por esse modo, distribuído com maiores probabilidades de êxito, aproximando-se da uniformidade desejada que é somente conseguida nos grupos. (SÃO PAULO, 1926, p. 40)

A legislação desde o final do século XIX abrigava o caráter formal dessa variada sorte de escolas públicas paulistas porque a cobertura da escolarização da população do estado estava apoiada tanto nas versões rudimentares e básicas quanto nos grupos e ginásios que, por sua vez, conviviam com as iniciativas das câmaras municipais, as quais, por sua conta, iniciativa e recursos, mantinham escolas municipais ou subvencionavam particulares e, com isso, agiam também no campo da instrução primária. As ações da câmara municipal de Ribeirão Preto, registradas nos sucessivos relatórios de administração confeccionados entre 1902 e 1931, representam uma amostra que sinaliza a atuação paralela dos municípios em matéria de instrução primária:

Deixando de subvencionar as escolas particulares, procurei augmentar o número de escolas providas pelo Estado e isso consegui graças à boa vontade do ex-Secretário do Interior, Dr. Gustavo de Godoy e do actual, Dr. Carlos Guimarães.[...] Não só às escolas isoladas prestei a minha atenção e sympathia como representante da Câmara municipal. Também às escolas particulares procurei estimular e, graças à boa vontade do actual diretor do Grupo Escolar, Sr. Carlos Gallet, organisámos uma festa infantil, a 7 de Setembro, em que tomaram parte mais de mil creanças das escolas primárias. Além

do cunho patriótico da festa, a reunião e contacto de mil creanças desenvolve a camaradagem e a fraternidade, nivelando-as a [...] (CAMÂRA, 1909, p.45)

Esse cenário, no entanto, não foi obra apenas das primeiras acomodações políticas e administrativas no campo escolar da Primeira República. Em linhas gerais, trata-se de movimentos de expansão escolar baseados em formas cuja genealogia é longa, uma vez que as escolas isoladas são tributárias da tradição das primeiras letras se considerarmos que os poucos recursos e a organização rudimentar das primeiras estão centrados no ensino de escrita, leitura, cálculo e do elementar de dois sistemas morais, o cívico e o religioso. Quanto aos grupos escolares, sua genealogia remonta certamente remonta ao ensino simultâneo e à escola seriada, arquitetada para amparar a expansão dos sistemas escolares na Europa e no continente americano durante o século XIX. Nessa linha genealógica, além de conceber um sistema escolar fortemente baseado na simultaneidade do ensino e na progressão institucionalmente gradual dos estudos (definida por anos escolares e etapas associadas a tipos escolares claramente específicos: escola preliminar, escola complementar e ginásio, onde ocorria o ensino secundário) a reforma paulista abriu caminhos para interiorizar essa versão renovada da escola e os seus efeitos sobre a população do interior. Ao se integrarem às cidades, os grupos serviam de plataforma para a introdução da escola seriada, progressiva, seletiva e de currículo enciclopédico (BUFFA; PINTO, 2002), enquanto se tornavam destinatários das expectativas de ascensão social em razão do oferecimento de educação formal socialmente reconhecida. Apesar de públicos, a seletividade chegava a ser um critério oficial de acesso, permanência e progressão no grupo, nas escolas normais, complementares e nos ginásios. Os exames entre etapas, o formalismo dos processos didáticos escolares, a concorrência com o mundo do trabalho posta para os meninos e as meninas das camadas populares, a descontinuidade das etapas escolares complementares nas

localidades (bem poucas cidades tinham todo o circuito escolar público: grupo, escola preliminar, escola complementar, escola normal e ginásio) pressionavam em diferentes intensidades alunos conforme seu pertencimento social, o que determinava carreiras escolares mais longas ou mais curtas para uns e outros.

Singularidade, normalização e lugares de memória

Por décadas durante o século XX os grupos escolares foram singulares em termos arquitetônicos, bem como representaram a escola pública de qualidade e socialmente reconhecida como fonte de educação formal de excelência. À medida que a necessária expansão do sistema público estadual foi movida pelo crescimento demográfico e pelas mudanças nas dinâmicas sociais e econômicas da sociedade paulista, os grupos da primeira geração — enquanto referência escolar que conjugava arquitetura inovadora, currículo enciclopédico, estrutura física ampla, códigos de conduta rigorosos e expectativa de ascensão escolar e social — foram superados por novos exemplares de construções escolares mais simplificadas e concebidas para atender os movimentos de ampliação e interiorização da escola pública que ocorreram após os anos 1920 (CORRÊA; MELLO; NEVES, 1991). Nas cidades, com o passar das décadas, o seu caráter de excepcionalidade progressivamente evanesceu também em grande medida devido ao cerco das mudanças imobiliárias do entorno, pela precarização da escola pública e pelas inevitáveis mudanças geracionais, afinal, a sociedade para a qual foram concebidos no final do século XIX e à qual serviram mudou profundamente.

Junto de processos que modernizaram o interior de São Paulo durante a primeira metade do século XX, como a ferrovia, o telégrafo, a eletricidade, o rádio, o cinema e o telefone, os grupos escolares introduziram um modelo de escola que superou a cultura escolar do aprendizado elementar de leitura, escrita e cálculo porque seguia um currículo abrangente e, do ponto de vista institucional, se integrava a um sistema escolar verticalmente

articulado e ao mesmo tempo distribuído por várias cidades do estado (SOUZA, 1998). Em comparação com as ferrovias, cujas estações integravam as localidades às malhas de transporte que permitiam superar o isolamento, conectando as cidades a circuitos econômicos amplos, os grupos escolares eram a novidade que se fazia representar tanto pelo processo escolar quanto pela riqueza da edificação. Como sinal de modernização do interior e de integração a circuitos econômicos e a ciclos de expansão da estrutura político-administrativa estatal, várias cidades cresceram em importância ao serem conectadas às ferrovias — e por isso dotadas de estações, armazéns, linhas telegráficas, linhas telefônicas, eletrificação — e também em razão de receberem os grupos escolares públicos. Desde a década de 1880, cidades como Jundiaí, Campinas, Botucatu, Pindamonhangaba, Jacareí, Araraquara, São Carlos, Ribeirão Preto, Jaboticabal, entre outras, foram alcançadas pelas estradas de ferro que se estendiam às principais zonas cafeeiras paulistas. Essas mesmas cidades, logo que o ciclo de construções escolares teve início, receberam grupos escolares nos moldes de projetos que expressavam “uma arquitetura eclética e neoclássica” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 24).

Vários projetos de estações ferroviárias também vinham de inspiração europeia, a exemplo das duas estações da cidade de Agudos. Entretanto, diferente do transporte ferroviário que definiu em termos de importância para a movimentação de cargas e passageiros, a ponto de quase atrofiar após as privatizações dos anos 1990, legando estações e linhas fantasmas por inúmeras cidades paulistas, os grupos escolares da primeira geração seguem ativos quanto à sua finalidade precípua: abrigar a escola pública como parte integrada a uma extensa e complexa rede estadual de ensino.

Enquanto as estações ferroviárias se tornaram prédios abandonados, a despeito de várias serem tombadas como patrimônio histórico, os grupos escolares foram seguidamente reformados (às vezes descaracterizados de sua originalidade) para seguirem como espaços úteis para uma atividade que não cessou

sua utilidade quanto a abrigar a escola pública. Contraditoriamente, o que fez os grupos continuarem como espaços ativos para a educação pública — mantendo parte da função definida desde sua origem — ao mesmo tempo, alojou sucessivas gerações de estudantes, funcionários e professores que, além de usuários de um equipamento público, atuaram como portadores/indutores de mudanças que alteraram as percepções sobre a escola e sobre o seu papel social. Num plano conjuntural, relacionado à história das políticas educacionais no Brasil e, particularmente em São Paulo, a combinação entre arquitetura e pedagogia a serviço de uma escola de excelência foi dissolvida em favor da escolha política por expandir com menores custos empenhados na construção de edificações, com prédios com maior capacidade de abrigar populações escolares em turnos de manhã, à tarde e à noite, tornando-se uma tendência que alcançou seu ápice como paradigma das construções escolares na década de 1970, o que, irremediavelmente, contribuiu para obliterar o processo da gênese de um sistema escolar público de qualidade concebido no final do século XIX.

Desde que os projetos arquitetônicos elaborados com referências no estilo neoclássico deram lugar a construções menos singulares, os grupos escolares da primeira geração de São Paulo abrigaram durante o século XX as diferentes versões da escola pública que resultaram das variações provocadas pelas sucessivas políticas nacionais e estaduais para a educação. Pelo fato de fato de contarem com mais de um século de existência, a considerar o período em que foram edificadas, os grupos escolares acumulam camadas de história assinaladas, entre outras referências, pelos ciclos de mudanças nas políticas educacionais por meios de reformas ou de marcos legais: a Reforma Sampaio Dória, de 1920, as Leis Orgânicas do Ensino do Estado Novo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, a Reforma do Primeiro e Segundo Grau, de 1971, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Os velhos grupos escolares, cuja concepção das possibilidades de uso do seu espaço

foi elaborada quando o método intuitivo ainda era uma novidade no final do século XIX, no Brasil, passaram por sucessivas ondas de tendências pedagógicas (da Lição de Coisas ao construtivismo), por mudanças na mentalidade e no comportamento dos estudantes, pela ampliação do acesso à educação formal (trazendo cada vez mais a classe trabalhadora e seus filhos para a escola), pela proletarização da profissão docente, pelos gargalos no financiamento da educação pública e pela depredação e vandalismo.

Existe densidade nas camadas de história acumuladas por edificações que foram concebidas no século XIX e continuam em uso no século XXI. O problema, portanto, é fazer os grupos escolares se tornarem lugares de memória, pois, vários deles abrigam as funções escolares desde o século XIX, têm atividades letivas cotidianas e, por isso, são aparelhos públicos em uso continuado. Logo, o exercício de transitar das impressões difusas e espontâneas que ocorrem entre os membros da comunidade sobre os testemunhos evidentes que as edificações escolares mostram — como o estilo da construção, a antiguidade de sua presença na região, o contraste com as casas e prédios adjacentes (que reproduz a correlação entre antigo e moderno, entre novo e velho) — para o ato de recuperar o conteúdo de memória que impregna várias dimensões da escola enseja possibilidades fecundas. O reconhecimento de um espaço como “lugar da memória”, entretanto, não é um ato espontâneo. A mobilização da comunidade no interesse de preservar (para compartilhar) indícios de sua memória coletiva é imprescindível. Além de acessar oportunidades de educação formal — um dos motivos pelos quais a comunidade interage com as instituições escolares — decidir fazer da escola um lugar de memória também é um processo de educação para a (re)apropriação coletiva do patrimônio público, seja em razão da valorização de um bem edificado, como também, pelo estímulo à preservação das práticas, experiências e costumes compartilhados e, sobretudo, devido às memórias e às histórias que particularizam o lugar.

Diferente de outros espaços públicos, as escolas abrigam fluxos como os anos letivos e os percursos etários e profissionais de estudantes e professores que são contínuos. Por isso, uma fonte importante do conteúdo histórico relacionado a um bem patrimonial, como a escola, está diretamente ligada aos processos que ela abrigou ao longo de gerações. Para fazer da escola um lugar de memória é necessário, então, superar a percepção imediata e cotidiana dela como local exclusivo de ações e processos ligados à sua função social como distribuidora do saber elaborado. A expressão “lugares de memória” foi concebida originalmente por Pierre Nora (1993, p. 13), para quem os “lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”. Para o historiador francês a palavra lugar possui três sentidos, sendo eles “material, simbólico e funcional”, todos articulados “simultaneamente em graus diversos”, afinal, “um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação lhe confere uma aura simbólica” (NORA, 1993, p. 13). De modo comparável à relação entre a recuperação do documento dos arquivos pelos historiadores e a escrita da história, conforme esclareceu Le Goff (1994), um lugar de memória alcança o reconhecimento porque foi retomado, ou, no limite, resgatado do esquecimento.

Se a mobilização da comunidade contribui para o reconhecimento de um lugar de memória, existe ainda outro horizonte a explorar: a educação e os processos de aprendizado coletivo que ela enseja. Considerando a função educativa dos grupos escolares, a questão é aproveitar de sua condição como patrimônio cultural e histórico formalmente reconhecido para concretizar ações educativas. Nesse sentido, a educação patrimonial — aqui entendida como prática educativa — enseja perspectivas promissoras para ações que visem a amplificar a contribuição dos grupos escolares como fontes de aprendizado

coletivo acerca de um bem público igualmente coletivo. A princípio, a metodologia da educação patrimonial surgiu “para que se desenvolvessem programas didáticos nos museus”, uma vez que a “adequação desse método de ensino para o trabalho nas escolas é uma proposta nova, na qual os objetos estudados pertencem ao cotidiano das comunidades” (SOARES, 2003, p.46). Por muito tempo também a educação patrimonial esteve ligada à educação informal, ou seja, às atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar como em comunidades, associações de bairro, museus, arquivos, bibliotecas e parques ambientais¹.

A partir dos meados dos anos 1990 a educação mediada pelo patrimônio passou a fazer parte, também, de propostas pedagógicas que pretendiam aproximar a educação patrimonial do currículo escolar. O *Guia básico de Educação Patrimonial*, de Maria de Lourdes Parreiras Horta, publicado em 1999, foi determinante para essa aproximação entre a educação patrimonial e a educação escolar. Não obstante a crítica que aponta um alegado sentido contraditório no *Guia*, pois ele apresentaria uma proposta progressista apoiada em práticas pedagógicas conservadoras, não há como diminuir seu mérito enquanto instrumento que auxiliou na adoção da educação patrimonial na educação escolar (DEMARQUI, 2018). Desde que veio a lume o *Guia básico de educação patrimonial* é referência para professores, investigadores e idealizadores de ações educativas, assim como, também, para a investigação científica acadêmica sobre o tema. A importância desse guia vai além dos seus méritos e da militância da professora Maria de Lourdes Parreiras Horta, vez que está ligada, também, ao fato de sua proposta ser, ao tempo de sua publicação, um dos poucos estudos nessa área, quando as investigações sobre a

¹ Demarchi esclarece que essa “proposta pedagógica foi apresentada no 1º Seminário sobre o Uso Educativo de Museus e Monumentos, realizado em Petrópolis, em 1983, organizado pela diretora do museu, Maria de Lourdes Parreiras Horta” (DEMARCHI, 2018, p. 143). Ela havia trazido tal proposta a partir de um “seminário na Inglaterra em que se discutiu como utilizar fontes primárias nas aulas de História”. (DEMARCHI, 2018, p. 143).

educação patrimonial no Brasil eram escassas. Embora Mário Chagas (2006) afirme, com propriedade, que a educação patrimonial já estava presente sem tal denominação nas atividades práticas dos museus desde o século XIX, não é demais considerar que o estudo organizado por Horta foi vanguarda em sistematizar um método para a abordagem da educação patrimonial. No *Guia*, tal prática é definida como uma “metodologia específica da Educação Patrimonial” (HORTA et al., 2006, p. 6), por sua vez, “dividia em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação” (HORTA et al., 2006, p. 11).

Além de encontrar seu referencial na obra de Horta, o desenvolvimento da educação patrimonial no Brasil foi beneficiado pela amplitude alcançada pelo conceito de patrimônio cultural a partir da Constituição Federal de 1988, cujo texto do artigo 216 caracteriza como “patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art.216).

Após ser entendido como sinônimo de bem edificado o conceito de patrimônio espalhou-se para as demais evidências materiais e para manifestações culturais. Tal flexibilidade do conceito e dos seus modos de proteção tornou o patrimônio cultural mais palatável para ser adaptado à sala de aula e à realidade dos alunos. Ademais, soma-se, ainda, o fato de a Constituição Federal também descentralizar da União o dever e a responsabilidade pela proteção e reconhecimento dos bens culturais, que, a partir do texto constitucional, devem contar também com o apoio dos Estados, municípios e da comunidade. Assim, o bem cultural de identificação de um grupo deve ser preservado por parte da sociedade civil com a qual está relacionado, o que diminuiu a distância do que é patrimônio e de sua comunidade (BRASIL, 1988). Com isso, o conceito de bem cultural deixou de ser restrito às grandes cidades, às cidades ditas “históricas”, ou, aos monumentos e aos bens arquitetônicos

edificados, podendo, a partir de então, estar ao lado da casa de pessoas comuns ou no seu entorno, bem como fazer parte de suas práticas diárias e cotidianas, descrições estas que caberiam muito bem na definição de um espaço educativo exemplar.

Desse modo, a aproximação entre escola, patrimônio e sociedade, por meio da educação patrimonial, pode conscientizar a comunidade e entidades ligadas à educação a respeito da importância de se enxergar a escola como bem cultural. Situação que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento, preservação e materialização de tais espaços como verdadeiros “lugares de memória”, incentivando o exercício da cidadania e a conscientização crítica da realidade, iniciativas substanciais na consolidação de uma educação mais justa, digna de uma democracia e de um país menos desigual.

Referências

ALMEIDA, Manuel Antonio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: FTD, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BUFFA, Ester; PINTO, Gerson de Almeida. **Arquitetura e educação**. Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CÂMARA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. **Relatório apresentado em sessão de 07 de janeiro de 1909**, pelo Dr. J. P. da Veiga Miranda, Prefeito Municipal. São Paulo: Typ. de Vanorden e CO, 1909.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: BASTOS, Maria H. C.; STEPHANOU (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (vol. I). p. 179-191.

- CHAGAS, Mário. Educação, Museu e Patrimônio: Tensão, Devoração e Adjetivação. Patrimônio. **Revista Eletrônica do IPHAN**. Dossiê: Educação Patrimonial. No. 03, jan/fev 2006.
- CORRÊA, Maria E. P.; MELLO, Mirela G. de; NEVES, Helia M. V. **Arquitetura escolar paulista: 1890-1920**. São Paulo: FDE, 1991.
- DEMARCHI, J. L. O que é, afinal, a educação patrimonial? uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. **Revista CPC, USP** 13(25), 2018, p. 140-162.
- FILHO, Casemiro dos Reis. **A educação e a ilusão liberal**. Campinas: Autores Associados, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**. Uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **A história da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Fernand Braudel, 2005.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10 (1993): 7-28.
- NÓVOA, Antônio. Relações escola/sociedade. Novas respostas para um velho problema. São Paulo: UNESP; UNIVESP, 2006.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia. 1999.
- SÃO PAULO (Estado). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 14 de julho de 1926 pelo Dr. Carlos de Campos, Presidente do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1926. In: SÃO PAULO. Relatórios dos Presidentes de Estado. 1ª República, 1890-

1927 (microfilme). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1984. 542 fotogramas, 35 mm.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização** - a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo - SP: UNESP, 1998.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Usos do Livro no mundo luso-brasileiro sob as Luzes**: reformas, censura e contestações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

Parte II

Ensinar a ensinar História e ensinar História na Educação Básica

O currículo de História no Brasil: marcos, diretrizes legais e desafios

Cláudio Gonçalves da Silva Neto
Marcelo Lapuente Mahl

I

O currículo de história no Brasil tem uma longa e já bem delineada trajetória, e seu estudo pode nos oferecer respostas para uma série de questionamentos sobre a realidade nacional. De acordo com Abud (2016), o conhecimento histórico sobre os modelos curriculares contribui para uma melhor compreensão das práticas e intencionalidades dos sujeitos que participaram, direta ou indiretamente, em momentos distintos, da formação de nosso complexo sistema educacional. Neste sentido, a escolha do currículo como objeto de análise, e também ponto de partida para o estudo da questão educacional brasileira, deve levar em consideração, primeiramente, o seu caráter político, uma vez que ele é resultado direto das ações de determinados agentes sociais, em ambientes e momentos de grande tensionamento, e seus resultados acabam por impactar diretamente na organização escolar. Portanto, para dar início à nossa reflexão, se faz necessária uma definição mais precisa de “currículo”, sem esquecer que ele é um documento formal e oficial, referendado, mas também, em certa medida, avalizado pelo Estado, contendo os conteúdos que serão ministrados por uma ou mais disciplinas.

O termo “currículo” deriva da palavra latina *currere*, que significa “curso” ou “correr”, revelando, portanto, um sentido de algo que está em movimento e em propagação. Segundo Goodson (2008), ele pode se referir ainda a uma sequência ou ordem do que será ensinado, impactando diretamente nas atividades desenvolvidas por professores e alunos. Como aponta

Saviani (2016), o currículo é formado pela projeção das atividades desenvolvidas na/pela escola, tidas como essenciais, e das quais ela não pode esquivar-se. O que se espera de um currículo, quando construído à luz de um ambiente livre e democrático, é que ele possa oferecer um caminho a ser trilhado, apontando direções possíveis para o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos que lhe possibilitem manter uma interação satisfatória, autônoma e consciente com a realidade do mundo. Portanto, o currículo é um documento que referencia e sugere rumos para as práticas e relações educativas entre os professores e os alunos, conectando-os com as demandas e os desafios de uma determinada realidade histórica. Desse modo, o currículo de história, assim como o das outras disciplinas, acompanha as mudanças ocorridas na conjuntura econômica, política, cultural e social, refletindo diretamente nas diferentes formas de organização escolar observadas ao longo do tempo.

II

Sabemos que o ensino de história no Brasil encontra sua base de apoio teórico nos modelos construídos pela historiografia francesa do século XIX. Neste período, o surgimento dessa disciplina em nosso currículo aparece logo “com o início do curso secundário” (ABUD, 2011, p.163). Ainda segundo a autora, alguns meses depois da inauguração do Colégio Pedro II, a referência mais importante deste nível de instrução no Brasil, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que passou a reunir intelectuais polígrafos, imbuídos de um projeto de construção de um passado para a nação recém independente, oferecendo também, como ocupação muito disputada, vagas para formar os quadros docentes da nova instituição escolar, que

ocuparia um lugar destacado no contexto intelectual do Segundo Império¹.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, surge a discussão sobre o ensino de história e seus conteúdos, sendo este um componente fundamental do projeto civilizador e modernizador do Império, tornando urgente uma definição clara sobre o que deveria ser ensinado; componentes teóricos que acabaram por se converter, por força das circunstâncias, nas primeiras diretrizes curriculares da disciplina, muito influenciada, desde o princípio, pelos modelos da escola francesa (MAGALHÃES, 2006).

Nesses primeiros manuais escolares criados no Brasil, se destacavam os fatos tidos como heroicos e as narrativas biográficas, ordenadas de forma linear, que pudessem consolidar uma definição apoteótica e apologética da história pátria (NADAI, 1992). Ao se espelhar nos modelos europeus de uma história essencialmente política, os códigos curriculares brasileiros tentavam adaptar a história nacional aos períodos já consagrados da história ocidental, seguindo uma narrativa claramente eurocêntrica, que se manteve em pleno vigor mesmo após o advento da república, em 1889.

Acompanhando as convenções historiográficas construídas pelas academias do velho mundo, na busca nem sempre possível, e por vezes de difícil compreensão, por possíveis similaridades, o assim nomeado período indígena corresponderia, nesta perspectiva, à pré-história e antiguidade, enquanto o período colonial seria equivalente aos tempos medievais, incluindo-se aí uma parte da Era Moderna. Neste último caso era comum a comparação do sistema de capitânicas hereditárias com as estruturas feudais, ou seja, havia claramente uma espécie de “adequação”, ou “conformidade” da história do Brasil à cronologia então dominante. O que nos espanta é a longevidade dessa visão

¹ Para uma reflexão sobre os Institutos Históricos e Geográficos Brasileiros, consultar: (FERREIRA; MAHL, 2017). Em relação à organização política do Segundo Império, e seus projetos modernizadores, ver: (BARMAN, 2012).

historiográfica, quando se pensa em grande parte dos currículos escolares propostos ao longo do século XX, que mantiveram, de forma geral, “com curtos períodos de modificação, a mesma periodização”. (ABUD, 2011, p. 165). Para que possamos dimensionar melhor essas diretrizes, tomemos por base as seguintes datas de alguns regulamentos efetivados no colégio Pedro II:

- a) Regulamento de 1838: determinava a inserção dos estudos históricos no currículo a partir da sexta série. Para o ensino de história adotou-se a tradução do livro de Derozoir, para ensino da História Universal, para a História Antiga, o de Caiz e para a Romana o de Derozoir e Dumont (caso não houvesse tradução, adotava-se o exemplar francês).
- b) Regulamento de 1856: preconizava a utilização do Atlas de Delamarche para História Moderna e do livro de Manuel du Baccalaureat, os mesmos livros adotados nos liceus de Paris (NADAI, 1992; SILVA, FONSECA, 2010).

Podemos confirmar, portanto, por meio dessas disposições e inclinações teóricas, a evidência de um modelo de história eurocêntrico, notadamente francês, logo na origem da construção de nosso primeiro grande empreendimento escolar de vocação “pública”, mantido sob a tutela direta do Imperador (SOUZA, 2008). Esse cenário marcado pelo alinhamento aos padrões civilizadores que emanavam das maiores potências europeias, notadamente da França e Inglaterra, reproduzidos no ambiente escolar, foi duradouro em nossa história da educação, e veio a sofrer algum tipo de alteração mais significativa somente a partir de 1931, com a já amplamente estudada reforma coordenada pelo educador Francisco Campos². A partir dessa data, o Pedro II deixou

² Sobre esta questão, afirma Viana, “Na reforma de Campos é possível constatar o conflito entre o currículo estabelecido que preconizava o ideário historicista e

de ser o principal modelo para os programas do ensino secundário, dividindo essa função com os sistemas escolares estaduais agora existentes, e em certa medida, em franca expansão, apesar das disparidades regionais.

Do ponto de vista administrativo, as reformas decretadas durante o governo Vargas não mudaram muito o cenário de controle central sobre os currículos de história, seja nos colégios mantidos pelos municípios, associações ou por particulares; ao contrário, pode-se afirmar que os programas e as instruções metodológicas foram mantidos em uma estrutura centralizada, sendo determinada, ao final, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (NADAI, 1992, p. 148). A História ensinada continuava fundamentada na ideia do colonizador português, abrindo um pequeno espaço para a imigração europeia ainda em curso nas primeiras décadas do século XX, relegando como “contribuições” menores, quando não submetidas ao insidioso apagamento, as culturas indígenas e africanas. O efeito direto e previsível dessas determinações curriculares foi mascarar os conflitos sociais e os níveis de exploração entre os desiguais, projetando uma nação construída sem antagonismos, reforçando o já tão criticado mito da comunhão nacional, que vem sendo ressignificado por vários governos, com maior ou menor efeito, ao longo da história nacional (SCHWARCZ, 2019).

Nesse sentido, podemos encontrar nas concepções mais comuns de nação, cidadania e pátria, a negação, pela história oficial, da existência de preconceitos raciais e sociais (NADAI, 1992). De fato, defendia-se a ideia de que a História do Brasil não poderia ser escrita sem a preponderância do modelo Europeu; este visto como a representação maior das virtudes da civilização, da qual as elites, que se auto classificavam como brancas, se julgavam

nacionalista, endossado por Jonathas Serrano e outros membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e o emergente ideário iluminista/universalista, defendido por Hahnemann Guimarães e Carlos Delgado de Carvalho” (1953, p. 45).

legítimas herdeiras e defensoras. Tinha-se, portanto, o retrato de um país irreal, com suas desigualdades étnicas e sociais disfarçadas, quando não totalmente apagadas, em prol de uma suposta, e sem dúvida nenhuma equivocada, porque falsa, natural coesão e docilidade de nosso caráter nacional. Desse modo, fica claro que a organização de um currículo de História é, “sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Em termos práticos, a já referida reforma de Francisco Campos criou uma ideia de currículo do tipo integrado, no qual não havia separação da experiência nacional da internacional, reforçando o pacifismo e a concórdia, da qual seríamos o grande exemplo para o mundo; visão que interessava especialmente aos projetos políticos ideológicos dos grupos dirigentes. Ainda foi incluído no programa de 1931 a origem do capitalismo e as discussões sobre os aspectos econômicos e seu desenvolvimento, sem problematizar questões como conflitos geopolíticos, a existência de blocos ideológicos ou a desigualdade entre as nações.

Essa estrutura curricular no ensino de História no Brasil se manteve inalterada até a década de 1940, quando o Ministério da Educação do Estado Novo, em 1942³, liderado por Gustavo Capanema⁴ realizou mais uma reforma curricular, estabelecendo

³ Conforme afirma Freitas, “Entre a Reforma de Campos e a Reforma Capanema foram criados os cursos superiores de formação do professor de história no Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae (1933), na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934), na Escola de Economia e Direito e na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal (1935), e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1937)” (2013, p. 190).

⁴ Segundo Campelo, “Gustavo Capanema, ministro da educação e saúde pública (MESP), instituiu a Universidade do Brasil, que serviu de modelo para as futuras instituições de ensino superior no país. Na sua gestão Capanema esteve à frente da criação do INEP, em 1938, cuja administração ficou a cargo de Lourenço Filho. Ainda em sua gestão foram criadas as leis orgânicas do ensino, mais conhecida

novas diretrizes para o ensino secundário brasileiro. Das mudanças mais acentuadas, podemos destacar, para o nosso atual interesse, a separação da História do Brasil e a História Geral, coadunando com a concepção nacionalista da época, de exaltação pátria. O currículo integrado, por sua vez, ficou organizado da seguinte maneira:

“História Geral, Antiga e Medieval, na primeira série. História Geral, Moderna e Contemporânea, na segunda série. Chegada dos portugueses e independência, na terceira série, e o Primeiro Reinado e o Estado Novo, na quarta série”. (FREITAS, 2006, p. 190).

A última e talvez mais significativa característica dessa reforma foi a função e o destaque dado ao currículo de História. No caso da História Geral ela deveria “despertar a curiosidade do aluno em relação ao passado humano e aos grandes vultos que se têm distinguido” e sobre o ensino de História do Brasil “formar a consciência patriótica através de episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional” (GUIMARÃES 2009, p. 53). Portanto, o currículo de História passou a contribuir para a construção de um novo tipo de identidade nacional, mais ajustada à nova conjuntura política/cultural, que pode ser definida, tamanha a influência de seu principal fomentador, como “tempos de Capanema”⁵. Segundo Fonseca (1993), a legislação educacional, especialmente no caso da

como Reforma Capanema. As reformas foram sendo implantadas parcialmente e por meio de oito decretos – Leis: 1) Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o SENAI; 2) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; 3) Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; 4) Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; 5) Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; 6) Decreto-Lei nº 8.530, de 2 janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; 7) Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que cria o SENAC; 8) Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.” (2017, p. 3 apud SAVIANI, 2007, p. 254).

⁵ Sobre a importância deste período para a história de educação nacional, consultar: (SCHWARTZMAN; BONEMY; COSTA, 2007).

disciplina de História, era um dos instrumentos que o governo Vargas possuía para tentar propagar, entre os mais diversos setores da sociedade, os seus discursos modernizadores, imersos em um projeto nacional-desenvolvimentista, fundamentado na limitação das liberdades, na crescente inserção do país na economia internacional, na ocupação agrícola dos “vazios populacionais”, na abertura para o capital estrangeiro e no rigoroso centralismo político.

Foi somente em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024, que o ensino passou a ter uma Lei de Diretrizes e Bases que regulasse instâncias mais amplas da educação nacional. Segundo Kátia Abud (2003), esta lei alterou a organização curricular em vários sentidos, criando e eliminando componentes, alterando a carga horária de cada uma delas, além de diminuir as disciplinas escolares relativas às ciências humanas, buscando atender às necessidades provocadas pela entrada das novas demandas profissionalizantes, totalmente ligadas aos projetos econômicos de desenvolvimento industrial do período.

Esta “Lei de Diretrizes e Bases” atribuiu também à União a função de coordenar as ações educativas nacionalmente e reservou aos governos estaduais a prerrogativa de organizar seus sistemas em todos os níveis e modalidades de ensino. Acabou também por ampliar investimentos no sistema público, ao mesmo tempo em que abriu espaço para a expansão do setor privado, fomentando políticas de renúncias fiscais, que se tornaram fundamentais para a consolidação do setor em nosso país. De acordo com estudos realizados por Haidar e Tanuri (2004), poderíamos destacar as seguintes modificações efetuadas nesses novos tempos:

- Descentralização federal e maior autonomia dos Estados;
- Determinação de verba pública no montante de 20% do orçamento dos Municípios, 12% do orçamento da União;
- Matrícula compulsória nos 4 anos do ensino primário;

A prática docente no ensino primário ocorrerá mediante a formação no ensino normal de grau ginasial e a prática docente no ensino médio ocorrerá mediante formação em nível superior;
Ano letivo de 180 dias;
Ensino religioso facultativo;
Regulamentação da existência do *Conselho Federal de Educação* e dos *Conselhos Estaduais de Educação*.

Após uma década funcionando com essas diretrizes, a educação passaria por mais transformações, marcadas agora pelo cenário político radicalizado e totalmente remodelado pelo Golpe de Estado de 1964. A partir dele se inicia um novo regime, dirigido por uma ditadura militar desavergonhada, com forte apoio civil, e aplaudida abertamente pelo governo dos Estados Unidos, no contexto da guerra fria, que rapidamente ascendeu rumo à violência e à repressão política, referendada oficialmente pelo Ato Institucional nº5, de 1968. Assim, foi sob o signo do medo, naquele triste ano de 1971, que se deu uma das mudanças mais drásticas nas diretrizes educacionais em relação à História como disciplina escolar, resultado direto das disputas políticas e ideológicas do período: a Lei 5.692/71. Com ela, os cursos de História e Geografia deixavam de ser independentes, fundindo-se em uma disciplina genérica e despolitizada em sua essência, denominada “estudos sociais”; promovendo um grande impacto negativo, que afetou não somente os seus conteúdos temáticos, mas também o próprio mercado de trabalho dos educadores formados nessas áreas.

Para Silva e Fonseca (2010), algumas instituições de ensino estaduais fizeram valer sua autonomia, em um gesto de coragem, em se tratando de um regime ditatorial, esboçando alguma reação à legislação, restringindo a disciplina de estudos sociais aos primeiros anos, e mantendo o ensino de história nos períodos finais. Entretanto, o currículo ainda mantinha traços de programas antigos, que remetiam aos documentos referendados no passado pelo Colégio Pedro II, com a conservação, em grande medida, das formas de periodização advindas do século XIX.

Isto se observa principalmente na divisão em períodos fixos e lineares, preconizando a prevalência da história política, especialmente voltada para a burocracia e cronologia do Estado. Ao assumir os marcos divisórios de fatos políticos, “toda a narrativa passa a ser conduzida por eles, mesmo quando se inserem temas da História Econômica, Social, da Arte etc”. (FONSECA; SILVA, 2010, p. 19). Nesse sentido, a história ensinada passou então a reforçar um código curricular que a tornava depositária das tradições, especialmente das mais caras e ideologicamente aceitáveis às elites dirigentes, e acolhidas pelo filtro da censura imposta pelo governo ditatorial, deixando claro com essas escolhas de formatação do currículo o objetivo de propagar a unidade nacional, às custas do desprezo aos conflitos e às contradições sociais, políticas e culturais facilmente observadas durante toda a história do Brasil, mesmo pelos pesquisadores mais desatentos.

Coaduna-se com essas alterações no currículo de História⁶ a Lei de Diretrizes e Bases, que também trazia outras determinações, como a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular, equivalendo os cursos profissionalizantes e o propedêutico, vinculando o Ensino Médio ao trabalho profissional, causando um acúmulo de formação de mão de obra, amplamente desejada, mas com destino incerto, devido às incertezas em relação às variações no mercado de trabalho, aprofundadas no Brasil por níveis insuficientes de industrialização, apesar do forte estatismo econômico (Silva; 2007). Tal cenário se alteraria somente na década de 1990, quando uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

⁶ De acordo com Kátia Abud, a lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1a a 4a séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5a a 8a séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2o Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História (2016, p. 302).

de 20 de dezembro de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, implementados em 1997, apontaram novos rumos para o ensino de História.

As diretrizes agora aprovadas restituíram a singularidade dos saberes, retomando uma divisão amplamente aceita e consolidada entre as disciplinas de História e Geografia, tratando-as como componentes distintos nos primeiros anos do ensino fundamental, decisão que levou em conta os anos de lutas e reivindicações dos professores durante as três décadas em que a fusão perdurou, imposta por ações autoritárias, à revelia da comunidade acadêmica.

Como explica Bittencourt (2000), entre a junção das disciplinas e a sua posterior separação, vinte e três propostas curriculares (nos âmbitos municipais e estaduais) foram emitidas na tentativa de modificar as decisões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, aprovada durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), em um dos períodos mais repressivos do regime militar brasileiro.

Entretanto, a independência das disciplinas ocorreu, na prática, somente a partir da então chamada quinta série, pois a maioria das escolas entre a primeira e quarta série manteve a disciplina estudos sociais, já marcadamente considerada uma criação autoritária do regime militar, mas obviamente tolerada por muitos educadores e gestores escolares. Segundo Fonseca (1993) essa modificação agia também nos processos de formação continuada e na forma de pensar não só dos professores, mas também dos próprios profissionais que produziam os materiais didáticos. Por outro lado, o impacto dessas alterações se deu sobremaneira no dia a dia da escola, uma vez que aquilo que os alunos aprendem e deixam de aprender não cabe em um documento previamente produzido, por mais cuidadoso e completo que seja, uma vez que o currículo real “é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana”. (FONSECA, 1993, p. 33)

Em meio à tantas mudanças até aqui discutidas e delineadas, a LDB de 1996 e os PCNs de 1997 abriram a possibilidade, amplamente aplaudida pelos profissionais da educação, de estreitar as relações entre a realidade dos alunos e as práticas educativas, tornando possível, e sobretudo desejável, a participação direta dos indivíduos na construção do saber histórico, por meio de metodologias críticas da realidade, tornando-os, com esta ação, sujeitos ativos na construção dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula (OLIVEIRA, 2000).

III

Partindo da concordância com Silva e Fonseca (2010), esse novo currículo de História significou um avanço em relação aos anteriores, na medida em que incorporou objetivos fundamentais para a construção crítica do saber, representados pelo verbos presentes no texto, como “conhecer”, “caracterizar” e “refletir”, além de propor a utilização das fontes históricas no processo de análise do passado, indicando ações a serem desenvolvidas em relação aos conteúdos, opondo-se às formas obsoletas de compreensão da história, marcadas por preconceitos, generalizações ideologizadas e apagamentos deliberados de fatos e processos.

No que diz respeito à separação dos temas, os estudos de Bittencourt (2000) apontam que grande parte do currículo ordenava suas análises utilizando a abordagem dos modos de produção, resultado claro dos modelos teórico-metodológicos então em voga entre os historiadores. Existia a forte tendência de repartir, em eixos políticos (colônia, império e república) ou ciclos econômicos (borracha, cana-de-açúcar, ouro e café), sem a necessária integração das diversas e complexas realidades econômicas, políticas, culturais e sociais.

Tanto as concepções estanques e limitadores das disciplinas (História e Geografia ou Estudos Sociais) quanto a separação de conteúdos acabavam também variando em seus resultados práticos

de acordo com a especificidades de cada escola e de seus profissionais, além das diferenças regionais que não podem ser desprezadas em um país de dimensões continentais. Mas uma coisa é certa: mesmo com as importantes alterações efetuadas, após o fim do período ditatorial, que sem dúvida contribuíram para a modernização e o desenvolvimento dos currículos, especialmente os de História, ainda existiam sérias lacunas, como se vê na forte reivindicação de diversas associações de professores e outras entidades por uma maior dedicação à história da África, considerada ainda totalmente insuficiente, mesmo naquele momento de renovação democrática.

Felizmente, esta grave lacuna, em se tratando de um país cuja matriz africana é inegável, começou a ser resolvida em 2003, com a Lei 10.639⁷, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira; mais um passo foi dado em 2004, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que alterou a Lei 9.294 de 1996, acrescentando mais dois artigos que aprofundavam e reconheciam a importância do estudo da história das populações africanas no Brasil. Já no ano de 2008 foi promulgada a Lei 11.645⁸, alterando a Lei 9.394 de 1996 que já havia

⁷ Art. 26 - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003).

⁸ Art. 26 - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da

sido modificada pelo Lei 10.639 de 2003. Tem-se aí, finalmente, a tão esperada consolidação curricular do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Assim como as novas diretrizes implementadas anteriormente, a intenção era suprir os problemas e vazios deixados nos livros didáticos e nos programas de História, demonstrando que as origens indígenas e africanas foram constitutivas do Brasil, sem as quais é impossível compreendê-lo, reforçando, portanto, a necessidade do estudo crítico do passado e de seu “papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 28)

Para finalizar este artigo, à luz do que foi exposto, pensamos que um dos grandes desafios da atualidade é compreender que o ensino de história também é um produto resultante dos espaços e das culturas escolares, e que o professor é sujeito central desse processo, e deve manter, de fato, autonomia para criticar, refletir e questionar os saberes, mesmo os normatizados pelo currículo. Nessa ação educativa, fundamental para o avanço do conhecimento, é que reside o verdadeiro significado do binômio aprender/ensinar, que não está circunscrito somente ao espaço desejado pelos currículos oficiais, mas, não obstante, apoia-se nele, quando o mesmo consegue expressar os anseios de uma sociedade justa, democrática e realmente comprometida com a educação, única fonte capaz de preparar os seres humanos para o bem comum e guia-los em direção à verdadeira expressão da liberdade, no sentido mais amplo desta preciosa e infelizmente tão desgastada palavra.

população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Referências

ABUD, K. M. **A construção curricular na sala de aula**. IN: História & Ensino. Londrina, v. 9, out. 2003, p. 171-183.

_____. **A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular**. Educar em Revista. Curitiba, v. 42, out/dez 2011, p.163-171.

_____. **Propostas para o ensino de História: a construção de um saber escolar**. Fronteiras: Revista de História. Dourados, jul. 2016, v. 18, n. 31, p. 296 – 304.

BARMAN, R. **Imperador Cidadão**. Trad. Sonia Midori Yamamoto. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de História: continuidade e transformações. In: BARRETO, E. S. de S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000, p. 127 – 161.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

FERREIRA, A. C; MAHL, M. L. **Os Institutos Históricos e Geográficos: nação e região na historiografia brasileira**. Campinas: Ed. Pontes, 2017.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREITAS, I. **Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009)**. Cadernos da História da Educação, v. 12, n.1, jan./jun. 2013.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, M. L. S. **Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos**. In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. (Org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro.: Ed. FGV, 2009, p. 35-50.

HAIDAR, M. L. M; TANURI, L. M. A Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MAGALHÃES, M. S. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. Revista Tempo. Niterói, v. 11 n. 21, jun. 2006.

NADAI, E. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992, p. 143-162.

OLIVEIRA, M. M. Dias de (Org.). **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Movimento. 2016; p. 54-84.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, 472p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

S. SCHWARTZMAN; H. M. B. BONEMY; V. M. R. COSTA. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/FGV, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes e bases da educação nacional: documentos básicos para**

a implantação da reforma do ensino de 1o e 2o graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.

SILVA, M. A da.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, 2010, v. 30, n. 60, p. 13-33.

_____. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SOUZA R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** Ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VECCHIA, A; LORENZ, K. M. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951).** Curitiba: s/e., 1998.

VIANA, H. e VIANA, E. L. O ensino de história do Brasil no curso secundário. In: REIS, C. F; VIANA E. L; VIANA, H; CORRÊA FILHO, V. **O ensino da história no Brasil.** México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953, p. 35 – 58.

VON MARTIUS, K. **Como se deve escrever a história do Brasil.** Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 381-403, 1845.

Tornar-se professora/professor de História no Brasil: políticas e práticas para a formação docente

William Kleyton Costa
Felipe Ziotti Narita

A formação de professores é indissociável da estruturação dos sistemas escolares nos séculos XIX e XX. Trata-se de uma política que ecoa os modos pelos quais o Estado planeja a reprodução das estruturas de ensino, via legislação, diretrizes formais, currículos e instituições, a partir da instrução especializada de profissionais dedicados à docência. No Brasil, na esteira da construção do Estado nacional a partir dos anos 1830, os primeiros modelos de escolas normais sinalizavam a necessidade de fundamentação pedagógica à política de formação de professores, tendo sido acompanhados pela estruturação de carreiras e formação do magistério para os ciclos da educação básica durante o período republicano. Ao delimitar condições pedagógicas de atuação e ao consolidar representações da identidade docente (VICENTINI; LUGLI, 2009; GATTI, 1997; TANURI, 2000) associadas a um lugar (a escola), essas políticas de formação de professores ofereciam uma instrução generalista capaz de subsidiar a nascente rede escolar. A preparação para o magistério, sob a crescente diversificação produtiva ancorada na expansão da sociedade industrial, foi pressionada por novas necessidades de formação específica *pari passu* à rearticulação curricular (subdividindo o ensino em matérias e expertises mais estreitas) e à circunscrição de domínios particulares das ciências sociais (DURKHEIM, 1938, p. 177-178). No Brasil, esse processo ganhou corpo nos anos 1930 e 1940 (MONARCHA, 1999; NAGLE, 1974), não à toa, paralelamente ao surgimento dos primeiros cursos superiores de História (CERRI, 2013) — indicativo, *eo ipso*, das novas especializações

epistemológicas e pedagógicas do saber acadêmico e de sua função didática para a escolarização básica.

No presente capítulo, analisaremos o problema da formação de professores de História à luz de um duplo movimento. Por um lado, enfatizamos os significados de políticas de formação de professores atreladas à universidade, indicando uma guinada institucional nos processos formativos, reverberando a crescente segmentação das ciências sociais conforme parâmetros internos de cada subdomínio. Por outro lado, a construção de uma dimensão prática da experiência de formação, representada pela obrigatoriedade dos estágios de docência nas licenciaturas, sinaliza as condições de integração de pessoal especializado nos percursos de uma carreira. Em uma visão de conjunto, esses processos sinalizam não apenas alguns caminhos das políticas de formação de professores de História no Brasil nas últimas três ou quatro décadas, mas ajudam a esclarecer as condições de profissionalização associadas aos imperativos de mercado e à manutenção do sistema educacional.

Universidade e formação de professores de História

Com a consolidação do sistema universitário brasileiro a partir dos anos 1960 e 1970, a formação de professores de História foi gradativamente associada aos cursos providos pelas universidades e pelos institutos isolados (por exemplo, as faculdades de filosofia, ciências e letras ativas desde os anos 1940) (CASTRO, 1974; CANDAU, 1987; FERREIRA, 2006; ROIZ, 2007; NASCIMENTO, 2013; NARITA, 2020). Esse processo expressa um movimento mais amplo de institucionalização das licenciaturas, tendo como balizas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a lei 5.540/68, que estabeleceram os nexos entre o ensino superior e as então “escolas médias” por meio de políticas de formação de professores e de provimento de mão-de-obra especializada para a carreira. A universidade, ao conjugar em um mesmo espaço a preparação para a docência e para a pesquisa, sinalizou o início de

uma transformação estrutural na produção e na transmissão do conhecimento histórico, que passou a ser absorvido pela chancela de protocolos universitários e pela segmentação das ciências sociais (cada subdomínio dividido em disciplinas, associações, grupos de pesquisa e departamentos específicos) (MICELI, 1989) como sinais da profissionalização da História (CANABRAVA, 1973; FERRO, 1985) e de docentes — via habilitações específicas —, conforme os currículos da educação básica. No limite, trata-se de um momento central para a institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro (CUNHA, 2016, p. 173), cabendo à universidade a interface entre a comunidade científica especializada e, no caso da licenciatura, a tradução do campo teórico em prática de ensino.

Nos anos 1980 e 1990, na esteira da redemocratização e da expansão dos direitos de cidadania, a formação de professores de História — incluindo competências gerais dos graduandos e o currículo da formação — dialogava com as transformações da globalização, tornando-se mais sensível a princípios éticos consubstanciados, por exemplo, nas políticas da Unesco e em temas relativos aos direitos humanos e ao pluralismo étnico-racial (FONSECA; MARTINO; SILVA, 2009). Nessa conjuntura, a ampliação do acesso à escola, tendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a exigência da licenciatura plena para a educação básica (substituindo a política de licenciaturas curtas das reformas de 1968 e 1971 e do parecer 554/72), expôs um duplo imperativo: (1) atualizações nas carreiras, nas estruturas de gestão (LIBÂNIO, 2021), nos componentes curriculares (MAGALHÃES, 2006), nas políticas de seleção de materiais didáticos e no financiamento da educação pública, bem como (2) a correção do déficit de docentes com formação específica para as disciplinas da educação básica (INEP, 2003).

O ciclo de governos do Partido dos Trabalhadores, entre 2003 e 2016, produziu inflexões significativas nas condições e nas políticas de formação de professores. Os marcos legais e institucionais, expressos pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), Sistema Nacional de Formação de Professores

coordenado pela Capes, Plano Nacional de Educação de 2014, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2015, lei de inovação tecnológica de educação a distância e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (PAULA et al., 2016; SANTOS; MORORÓ, 2019), indicaram rearranjos no sistema de ensino superior subsidiados por um duplo movimento de políticas públicas. Por um lado, houve a ampliação das licenciaturas na rede universitária pública por meio da abertura de universidades e de institutos federais, além do fortalecimento de programas de fomento a jovens professores/pesquisadores com a Capes e com o CNPq. Por outro lado, via renúncia fiscal e ampliação do FIES — implementado em 2001, mas substancialmente incrementado entre 2009 e 2014 (MIRANDA; AZEVEDO, 2020; CHAVES; AMARAL, 2016) —, a maior oferta de licenciaturas afirmou a força do setor privado no ensino superior. Esse segundo ciclo de forte expansão das licenciaturas no ensino superior — equiparável à primeira expansão universitária dos anos 1960 e 1970 — foi favorecido por uma conjuntura política e econômica que permitiu governabilidade (coalizações partidárias) e ganhos reais de renda às classes trabalhadoras, respaldando uma política fiscal que entendia o desenvolvimento social como foco das políticas públicas.

As maiores universidades brasileiras — USP, Unesp, Unicamp, UFRJ, UFRGS, UFMG, UERJ e UFPR — oferecem dupla habilitação (licenciatura e bacharelado) aos graduandos em História, mas a licenciatura é o campo primordial de atuação profissional. Tornar-se professor, portanto, é a principal demanda do mercado e a função social mais destacada do conhecimento histórico. A perene dicotomia entre pesquisa e ensino, contudo, ainda obnubila percursos de formação em História (VILLALTA, 1993) que sejam efetivamente condizentes com o lugar da universidade (integrando justamente aqueles dois polos formativos) na construção do sistema de ensino. Nas graduações em História, a disjunção entre disciplinas pedagógicas (supostamente dedicadas ao estudo de técnicas e teorias pedagógicas) e o conhecimento histórico (disciplinas

específicas da área), além de reiterar uma concepção pedestre dos processos de ensino/aprendizagem (como se estes fossem tarefas meramente reprodutoras de conteúdos feitos pela pesquisa), tende a confinar a própria pesquisa histórica a mero exercício monográfico, ou seja, uma intelectualização cada vez mais manca de função prática junto à construção e à crítica da consciência histórica socialmente elaborada.

A excessiva especialização e a segmentação do saber histórico desidrataram perspectivas de intervenção, dissociando a instrução de conteúdos da área do compromisso intelectual com a formação de professores. O problema ecoa os efeitos da reforma universitária de 1968, que delegava às faculdades de educação a obrigatoriedade da formação prática e dos estágios de professores, como se os conhecimentos específicos da área de História estivessem abstraídos da função didática, além do retrocesso cultural de disciplinas como Educação Moral e Cívica, OSPB, EPB e Estudos Sociais, que apartaram a didática histórica (e das ciências sociais, de modo geral) das discussões científicas/universitárias na área, esvaziando não apenas a dimensão crítica, mas tentando acomodar a docência à reprodução de cartilhas. O distanciamento teórico e epistemológico entre a função didática e o conhecimento específico da área de História, além do menosprezo pelo ensino de História, ainda estigmatizado como uma tarefa intelectualmente menor nos cursos de graduação (CERRI, 2013), implica um questionamento sobre a utilidade do conhecimento histórico. Na medida em que a História renuncia à vinculação com seus públicos — pois torna-se restrita ao exercício acadêmico —, fica desfeita a promessa fundamental da escolarização das sociedades modernas alicerçada na cultura histórica como vetor de esclarecimento (portanto, também de crítica) dos cidadãos.

Gostaríamos de reter dois desdobramentos desse quadro. O primeiro diz respeito aos termos *utilidade* e *formação* quando pensados em uma disciplina como a História, cuja *maîtrise* demanda um denso fundamento humanístico e mesmo de erudição. Já na aurora dos sistemas escolares, Nietzsche (2009)

apontou um dilema cultural moderno ao discutir o papel das instituições de ensino para a formação humanística: quando a formação/cultura (*Bildung*) é colocada (*aufzugeben*) a serviço da utilidade (*Nutzen*) para a reprodução social, ela se torna menos matéria de conhecimento do que de economia política. No limite, a educação cuja finalidade é um posto ou um ganho (*Brodgewinn*) — ou seja, dependente unicamente de um critério instrumental para a utilidade profissional — não é uma formação. Essa desconfiança aristocrática em relação à inevitável expansão dos sistemas de ensino afirma uma atitude purista em relação à cultura, uma vez que repousa em uma espécie de metafísica do gênio, apostando na condição extraordinária da originalidade individual e nacional (Nietzsche espousa uma concepção bem mais próxima do romantismo do que se costuma supor), além de, *nota bene*, reforçar a imobilidade social por meio do discurso pedagógico (FONTAINE, 2020) subjacente à crença em uma “hierarquia natural [*natürliche Rangordnung*] do reino do intelecto”.

No século XXI, o desconfortável anacronismo da formulação de Nietzsche acerca da formação é evidente e *pour cause*, já que essa concepção foi solapada pela sociedade de massas e seus imperativos de especialização, tecnicização, ampliação do consumo e instrumentalidade da própria formação cultural sujeita às carreiras. De todo modo, a consideração permite algumas ponderações relevantes à discussão deste capítulo. A formação exige um cuidado detido com as fundamentações teóricas (dialogando, portanto, com uma tradição) e com a seriedade/compromisso em relação ao domínio das ciências: preceitos inevitavelmente comprometidos quando a educação é restrita a um meio de cumprimento de etapas/títulos para a consecução de interesses práticos. Além disso, o custo de conversão da formação à utilidade no capitalismo não é ingênuo, pois indica a plena reificação da cultura decorrente das relações de mercado (sujeitando a formação ao fetiche do prestígio de diplomas ou a uma relação entre instituições vendedoras de títulos e consumidores). Pensar a danificação da formação *fora* dos quadros

de uma crítica aristocrática de um ensino confinado à reprodução de elites implica considerar o dilema de políticas públicas em educação e de concepções pedagógicas capazes de lidar com a massificação do sistema de ensino e com as decorrentes necessidades externas impingidas sobre a formação cultural, pressionada pela profissionalização técnica e pelo cumprimento de tarefas (esquadrinhadas em prazos, protocolos, busca por diplomas e especializações estreitas), sem renunciar a um substrato humanístico básico, no caso das ciências históricas (humanidades), capaz de articular a reflexão e a crítica propiciadas pela universidade à formação do graduando para a função docente.

O segundo desdobramento dialoga com a questão teoria/prática travejada pela necessidade de fornecer pessoal especializado ao mercado de trabalho — no caso, o campo escolar. Em uma época em que o significado das carreiras e o trabalho passam por transformações aceleradas, tornando a previsibilidade das rotinas universitárias e o ritmo mais moroso exigido pela reflexão científica cada vez mais desconexos com a vida prática, a correspondência entre universidade e dinâmica do mercado de trabalho sempre será marcada pelo descompasso (GIANNOTTI, 1986, p. 38). Na formação de professores de História, o descompasso universidade/vida profissional (mercado) é reforçado pelo alheamento do ensino superior na área em relação à educação básica, sobretudo, minando a *identidade profissional* no processo formativo de professores — já que a identidade, além da formação específica, implica também o fortalecimento de competências, éticas e protocolos das áreas de atuação (ZABALZA, 2004; TARDIF; LESSARD, 2004). Embora linhas de pesquisa em diversos programas de pós-graduação e em grupos de pesquisa sobre ensino de História tenham ganhado visibilidade nas últimas duas décadas — mesmo a Associação Nacional de História (Anpuh) e instituições culturais de proa, como a Biblioteca Nacional, sempre dedicam espaço ao ensino de História em seus eventos —, o desenvolvimento dos conhecimentos específicos, nos currículos acadêmicos, permanece apartado de qualquer compromisso prático que deveria, antes,

funcionar como complemento necessário para uma disciplina de fundamento humanístico.

O duplo desdobramento mencionado nos parágrafos acima converge na percepção de crise da licenciatura (ARANHA; SOUZA, 2013). A rigor, a falta de pessoal especializado e o desinteresse pela docência marcam as preocupações com a formação de professores no Brasil desde as políticas para escolas normais no século XIX (NARITA, 2014), tornando o discurso de “crise das licenciaturas” quase um clichê do debate pedagógico. Na sociedade contemporânea, o parco reconhecimento profissional e a desconexão entre preceitos teóricos da formação de professores de História e a vida prática são agravados pela precarização da carreira docente e pela aceleração de mudanças sociotécnicas, exigindo posturas cada vez mais imediatistas para uma área do saber em que a paciência, a leitura detida dos clássicos e a maturidade da reflexão são crivos intelectuais importantes. Soma-se a isso, com efeitos tanto no campo público quanto no privado, o sucateamento das políticas de ensino superior como racionalidade de gestão do campo educacional. A atual conjuntura de deterioração socioeconômica e a precária situação fiscal das instituições públicas, comprometendo a manutenção das licenciaturas e o acesso de estudantes ao mercado de ensino superior (universidades privadas), tornam inevitável o discurso de crise.

Além disso, o vertiginoso giro digital está alterando os significados da universidade e da escola como instâncias de formação e de legitimação do saber. O *Censo da educação superior* promovido pelo INEP (2019) consolida uma mudança na modalidade de formação de professores com a expansão das licenciaturas via ensino a distância (especialmente no setor privado) – alteração perceptível desde o censo de 2014 –, sendo a graduação em História a quarta mais procurada (com 89.729 matrículas nos modos presencial e a distância). O ensino a distância não altera apenas o meio (físico/digital) e os rituais de socialização de um campus universitário (importantes para os processos de educação), mas o conteúdo das dinâmicas formativas. No caso da

graduação em História, a antiga disciplina de aulas baseadas em leitura de textos e discussão de autores, primando pela formação teórica (especialmente nas universidades de maior prestígio) e pela diversidade de programas de ensino, cede espaço para sequências didáticas gravadas, materiais padronizados (quase apostilados) para a massificação e otimização dos recursos de ensino, interações muito pontuais (via moodle, fórum, etc.) e taxonomias de aprendizagem — algumas, como a de matriz behaviorista de Bloom, dos anos 1950, já utilizadas durante o regime militar (GATTI, 2002; CAIMI, 2005; GATTI JUNIOR, 2010) — que explicitam uma dimensão de *treinamento* profissional em detrimento da formação humanística.

A reflexividade e a crítica, importantes para a formação em História a partir da delimitação do campo no século XIX, ficam esvaziadas. O próprio conteúdo para uma *formação*, percurso que pressupõe um constante desacerto entre a busca por autonomia intelectual para o desenvolvimento pessoal e a aceitação naturalizada de demandas de reprodução social (mercado de trabalho, por exemplo), torna-se unicamente fiado pela contabilidade do que é útil ou economicamente vantajoso. Assim é paralisada a superação tanto do imediato quanto do instrumental, a um só tempo, em função do bloqueio de qualquer processo de educação que não seja um mero meio para um fim, bem como a opacidade do cultivo da universidade pressuposta no diálogo com a tradição cultural (GADAMER, 1990, p. 19-21). Em outras palavras, o predomínio do esquematismo, tanto como conteúdo (via treinamento) quanto como finalidade da formação docente, é o triunfo da “meia formação” (*Halbbildung*) (ADORNO, 2010). Do ponto de vista da rentabilidade, a formação de professores por meio do ensino a distância significa corte de custos, tanto de docentes do ensino superior quanto de investimento feito pelos estudantes (horizonte atrativo para empresas e para consumidores em tempos de crise socioeconômica profunda). Além disso, a mobilidade e a praticidade, criando rotinas de estudo mais flexíveis em função do meio digital, também reforçam o apelo do ensino a

distância. Do ponto de vista da qualidade, contudo, a utilidade absorve a formação, tornando a profissão docente cada vez mais instrumental e sujeita a protocolos que tendem a padronizar treinamentos e a domesticar a reflexão.

A proposição de políticas públicas que viabilizam canais para engajamento crítico e integração à vida profissional foi um ganho razoável das últimas décadas para a formação de professores de História. A fim de articular o problema da formação e da identidade profissional do professor a partir da universidade, responsável pelo intercâmbio entre o universo da pesquisa e a aderência à prática profissional em sala de aula, gostaríamos de desdobrar a reflexão sobre as políticas que propiciam também práticas para a formação docente. Nesse sentido, além do provimento de infraestrutura (instalações, redes digitais, intercâmbios e acervos), a política de formação de professores de História também necessita de programas auxiliares que subsidiem a licenciatura e permitam o reconhecimento profissional da área em contato direto com o espaço escolar.

Políticas públicas para formação de professores de História

Refletir sobre os processos formativos de professores implica uma consideração política, na medida em que a formação não é circunscrita apenas a critérios internos que organizam os currículos ou, menos ainda na sociedade de massas, à densidade do substrato cultural para um longo percurso de vida intelectual — como ecoava a *Bildung*, com repiques do romantismo, de Nietzsche. A formação de professores, tematizada junto aos sistemas de ensino modernos, exige políticas que consigam *induzir* a construção de carreiras e incentivar a identidade profissional. Se o historiador, como pesquisador, possui lugares específicos para sua identidade (bibliotecas, arquivos, museus e acervos culturais), como professor a escola é central para a formação. O relativo sucesso de políticas de incentivo e incremento das licenciaturas na última década talvez resida na estratégia de ampliação das vagas e das instituições de

ensino superior paralelamente a políticas condizentes com a sustentabilidade desses giros modernizadores.

Não se trata, bem entendido, de converter todos os conteúdos da formação de História conforme finalidades práticas, como se houvesse validade do saber apenas mediante uma relação instrumental. A questão, antes, implica construir nexos para que conteúdos puramente teóricos e de difícil aplicação imediata sejam subsídios para a função didática da formação docente (MOLLAT, 1962, p. 53). Nesse sentido, programas que viabilizam experiências práticas da função docente em História legitimam a demanda por estudos acadêmicos ao delimitar esferas de intervenção intelectual especializadas, sobretudo nas escolas, diante das necessidades e das demandas sociais de orientação e de reflexão sobre o sentido histórico e as transformações sociais.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado pelo governo federal em 2007 e expandido a partir de 2010, concede bolsas de iniciação à docência a fim de vincular o graduando ao compromisso de lecionar na rede pública, privilegiando escolas cujo IDEB esteja abaixo da média nacional. Apesar dos severos cortes e ameaças de extinção desde 2016, o Pibid concedeu mais de 30 mil bolsas a dezenas de instituições em uma iniciativa de valorização do magistério que articulava diversos agentes: estudantes de licenciatura, bolsistas de supervisão para docentes da rede pública, coordenadores institucionais e coordenadores de áreas de conhecimento. Além de favorecer experiências metodológicas e tecnológicas de natureza interdisciplinar e de tentar suprir o *gap* entre os ensinos superior e básico, o programa fomentou diversas conexões entre as disciplinas específicas da graduação em História e a função didática da formação, permitindo que diversas experiências docentes, decorrentes de aulas ministradas na rede pública, fossem discutidas em *papers* de congressos acadêmicos e monografias de conclusão de curso (ARAÚJO, 2014; GABRIEL NETO, 2014; SILVA, 2015).

Outra política de incentivo às licenciaturas é o Programa Escola da Família, criado em 2003 pela Secretaria da Educação do governo de São Paulo com apoio da Unesco. Embora não seja dirigido exclusivamente à formação de professores, pois possui um escopo mais amplo para fomentar a cultura de paz a abordar a coesão entre escola e comunidade (BENDRATH, 2010), o programa concede bolsas aos estudantes de licenciatura das instituições participantes, de modo que os graduandos frequentam as escolas estaduais aos finais de semana para fomentar atividades culturais e esportivas, envolvendo os futuros professores com o espaço escolar. Ademais, a proposta do Escola da Família indica duas marcas das políticas públicas contemporâneas que, eximindo o Estado da plena consecução das tarefas, conta com a articulação de outros setores da sociedade através do apelo ao voluntariado e, sobretudo, do regime de parcerias público-privadas (SENE; DAVID, 2008). Apesar de diversos problemas durante as quase duas décadas de implementação, compreendendo desde a precária participação de bolsistas até o envolvimento da comunidade e o financiamento do programa, a capilaridade da iniciativa é notável, já que o programa penetrou nas licenciaturas de todo o interior paulista e ofereceu meios mínimos para a manutenção de diversos estudantes nos cursos superiores.

Essas políticas revelam alguma atenção — ainda que precária — à formação de professores, mas os componentes curriculares do ensino superior ainda são a musculatura para a conexão entre a universidade e a função didática do conhecimento histórico. Nesse sentido, a mediação prática da carreira materializada nos programas de estágio docente oferece os elementos centrais da formação inicial de professores.

Estágio e formação de professores de História

A amplitude e a complexidade da licenciatura sinalizam que a formação de professores depende também de um componente prático materializado no estágio. Compreendendo esta etapa da atividade docente, podemos definir uma série de saberes docentes,

que se originam da articulação entre teoria e prática, somados às particularidades de cada graduando. Nesse sentido, a partir da proposta geral de Maurice Tardif (2002) e tendo em vista a formação do professor de História, destacamos (1) os saberes pessoais ou aqueles relacionados à biografia de cada indivíduo, na medida em que a vivência pode ser um fator decisivo na compreensão de conjunturas históricas e na exposição da própria condição histórica do indivíduo em seu tempo; (2) os saberes derivados da formação escolar anterior, obtidos a partir de experiências na educação básica e fundamentais para o entendimento das diversas dinâmicas de socialização e de comportamento no espaço escolar; (3) os saberes de formação profissional, propiciados pela graduação e pelos estágios, articulando o substrato teórico do conhecimento histórico e as competências práticas para a docência; (4) os saberes provenientes dos livros didáticos utilizados em sala de aula, já que os materiais são orientações relevantes para o currículo escolar e para a distribuição/abordagem dos conteúdos de ensino; (5) os saberes da experiência profissional em contato com os pares, alunos, gestores e comunidade, uma vez que a escolarização, além da instrução de conteúdos e da educação em relação a valores, é um espaço de socialização por excelência, demandando capacidade comunicativa para planejamento de trabalhos, atendimento a demandas e mediação de conflitos.

Como processo formativo, o estágio supervisionado é o primeiro passo para a construção de uma identidade profissional (SCALABRIN; MOLINARI, 2013). Ao articular dois espaços complementares, mas diversos — a saber, a universidade (de onde os vêm estudantes) e a escola básica (onde eles atuam como estagiários) —, o estágio permite que os graduandos se apresentem nesses ambientes não apenas como alunos ou ex-alunos, mas futuros professores. Essa representação social vinculada a uma profissão significa um passo importante para o reconhecimento de éticas e de parâmetros da função docente. Além do contato com rotinas e protocolos da prática escolar, a experiência profissional

também significa um momento para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e acolhimento, para que o futuro professor consiga lidar com a socialização na escola e nas salas de aula.

Ainda que problemas relativos à carga horária e ao efetivo cumprimento das prescrições da legislação sejam constantes (PIMENTA; LIMA, 2006), a construção de uma atitude reflexiva dos graduandos diante do estágio tem sido muito discutida na área. O estágio supervisionado é uma oportunidade para que o professor em formação também desenvolva atitudes de pesquisador diante da realidade escolar (STENHOUSE, 1993; ZEICHNER, 1998; AZEVEDO, 2011) e da função didática do conhecimento histórico. Nesse sentido, o estágio pode ajudar a desfazer as dicotomias superficiais entre docência-pesquisa e produção-reprodução de saberes, de modo a conceber a função didática como parte da matriz disciplinar da História (RÜSEN, 1989), entendida como um conjunto de conceitos e de abordagens (uma epistemologia) que particularizam a ciência social histórica (temporalidade, crítica documental, processualidade das transformações e historicidade). As trocas envolvendo graduandos e docentes já experientes, as práticas didáticas de sala de aula e a própria construção da identidade do profissional em contato com os alunos e com as escolas podem servir como articulações dos conhecimentos teóricos específicos direcionados à aplicabilidade dos saberes pedagógicos, sublinhando “o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005, p. 8-10) apontam a existência de duas concepções de estágio supervisionado muito comuns, porém insuficientes para a aquisição de experiência formativa por parte do graduando. O primeiro modelo é o “estágio como imitação”, em que os estudantes tendem a imitar os professores regentes que observam, sem realizar qualquer reflexão acerca desta prática ou uma análise

teórica embasada na realidade daquele professor e daquela sala de aula. O segundo modelo é denominado “instrumentalização técnica” e ele pode sugerir a falsa ideia de existência de uma prática sem teoria e de uma teoria sem prática pois, de acordo com as autoras, “a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas, ao preenchimento de fichas de observação e diagramas”. Se essas concepções reduzem a formação ao cumprimento de uma tarefa burocrática, elas igualmente reforçam o distanciamento entre conhecimento histórico e função didática na formação de professores, reiterando a imagem das fundamentações pedagógicas da formação como um domínio dissociado da História.

Por isso, o estágio pode evidenciar que o ensino não é adaptação, como se os conteúdos universitários simplesmente fossem permutados (cabendo à escola a reprodução de um saber já acabado), mas *criação* de sentido. De algum modo, a teoria da transposição de Yves Chevallard (1991, p. 40-41) elabora uma perspectiva útil nessa direção: como transposição, a didática produz um *savoir exilé*, ou seja, institui objetos de ensino cuja lógica de funcionamento (ligada à função didática) desvincula (*couper*) a relação entre original e reprodução, desfazendo o pressuposto *naïve* de verticalização entre o saber acadêmico/pesquisa e o escolar/ensino. No caso do estágio, o aprendizado dos parâmetros normativos do sistema de ensino básico (legislação, calendários, burocracia escolar, planejamento e avaliações), intercalado ao trabalho de conteúdos históricos específicos do docente (contando com o livro didático e com a organização das aulas), indica como a formação profissional recebida no ensino superior precisa dialogar com diversas mediações para compor o saber ensinado. Por meio dos modos de transposição didática, diferentemente dos debates historiográficos construídos no meio universitário especializado, o conhecimento escolar dialoga com públicos (alunos) cujas preocupações são muito mais amplas do que a divisão do trabalho intelectual na universidade, tanto do ponto de vista temático

(recortes dentro da disciplina) quanto disciplinar (preferência por outras áreas do saber além das humanidades).

Pensando na matriz disciplinar da História, aliás, o estágio legitima a disciplina como subdomínio das ciências sociais (PRATS, 2006), lidando com especificidades epistemológicas e didáticas para o ensino. Essa complementação prática aos conteúdos teóricos estudados durante a licenciatura assume como pressuposto precisamente a relevância de formação específica na área. Contudo, diante da crescente especialização universitária, a função didática da matriz disciplinar da História não pode perder de vista as conexões fundamentais da História com as demais disciplinas correlatas (Sociologia e Filosofia, no ensino básico, talvez sejam as mais destacadas) e o estágio pode ser um importante apoio nesse sentido. Ao lidar em sala de aula com a necessidade de transposição de conteúdos à função didática, o graduando pode perceber as interfaces disciplinares indispensáveis para a compreensão da realidade e das relações sociais historicamente produzidas, mobilizando os referenciais da matriz disciplinar (que especificam a História) sem abandonar o trânsito interdisciplinar.

Referências

ADORNO, Theodor. *Theorie der Halbbildung* (1959). In: ADORNO, Theodor. **Soziologische Schriften I**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010.

ARANHA, Antonia Soares; SOUZA, João. As licenciaturas na atualidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, 2013.

ARAÚJO, Ordália Gonçalves. Pibid e formação docente em História. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, 2014.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, 2011.

BENDRATH, Eduard Angelo. **O Programa Escola da Família como política pública**: políticas compensatórias e avaliação de rendimento. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CANABRAVA, Alice Piffer. Discurso de abertura. In: **Anais do VI Simpósio de Professores de História do Ensino Superior da Anpuh**, São Paulo, 1973.

CANDAU, Vera. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: Inep, 1987.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista História, Histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

CHAVES, Vera; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CUNHA, Luís Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DURKHEIM, Émile. **L'évolution pédagogique en France II**. Paris: Felix Alcan, 1938.

FERRO, Marc. **L'histoire sous surveillance**: science et conscience de l'histoire. Paris: Calmann-Lévy, 1985.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro. In:

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.) **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

FONSECA, Genaro Alvarenga; MARTINO, Vânia de Fátima; SILVA, Ana Claudia. Relações étnico-raciais na escola: reflexões sobre a lei 10.639/03. **Caminhos da Educação**, Franca, v. 1, n. 1, 2009.

FONTAINE, Alexandre. Law and (pedagogical) order: tempos de crise e respostas educacionais à questão da desordem social. **Cadernos Cimeac**, Uberaba, v. 10, n. 2, 2020.

GABRIEL NETO, José Antonio. **O professor de História e o seu saber**: a experiência do Pibid. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr, 1990. (Gesammelte Werke I)

GATTI, Bernardete. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EcoS**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2002.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI JUNIOR, Decio. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 1, 2010.

GIANNOTTI, José Arthur. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOMES, Juliane Maria Puhl. Professor em Formação: Experiência e Supervisão em História. **Estágio em História**, 2015.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) – Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP-MEC, 2019.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) – Ministério da Educação. “Sistema de ensino

precisa de 250 mil professores”. **INEP Notícias**, Brasília, 27 maio 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 4, p. 5-24, 2006.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 2006.

MICELI, Sérgio (Org.). **História das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: IDESP, Editora Revista dos Tribunais, 1989. (2 vols.)

MIRANDA, Paula; AZEVEDO, Mario Luiz. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, 2020.

MOLLAT, Michel. Pour une étude équilibrée de l’Histoire: recherche et enseignement. In: **Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior da Anpuh**, Marília, 1962.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974.

NARITA, Felipe Ziotti. Ensino superior e institucionalização da pesquisa histórica: notas a partir do interior paulista. In: CALSANI, Rodrigo; MELLO, Rafael Cardoso; FREITAS, Nainora Barbosa. **Entre contornos e fronteiras de um lugar social**. Curitiba: CRV, Centro Universitário Barão de Mauá, 2020.

NARITA, Felipe Ziotti. **O século e o império: tempo, história e religião no Segundo Reinado**. Curitiba: Appris, 2014.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **História Hoje**, v. 2, n. 4, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten: Sechs öffentliche Vorträge (1872). In: NIETZSCHE, Friedrich. **Kritische Gesamtausgabe**: Werke und Briefe. Berlin: De Gruyter, 2009. (ed. G. Colli, M. Montinari e Paolo D'Iorio)

PAULA, Alisson Slider do Nascimento; LIMA, Katia; COSTA, Frederico; FERREIRA, Emmanoel. A educação superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Em Debate**, Florianópolis, n. 15, p. 69-82, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRATS, Joaquin. Ensinar história no contexto das ciências sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, 2006.

ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, 2007.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Lebendige Geschichte**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989.

SANTOS, Claudio; MORORÓ, Leila. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e políticas de formação docente. **Histedbr Online**, Campinas, v. 19, 2019.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SENNE, Marina; DAVID, Celia Maria. Uma proposta e outros olhares: um estudo do Programa Escola da Família. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 2, 2008.

SILVA, Jefferson Pereira. O Pibid História na UFRN e a formação do professor reflexivo. **Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2015.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Ediciones Morata, 1993.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **La profession d'enseignant aujourd'hui**. Bruxelas: Boeck, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosario. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 26, 1993.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

O saber histórico escolar: a experiência estética como possibilidade no ensino de História

Vítor Queiroz Santos
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca

O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada cultura popular.

Antônio Candido, 2011

Atualmente, a pesquisa em Educação no Brasil pode ser observada tendo em vista vários aspectos. Entre eles, destaca-se a existência de muitas linhas de investigação que estão estruturadas a partir de programas de pós-graduação articulados com uma forte tendência à flexibilidade e interdisciplinaridade (MACEDO; SOUSA, 2010). Dimensionadas a partir dos fundamentos da Sociologia, História, Psicologia e/ou Filosofia da Educação, as produções acadêmicas versam sobre os mais variados temas, assumindo matizes específicas a depender das particularidades dos programas. No interior dessa imensa moldura estão localizados os estudos sobre Educação histórica e suas dimensões didáticas. As pesquisas atuais nesse campo seguem a tendência exposta, problematizando, de maneira geral a partir de referenciais quantitativos e/ou qualitativos, análises de materiais e repertórios pedagógicos, discussões sobre o currículo, formação de professores e sobre possibilidades didáticas face experiências concretas (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Costa e Oliveira (2007) têm discutido que parte do desafio da Educação histórica no Ensino Básico está em reconhecer e

compreender o passado como objeto de estudo. Entre as várias possibilidades técnicas e metodológicas que subsidiam o trabalho dos professores, a problematização do uso das fontes históricas em sala de aula tem norteado reflexões acadêmicas significativas, as quais contribuem para o desenvolvimento desse campo de estudo. Nessa direção, pode-se dizer que são inúmeras as possibilidades de se servir do recurso das fontes no processo ensino-aprendizagem, caminhando de abordagens mais tradicionais aos métodos mais diversificados que se relacionam ao uso da tecnologia. No cotidiano escolar, não é raro nos manuais, guias e livros didáticos a presença de documentações em suportes para atividades a serem desenvolvidas com os alunos ou nas referências textuais. A fonte histórica, nesse sentido, é entendida como ferramenta concreta de contato com uma face do passado que permite aos alunos interpretá-lo. Na medida em que é impossível fazer História sem sua utilização, torna-se igualmente muito difícil ensinar a disciplina prescindindo das fontes (PROENÇA, 1989).

A escolha do tema do presente texto se encontra nesse extrato da pesquisa em Educação e pretende elencar algumas reflexões sobre a relação entre o ensino de História e as possibilidades abertas pela arte-educação através do uso das obras de arte enquanto documentação histórica. Essa interlocução relaciona uma perspectiva da Filosofia da Educação com reflexões didáticas de maneira a demonstrar uma possibilidade de aplicação do saber histórico em sala de aula. Dessa forma, a experiência estética, da maneira como aqui é tratada, é entendida como uma ferramenta didática que contribui para a Educação histórica. Todavia, antes de entrar nessa discussão, faz-se necessário expor algumas linhas gerais acerca da relação entre a arte e o ensino da disciplina.

A obra de arte no ensino de História

A ciência histórica, tal como construída no século XIX, partia, de maneira geral, do princípio de que a maneira de se escrever a História deveria ser produto de uma elaboração imparcial que se

manteria neutra na forma de relatar os eventos do passado. O apego à figura do Estado compunha as narrativas e servia para balizar uma atuação passiva por parte do historiador, no sentido de que sua função se restringia à pretensa descrição dos fatos da maneira exata como aconteceram. Essa abordagem, chamada por alguns como historicista, estava associada à emergência e consolidação dos Estados nacionais europeus e se sustentava na organização linear e cronológica dos eventos. A narrativa tinha o objetivo de fazer uma reconstituição verdadeira do passado, trazendo para o primeiro plano as figuras dos grandes heróis, cujas biografias eram escritas de modo a corroborar a ideia de uma história gloriosa. O resgate de uma totalidade se servia, em muitos momentos, dos referenciais positivistas para analisar quase que exclusivamente as fontes oficiais escritas. A objetividade exigida do historiador era pretendida através da fiel descrição das informações contidas nessa restrita seleção documental.

A tradição historiográfica, desenvolvida no século XX, analisou criticamente a abordagem edificada pelos historiadores oitocentistas e legou novas tendências e reflexões acerca da maneira de se escrever a História. A partir de vários esforços teórico-metodológicos se ampliaram as possibilidades de interpretação daquilo que poderia ser considerado uma fonte histórica. A *École des Annales*, por exemplo, protagonizou uma renovação da abordagem historiográfica na medida em que identificava novos sujeitos e objetos, flertando com outras áreas do saber, como a demografia, a geografia, a psicologia e a antropologia. A produção científica dos historiadores passou a ser feita a partir de novas técnicas, métodos, temporalidades e possibilidades que ampliaram os horizontes acadêmicos. Superando a pretensão de se fazer uma narrativa verdadeira, a noção de problema histórico entrou em cena e com ele a urgência de se pensar historicamente, tendo em vista a utilização não somente de fontes textuais oficiais, mas artefatos arqueológicos, relatos orais, literatura, música etc. Segundo tal perspectiva, esse repertório documental deveria subsidiar percepções sobre o

passado para, no limite, contribuir com a compreensão do presente (RODRIGUES, 2011).

A discussão aponta para a percepção de que os documentos corresponderiam a “materiais de memória”, no sentido de que carregam valores, representações e narrativas da época em que foram produzidos. Enquanto legados objetivos selecionados e escolhidos pelos historiadores, seu conteúdo é possível de ser analiticamente apropriado graças à impressão de si mesmas que as sociedades do passado impõem, consciente ou inconscientemente, sobre os materiais empíricos. Capturar essa face das documentações implica a possibilidade de construir uma memória coletiva, não no sentido de reviver exatamente o passado, mas de interpretá-lo a partir de questionamentos contemporâneos. Compreender os saberes pretéritos por meio de seu legado é uma parte do ofício do historiador, o qual nasce da premissa de que é possível rememorar aquilo que uma consciência anterior expressou. Esse contato entre épocas distintas conserva conteúdos e permite, por conseguinte, a reconstituição do passado (LE GOFF, 1996).

As implicações dessa abordagem foram várias. Para a presente reflexão destaca-se o fato de a reconfiguração da noção de fonte histórica ter implicado em um novo uso no espaço pedagógico da sala de aula. A partir das reflexões historiográficas, o contato com documentações de múltiplas naturezas passou a ser compreendido como mecanismo que permite aos estudantes perceber formas diferenciadas de se representar o passado e narrativas distintas que forneçam possibilidades de análise e interpretação plurais. Esse caminho foi desbravado, inicialmente, pelo movimento da Escola Nova, entretanto, o desenvolvimento das discussões pedagógicas viabilizou outras compreensões, as quais pautaram o ensino de História a partir da elaboração do senso de historicidade, a desconstrução das narrativas oficiais, o entendimento da memória como campo de disputa de significados e a compreensão da pluralidade de sujeitos históricos para além dos textos oficiais vinculados aos Estados nacionais (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Nesse cenário pedagógico, o papel do professor passa a ser entendido como mediador da relação entre os estudantes e os documentos, pois é sua responsabilidade apresentar e problematizar em sala de aula, além dos textos históricos, fontes orais, materiais iconográficos ou outras formas de linguagens mais contemporâneas, como o cinema e a fotografia. Em meio a esse processo, igualmente importante é tipificar a documentação, diferenciando e relacionando fontes primárias e secundárias. Outra ação significativa é a confrontação entre as fontes, no sentido de identificar a natureza do documento, seu autor e a época, evidenciando diferentes perspectivas sobre determinado evento. Essa análise favorece o desdobramento da interpretação histórica a partir de dados concretos, corroborando a objetividade do fazer historiográfico como produto de escolhas, seleções e delimitações articuladas pelo historiador/ professor.

É exatamente dentro dessas múltiplas formas documentais apontadas a partir das reflexões dos *Annales* e dos desdobramentos de sua utilização no ensino da disciplina que se torna manifesta a possibilidade didática do uso de obras de arte como fonte histórica. Entendemos as obras de arte aqui não apenas como o cânon tradicional erudito construído pela cultura ocidental, que é igualmente importante, mas de maneira mais ampla. Nesse sentido, as compreendemos como expressões da cultura humana sem valores hierárquicos condicionados previamente, as quais se manifestam para além das academias e chegam até as periferias das grandes cidades, galerias de artesanatos locais, produções das culturas regionais e, por que não dizer, o resultado do trabalho de povos nativos (OSINSKI, 2001).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece, ao discutir os procedimentos básicos para o processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental, que os “documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu”

(MEC, 2017, p. 418). Apesar de propor o processo de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, enquanto mecanismos de estímulo e desenvolvimento do pensamento (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018), o texto da BNCC é relativamente tímido no que tange a indicação de objetos de conhecimento e habilidades vinculadas explicitamente à arte dentro do currículo de História. Na BNCC, quando o texto se refere à pedra e ao amuleto contrapondo visível e invisível, não há nenhuma indicação sobre a importância das produções simbólicas e artísticas para constituição dos sujeitos e coletividades em seus tempos. Sobre esse debate, Luís Fernando Cerri afirma: “O espaço que a consciência histórica ocupa dentro das relações humanas pode ser percebido por diversos elementos, mas o principal [...] é a identidade coletiva, ou seja, tudo aquilo que possibilita que digamos *nós* (e eles)” (CERRI, 2011, p. 41).

No Ensino Fundamental, uma referência nesse sentido aparece somente no objeto de conhecimento “Renascimentos artísticos e culturais” do 7º ano e na habilidade EF08HI22¹ vinculada ao 8º ano – “Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX” (MEC, 2017, p. 427). No Ensino Médio, por sua vez, as indicações gerais para a área de Ciências Humanas mencionam a necessidade do uso de diferentes fontes e múltiplas possibilidades de linguagem. De maneira explícita, entretanto, somente uma habilidade propõe a interlocução aqui analisada, ainda que de maneira genérica. Com código alfanumérico EM13CHS103², ela orienta:

¹ Na BNCC, o par de letras EF revela que se trata de uma habilidade associada ao Ensino Fundamental. O número 08 indica o ano ao qual a habilidade está vinculada. HI diz respeito ao componente curricular de História. Por fim, o número 22 evidencia a posição da habilidade na sequência numérica do ano condizente.

² Na BNCC, o primeiro par de letras EM indica que se trata de uma habilidade do Ensino Médio. O número 13, na sequência, significa que a habilidade descrita pode ser trabalhada em qualquer uma das três séries do Ensino Médio. CHS indica que

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (MEC, 2017, p. 572).

Essa limitação demanda a necessidade de reflexões com vistas à ampliação do repertório pedagógico do professor em sala de aula de maneira a suprir tal lacuna. O saber histórico escolar demanda, dentro da problemática levantada, o desenvolvimento de propostas didáticas que favoreçam a Educação histórica. Entretanto, a presença de obras de arte entre os recursos utilizados não basta para tornar seu uso significativo em um nível mais profundo. Muitas vezes, sua utilização durante as aulas restringe-se a análises sobre a técnica utilizada ou acerca dos possíveis significados atribuídos pelos artistas em suas produções. O desdobramento da exposição que se segue não tem o objetivo de superar essas intervenções pedagógicas, mas demonstrar de que forma a abordagem da experiência estética, tal como concebida a partir de uma perspectiva desenvolvida pela filosofia da arte, pode apontar novas possibilidades para a didática da Educação histórica.

Educação e experiência estética

O termo estética origina-se do grego *aisthetiké*, e significa “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos” e/ ou “percepção do todo”. Em meados do século XVIII, entretanto, alguns pensadores se desdobraram em edificar reflexões em torno da relação entre os homens e a arte. Em especial no pensamento

se trata de uma habilidade vinculada à grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ao final, o 103 revela que, nesse caso, a habilidade é a terceira dentro da sequência proposta pela Competência Específica 1.

alemão, a arte e a possibilidade de sua contemplação orientaram profundos debates sobre a natureza e o sentido das produções. Friedrich Schiller (1759-1805) entendia que para conseguir experimentar a arte em sua totalidade era necessário que se desenvolvesse o que chamava de impulso lúdico, enquanto aspecto da natureza humana resultado da interação entre os impulsos sensível e formal, concebidos como “as duas tendências opostas no homem, as duas leis fundamentais da natureza sensível-racional” (SCHILLER, 2002, p. 61).

Para além da discussão sobre natureza humana, o que se destaca é a concepção de que o ser humano não é, exclusivamente, um animal racional. Herdando as reflexões kantianas sobre o jogo entre sensibilidade e entendimento, Schiller compreendia o impulso sensível como a predisposição aos dados empíricos viabilizados pela capacidade intuitiva. Em sua “Crítica da razão pura”, Immanuel Kant (2001) chama a atenção para o fato de a percepção humana se limitar ao universo fenomênico, responsável pela apropriação caótica das informações que alimentam a dimensão formal da produção do conhecimento. Na estética transcendental, o filósofo descreve a intuição como uma percepção direta e imediata dos objetos, os quais são apreendidos em sua realidade individual. Essa receptividade trata-se da capacidade de ser afetado, fornecendo ao entendimento a matéria-prima fundamental para a elaboração de conceitos.

O impulso formal em Schiller, por sua vez, é atrelado à analítica do sujeito kantiano e sua estrutura *a priori* dada pela faculdade de conhecer. Nesse sentido, compreende-se que a produção de representações sintetiza a multiplicidade assimilada via intuição sensível e dá forma à matéria a partir da condição de possibilidade proporcionada pelo espaço-tempo. O entendimento trabalha a partir dos dados da sensibilidade, elaborando-os tendo em vista a produção de juízos que estabelecem relações entre representações. A unidade alcançada em plano transcendental é possível graças às categorias enquanto condições subjetivas do pensamento. Nesse sentido, os elementos sensíveis como “causa

material” não se organizam por si só em uma estrutura puramente formal, elas dependem dos condicionamentos do sujeito transcendental. Para que haja conhecimento, é necessário intuições e conceitos, apesar de suas naturezas serem distintas. Em passagem muito citada, Kant afirma que os conceitos sem intuições são vazios, destituídos de conteúdo. Por outro lado, intuições sem conceitos são caos total, desordem. É necessário, dessa forma, que se estabeleça a relação entre a confusão fenomênica e a formalidade inata do conhecimento. Georges Pascal, comentando Kant, afirma que “sensibilidade e entendimento são, assim, igualmente necessários; na verdade, são inseparáveis” (PASCAL, 2007, p. 62), na medida em que constituem partes igualmente importantes para elaboração que o sujeito faz sobre o mundo.

Dialogando com essas reflexões kantianas ao mesmo tempo em que escapa do dualismo de fundamento platônico entre material e espiritual, Schiller entende como impulso lúdico a “ação recíproca destes dois impulsos antagônicos e da combinação de dois princípios opostos” a partir dos quais “vimos nascer o Belo” (SCHILLER, 2002, p. 83). A unidade entre sensível e inteligível é determinada por um impulso que converge o subjetivo (impulso formal) com o objetivo (impulso sensível), o sentimento com a forma cujo resultado é a experiência da beleza. Através do impulso lúdico o homem consegue estabelecer uma contemplação legítima de uma obra de arte, de forma que a experimenta não pela reflexão racional do conjunto, nem pela imediata apreciação emocional, mas pela síntese integral de suas capacidades. “Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão”, desse modo, segundo Schiller, a experiência estética é possível “somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento” (SCHILLER, 2002, p. 78). Apresentando-se com jogo estético, a unidade pretendida pelo pensador supera a mera aparência da obra de arte na medida em que confere sentidos à existência, os quais ela não possui naturalmente por si mesma. Ainda de acordo com Schiller, “o homem joga somente quando é

homem no pleno sentido da palavra, e *somente é homem pleno quando joga*” (SCHILLER, 2002, p. 80). A noção de jogo é associada à ideia de contemplação estética, no sentido de uma relação entre entendimento e sensibilidade. A experiência estética é compreendida, portanto, como síntese entre impulso formal e impulso sensível e que possibilita a beleza, pois “ela é objeto comum de ambos os impulsos, ou seja, do impulso lúdico” (SCHILLER, 2002, p. 79).

A despeito da discussão política que se desdobra em Schiller, a questão que se coloca é a atividade formadora da arte, na medida em que põe em jogo a realidade. Segundo Benedito Nunes (2006, p. 57-58), o impulso lúdico dá forma à matéria e espiritualiza o sensível “para constituir uma nova espécie de ser, através do qual a existência humana, entregue à sua liberdade essencial, empresta às coisas um sentido que antes não tinham, submetendo a realidade a intenções e a valores que ela, por si, não contém”. A formação através da experiência estética possibilita ao indivíduo impregnar de sentido o mesmo mundo a partir do qual sua sensibilidade foi afetada. Isso equivale a dizer que essa via de Educação parte e ao mesmo tempo repercute nas formas de pensamento e intuições da sensibilidade. De maneira poética, Schiller afirma:

No silêncio pudico de tua mente educa a verdade vitoriosa, exterioriza-a na beleza, para que não apenas o pensamento a homenageie, mas para que também os sentidos apreendam, amorosos, a sua aparição. E para que não te aconteça receber da realidade o modelo que deves oferecer-lhe, não te atreva a sua duvidosa companhia antes de estares seguro de um cortejo ideal em seu coração. Vive com teu século, mas não sejas sua criatura; serve teus contemporâneos, mas naquilo de que carecem, não no que louvam (SCHILLER, 2002, p. 51-52).

A noção de experiência estética que se desdobra a partir dessas reflexões sugere que apreciar uma obra significa contemplá-la em suas múltiplas possibilidades. Enquanto um fim em si mesma, “a arte não significa, exprime; não diz, mostra. E o que ela mostra, o

que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significativo conceitual” (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 83). Uma percepção mais profunda da arte pode ser atingida através do jogo entre entendimento e sensibilidade. Profunda no sentido de que a experiência se sustenta a partir de aparatos que se completam e viabilizam a atribuição de novos sentidos e significados individuais e coletivos. A experiência estética pode, nesse sentido, constituir uma ferramenta educacional importante no processo ensino-aprendizagem, pois opera em um campo pouco explorado no ambiente da sala de aula, em especial na disciplina de História (SANTOS, 2007). Quando experimentada esteticamente, uma obra pode estimular o contato frente a frente com os próprios sentimentos. Isso significa operar em um campo humano que não é exclusivamente atrelado ao desenvolvimento das habilidades e competências racionais, mas igualmente tocado pela sensibilidade em âmbito socioemocional.

Essa intervenção didática não se constitui, necessariamente, como um estímulo a criação artística dos estudantes, mas como a construção de possibilidades de experiências nas quais as turmas são colocadas diante de situações em que a sensibilidade e o entendimento coordenam-se em direção a novas formas de aprendizagem. Trata-se, no limite, de uma educação pelos sentidos e que pode ser utilizada como ferramenta educativa em sala de aula com vistas à apreciação do mundo e de si mesmo. A aposta que aqui se fundamenta parte da ideia de que essa perspectiva pedagógica pode atuar no desenvolvimento integral do ser humano (OSINSKI, 2001). A experiência estética, enquanto relação entre sujeito e obra, possibilita o contato e a projeção da humanidade que habita e pertence a cada um. Afetar, refletir e (re)significar talvez seja um dos percursos possíveis dessa proposta didática. Afetar, no sentido de tomar contato com os fenômenos artísticos, refletir, enquanto elaboração racional a partir da sensação e compreensão sobre aquilo que é suscitado e, enfim, (re)significar, na medida em que a experiência permita atribuir ao mundo novos sentidos.

A materialização de sentidos pelo artista na própria obra concretiza suas possibilidades, que são abertas pelo jogo estético. Seu uso pedagógico cria uma espécie de espelho entre os alunos e o mundo, conferindo uma troca de reflexos que viabiliza uma atividade formadora. Tendo em vista o currículo escolar, aparentemente, só a disciplina de arte tem o poder de proporcionar uma dinâmica dessa natureza, pelo fato de que, como se diz banalmente, ela expressa a vida. Entretanto, quando sugerimos que as obras de arte possam também ser utilizadas nas aulas de História em função de serem compreendidas como um tipo documental viável, abre-se caminho para uma interlocução importante que pode ser somada ao repertório da prática docente. Dessa maneira, o saber histórico escolar é construído seguindo uma rota didática fundamentada da experiência estética, contribuindo para outras dimensões da Educação histórica.

Ensino de História e a experiência estética

A incorporação de situações em sala de aula que promovam a experiência estética pode contribuir, em um primeiro momento, para a superação do uso tradicional de fontes históricas no processo ensino-aprendizagem. A mobilização de conhecimentos e vivências significativas são exploradas a partir de uma posição na qual os alunos não se situam como meros expectadores. Para além de introduzir os estudantes a determinado conteúdo ou servir como fonte de informação sobre o passado, a obra de arte, experimentada nos termos aqui postos, contribui como parte de uma discussão que envolve a problematização, sensibilização e construção de sentidos a partir dos temas abordados.

Pelo fato de a obra eternizar seu tempo, no sentido de refletir um conjunto de valores e percepções de época, a experiência estética, ao lidar também com o campo da sensibilidade, tem o potencial de revelar uma rede complexa de fenômenos que desenvolvam a consciência histórica, na medida em que torna presente uma face aproximada do período em que foi produzida.

Neste aspecto, a História atinge uma dimensão estética na medida em que a arte captura o momento e este, por sua vez, é eternizado pela narrativa. Heidegger, em seu ensaio “A origem da obra da arte” dá a seguinte explicação:

A arte é historial e é, como historial, o resguardo criador da verdade na obra. A arte acontece como composição. Esta é instituição no triplo sentido de presenteamento, fundação e início. A arte, como instituição, é essencialmente historial. Isso não diz apenas: a arte tem uma história no sentido exterior de que no ir e vir dos tempos ela também sobrevém, entre outras coisas, e nisso se modifica e desvanece, oferecendo à historiografia slides que se permutam. A arte é história no sentido essencial de que funda história (HEIDEGGER, 2007, p. 58).

O mergulho em determinada época é possibilitado não com vistas a reviver o passado, mas permitir com que um panorama histórico seja capturado. Ao elaborar a experiência, os alunos carregam um repertório significativo que permite a atribuição de novos sentidos e reflexões, ambos abertos em termos de possibilidade. A propósito, a abordagem historiográfica cultural pode fornecer uma fundamentação teórica interessante ao descrever paisagens mentais e representações psicológicas em diferentes períodos.

Por meio do impulso lúdico, a “cognição histórica” explora sensibilidades as quais são, em larga medida, negligenciadas pelos métodos mais tradicionais do ensino da disciplina. Compondo igualmente o panorama da aprendizagem, a dimensão formal da elaboração do conhecimento exige que também sejam trabalhadas informações técnicas, análises e perspectivas mais específicas sobre as documentações utilizadas. Essas duas asas se complementam e contribuem na articulação da dinâmica da aula, no sentido de mobilizar propostas didáticas diferenciadas. Pensar nessas dimensões é um caminho importante para o professor no seu

processo de elaboração do plano de aula e desenvolvimento da Educação histórica.

Dada a multiplicidade de produções artísticas, com potencial de se enquadrar como objetos pedagógicos, sua abordagem também é variada. A arte pode seduzir, mobilizar, expor tabus e situações cotidianas, questionar padrões e valores estabelecidos, demonstrar outras manifestações culturais, além de possibilitar o contato com questões universalmente humanas (CHAMINÉ, 2017). A mediação do professor é fundamental para garantir, enquanto facilitador, que o percurso planejado oriente os possíveis caminhos que a aula potencialmente pode seguir. Isso não significa que o plano seja engessado e inflexível diante das situações que se desdobram em sala de aula, mas sua elaboração deve levar em conta o objetivo que se pretende com a utilização da documentação selecionada. Os comandos, regras e combinados devem ser claros para criar a coesão e estimular a participação dos estudantes nas vivências propostas. A influência sobre as etapas da aula deve partir do professor, cuja autoridade garante a ordem para que tudo aconteça da melhor maneira. Pelo fato de a experiência estética se tratar também de um mecanismo de sensibilização, tal influência demanda que se tenha uma visão de conjunto, de modo que o mergulho do professor nas próprias emoções se mescle com o todo, e todos se envolvam profundamente neste processo de ensino e aprendizagem.

A seleção do material também deve ser feita de modo a estimular a curiosidade e o interesse dos alunos, sendo enquadradas mediante as determinações que a realidade concreta exija. Em determinadas circunstâncias, uma cena de um filme ou um trecho de uma ópera pode constituir uma ferramenta mais significativa do que sua reprodução integral, visto que devem expressar o contexto que estão representando. Essa estratégia pode servir como suporte de um processo mais amplo, no sentido de que a obra seja posicionada como parte de uma intencionalidade pedagógica que envolva a totalidade da aula. Pelo fato de as criações artísticas serem abertas em seus significados, elas, enquanto documentações históricas, servem a finalidades

educacionais que ultrapassam suas dimensões materiais. Situá-las como suportes didáticos está no cerne da atuação do professor de História, que reconstrói seus sentidos a partir do objetivo que se deseja estabelecer a depender do contexto. O saber histórico, nesse sentido, subsidia o repertório didático utilizado como fundamento da experiência estética que conduz à educação Histórica.

Do ponto de vista dos recursos pedagógicos, esta abordagem em História depende de alguns elementos mínimos. No caso da exibição de um quadro, escultura, filmes, peças de teatros ou músicas os dispositivos audiovisuais devem estar em perfeito funcionamento. Sua boa utilização também parte do planejamento da aula. No caso de fontes escritas, as impressões podem ser utilizadas. Em alguns casos, viabilizar a própria execução ao vivo movimentada a aula de maneira diferente. De qualquer modo, as situações concretas determinam o uso, e a criatividade pedagógica do professor pode ser explorada.

A seguir, apresenta-se um plano de aula com a intenção de evidenciar, de forma mais objetiva, a possibilidade do uso da experiência estética durante as aulas de História. As propostas metodológicas e teóricas são tão somente sugestões e não devem ser entendidas como referenciais absolutos. Ao contrário, devem ser adequadas e dispostas da forma que melhor for conveniente.

Proposta de plano de aula

Tema

Sacralidade cristã medieval: a visão hierofânica de mundo

Objetivos e conteúdos

- Definir a visão hierofânica de mundo;
- Analisar a mediação religiosa articulada pela dimensão simbólica;
- Experimentar esteticamente a produção de Giovanni Pierluigi da Palestrina.

Considerações didáticas

A primeira parte da aula conta com um estímulo às faculdades cognitivas, na medida em que aponta para a apropriação de conceitos e sua aplicação em pesquisas e exposições em grupo. A aposta é que o referencial do “impulso formal” schilleriano pode promover o alicerce cognitivo para o processo de aprendizagem. No segundo momento, o “impulso sensível” é estimulado a se unificar ao “impulso formal” na contemplação da música sacra, viabilizando novos significados para a compreensão do período medieval. A experiência estética nasce em meio à dinâmica imbricada com o “impulso lúdico”.

Desenvolvimento e recursos

1) Definir a visão hierofânica de mundo

- Método: Exposição
- Suporte: Lousa ou projetor
- Referencial: FRANCO JUNIOR, Hilário. Estruturas mentais. In: _____. **Idade Média:** nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Esse momento tem por objetivo demonstrar alguns referenciais conceituais que contribuem para a análise cultural da Idade Média. A lousa pode ser explorada através de esquemas ou pequenas frases que facilitem a compreensão do conteúdo. Importante destacar o conceito de hierofania e a importância psicológica dos símbolos religiosos, enquanto elementos materiais que estabelecem uma relação com o sagrado. A introdução do tema de forma expositiva visa subsidiar as reflexões posteriores, portanto trata-se de propor o contato entre os alunos e os referenciais teóricos.

2) Analisar a mediação religiosa articulada pela dimensão simbólica

- Método: Atividade de pesquisa em grupo
- Suporte: Livros e internet

Os estudantes deverão ser organizados em grupos e estimulados a fazer uma pesquisa que encontre possíveis interpretações sobre os significados de alguns símbolos muito presentes no cotidiano da época medieval. A ideia é que, após o tempo destinado à pesquisa, os estudantes compartilhem com a turma os resultados encontrados. Dentre os símbolos que podem ser apontados para pesquisa, sugere-se: crucifixo, rosácea (arquitetura das catedrais), serpente no Antigo testamento, forma da planta baixa das igrejas românicas e a numerologia medieval. Se for o caso, pode-se distribuir textos curtos para que os estudantes possam identificar as explicações simbólicas. A referência citada no item 1 do desenvolvimento contém algumas passagens que podem ser usadas nesse sentido. Como fechamento das exposições dos grupos, pode-se apresentar aos estudantes o hino “*Ut queant laxis*” dedicado a São João Batista a partir do qual nasceram os nomes das notas musicais da escala ocidental.

3) Experimentar esteticamente a produção de Giovanni Pierluigi da Palestrina

- Método: Sensibilização e apreciação estética
- Suporte: Áudio e multimídia
- Materiais: Papel sulfite e lápis de cor, giz de cera etc.

Sugere-se a distribuição de folhas de papel sulfite, lápis de cor, giz de cera etc. aos estudantes e o pedido para que cada um encontre um local confortável na sala (a ideia é reconfigurar a utilização do espaço, fato que já denota uma postura diferente para a atividade). Importante combinar com os estudantes que a experiência é individual e que estejam focados nos comandos. Após todos se acomodarem, deve-se colocar como “trilha sonora” a missa composta em 1562 por Giovanni Pierluigi da Palestrina em homenagem ao papa Marcelo II. Enquanto o áudio se desenvolve, o professor narra rapidamente a importância dos símbolos para a experiência religiosa do homem medieval, evidenciando a certeza que havia para o cristão daquela época de um contato direto com Deus. Os estudantes devem ser encorajados a tentar traduzir nos

papéis (em forma de desenho, poema, texto etc.) o sentimento que a contemplação da música evoca enquanto símbolo de fé. A ideia é criar um ambiente que viabilize a experiência estética, enquanto possibilidade de apreciação de uma fonte histórica, conduzindo os estudantes a uma forma diferenciada de percepção e aprendizagem da História.

Considerações finais

Nas últimas décadas do século XX, e sobretudo nas primeiras deste século surgiram novas concepções no campo da teoria da História e historiografia, que inevitavelmente reverberaram no sistema de ensino e aprendizagem desta disciplina. Talvez a principal contribuição neste sentido se manifestou no próprio olhar sobre as fontes históricas. O privilégio que fatos e heróis gozavam foi paulatinamente ocupado por aspectos, de certa forma mais “palpáveis”, como manifestações marcantes do cotidiano, que trouxessem significados para a interpretação da própria realidade, que gerassem o sentimento de pertencimento e mesmo de identidade.

Desta forma, a perspectiva pedagógica da disciplina tende a se modificar desde sua base, ou seja, os livros didáticos e os planos de ensino da Educação Básica, além de uma renovação metodológica do ponto de vista didático dos professores. Nestas primeiras décadas do século XXI, percebe-se que os jovens têm um grande apelo audiovisual nos meios que tem acesso, assim sendo, textos curtos, mensagens diretas e imagens representam um grande convite a seu interesse. A própria “sociedade de consumo” amparada nas redes sociais não só percebeu, mas também se apropriou desta forma de estímulo. A escola não pode prescindir, muito menos ignorar este momento que estamos vivendo.

Os conteúdos escolares dependem atualmente, muito mais da forma que são apresentados, do que seu significado em si. Obviamente, o sentido do conteúdo pedagógico deve ser preservado, no entanto, urge que seja apresentado de forma mais

“palatável” para que seja “apreendido e acomodado”, nas palavras de Piaget (1967). O aspecto audiovisual apresenta-se neste século de forma muito mais profunda que apenas recursos didáticos, mas da mesma forma que os livros didáticos exerciam papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, estes recursos apresentam-se hoje como ferramentas fundamentais nesse sentido. As limitações tecnológicas, e porque não dizer metodológicas, das escolas do século anterior restringiam seu uso, contudo, atualmente o uso de histórias em quadrinhos, músicas, filmes e outros tantos recursos audiovisuais são indispensáveis. Neste contexto, a arte e suas inúmeras manifestações apresentam-se não só como recursos didático pedagógicos, mas também um elemento indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de representar um novo paradigma de concepção epistemológica. Parece claro que esta nova geração do século XXI não aprende da mesma forma que as gerações passadas, desta forma necessita-se estabelecer novos modelos didáticos, e neste contexto a arte apresenta-se como um elemento fundamental, pelo fato de ter a capacidade nata de cativar a atenção dos seres humanos. Ao se pensar no ensino de História em consonância às inúmeras possibilidades que a arte oferece pode-se, de certa forma, conectar a apreciação do Belo que a arte traz, com o deleite da curiosidade e do aprendizado ministrados pela História. Em alguma medida, pode-se entender as manifestações humanas como formas de arte. Assim sendo, a própria História pode ser representada como uma forma de arte que marca a presença do ser humano no tempo.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1982.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- CHAMINÉ, Maria Helena Aldinhas. **O ensino da História através das Artes**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto: 2017.
- COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculom–Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, 2007.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1988.
- FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 20 dez. 2018.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. Estruturas mentais. In: _____. **Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad. Laura de Borba Moosburger. Curitiba: Programa de pós-graduação em Filosofia, UFPR, 2007.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-176, abr. 2010.
- Ministério da Educação e da Cultura (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 2006.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e Ensino – uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História**. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.
- RODRIGUES, André Wagner. **História, Historiografia e Ensino de História em relação dialógica com a Teoria da Complexidade**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.
- SANTOS, Vitor Queiroz. **Concepção estética para educação através da História**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Franca, 2007.
- SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

Experiência no cotidiano escolar: transposição didática em História

Vítor Queiroz Santos
Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Paulo Freire, 1996

As experiências dos professores e professoras de História em sala de aula são múltiplas. Elas se relacionam concretamente ao contexto no interior do qual a escola está inserida, com a realidade social de seus alunos e alunas, a organização e os projetos políticos pedagógicos que orientam a estrutura escolar, os materiais didáticos, os suportes pedagógicos oferecidos e a própria condição subjetiva do profissional. Isso para levantar algumas das determinações que estão sintetizadas no espaço escolar. A despeito dessa diversidade, de maneira geral, um dos grandes problemas enfrentados diz respeito ao desinteresse que o próprio conteúdo pela disciplina, sendo comum, dentre outras críticas que a História é uma “matéria abstrata demais”. Em muitos momentos o próprio currículo, por exemplo, se vincula a uma leitura eurocêntrica com pouca, ou quase nenhuma, relação com a realidade local dos alunos. Nesse breve texto, gostaríamos de expor algumas reflexões sobre esse dilema e apontar alguns caminhos que podem ser incorporados pelos docentes em suas práticas. Parte do problema colocado encontra-se na dificuldade do professor, especialmente os iniciantes, em transpor os conteúdos assimilados nos debates historiográficos do ambiente acadêmico à uma linguagem que seja efetiva na comunicação com os estudantes. De um lado, tem-se um

indivíduo que se apropriou do conhecimento através de longas leituras e experiências na formação enquanto licenciado ou licenciada, de outro, pessoas que compõem um espaço de educação dentro de um amplo processo de formação cognitiva, emocional e social. Assim, pode-se dizer que professor e aluno se encontram no mesmo espaço como sujeitos escolares, mas ao mesmo tempo mantêm um distanciamento que dificulta o principal elo dentre esses dois entes: a comunicação imediata.

Por isso a transposição deve ir além de uma simples tradução de conceitos abstratos, pois a extrema informalização da linguagem pode acarretar distorções que acabam por comprometer a própria cientificidade do saber em questão. É necessário esclarecer também que o sujeito e a sociedade se expressam através de suas experiências e o conhecimento é resultado da aquisição de saberes que foram culturalmente acumulados a partir de tais experiências em diversos contextos históricos, políticos e sociais.

Assim, a transposição didática deve ser entendida como uma troca e não um mero repasse de conteúdo, muitas vezes, afastado e distante do conhecimento e da realidade do aluno. E seu principal objetivo é “ensinar a aprender”, ou seja, auxiliar aos alunos a identificar e criar conhecimentos a partir de valores e aprendizados adequados a este mundo em constante transformação, por muitos denominado “sociedade do conhecimento”, que “exige além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar de forma mais autônoma e individualizada” (BITTENCOURT, 2008, p.103).

Na contemporaneidade o aprendizado não é mais uma estrutura estável e cabível em uma série de informações memorizáveis, resultado de um mundo caracterizado pelas mudanças lentas. Pelo contrário, o atual conceito de conhecimento é resultante de um processo em constante construção, com base na análise de inúmeras variáveis sobre um mesmo fato, ao ato de definir hipóteses, estabelecer relações e comparar. Essas propostas, juntamente com a prática de “ensinar a aprender”, são

privilegiadas pela interdisciplinaridade, que estabelece o diálogo entre diferentes campos epistemológicos do saber, proporcionando uma rara autonomia e liberdade para o desenvolvimento do conhecimento, pautado em abordagens diversas e inovadoras.

A relevância de tal proposta de transposição didática se torna especialmente relevante no atual momento de mudanças que ocorrem nas áreas das Ciências Humanas, advindas, principalmente, da normatização curricular prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).¹ Ela auxilia no planejamento de ir além das limitações impostas pelo documento normativo federal homologado em dezembro de 2017, pois permite explorar alguns pontos que foram deixados de lado ou pouco aprofundados na proposta oficial e que, na nossa concepção, é justamente o viés diferencial que o ensino de História precisa. Assim, a sugestão é pensar o ensino de História como prática que incentive novos olhares interdisciplinares, pluriculturais e progressistas, valorizando uma leitura mais democrática e diversificada do passado, pautada na problematização das diversas narrativas do fato, nas disputas de memórias e no protagonismo de sujeitos históricos por muito marginalizados, como por exemplo, os indígenas, as mulheres, os negros, os grupos colonizados, entre outros.² Além disso, enxergamos com reservas qualquer proposta

¹ Segundo a definição do MEC a BNCC é: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 26 maio 2021.

² Longe de querer aprofundar e discutir um tema tão polêmico como a implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, não podemos deixar de mencionar que ela foi vista com reservas por órgãos representantes dos Pesquisadores e Professores de História (ANPUH) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped). Boa parte dos especialistas concordam que a BNCC, como está sendo posta, propõe uma mudança curricular que não é vista como positiva pelas associações de pesquisa acadêmicas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). A Anped criticou a BNCC por homogeneizar as “matrizes

curricular unificadora nacional, pois pode ser confundida com o desprezo ao necessário ensino de história local e regional, práticas tidas como essenciais para a construção do conhecimento histórico e, também, imprescindíveis para a discussão acerca da identidade social e do conceito democrático de “sujeitos históricos diversos”.

Assim, essa releitura da transposição didática deve levar em consideração que os discentes, como sujeitos históricos que são, “já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais”, o que possibilita “o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (CERRI, 2017, p.116). Por outro lado, cabe sim ao ensino de história conscientizar o aluno de seu papel preponderante dentro da sociedade de que faz parte, pois suas histórias, as histórias de seu bairro ou cidade, sejam quais forem, são tão relevantes quanto a história dita “oficial” que, muitas vezes, é produzida a partir de valores centralizadores, preconceituosos e individualistas. Por isso, por meio do ensino de História, a proposta que sugerimos se baseia no fato de que, conscientizar não “é doar (ou impor) consciência a quem não tem”, mas sim abrir um espaço de diálogo a fim de mostrar que o conhecimento histórico se dá pela

curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.” Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em 28 maio 2021. Já a ANPUH salientou críticas quanto à “concepção de currículo, o lugar e a concepção de História; os vínculos e impactos da BNCC sobre a formação de professores e sobre a produção de materiais didáticos, em especial sobre a produção de livros didáticos; e sobre as implicações da implementação da BNCC na autonomia das escolas e dos professores” e ressaltou que até apoia de forma crítica a elaboração de uma Base Comum no país desde “que não seja prescritiva e subordinada a metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à obtenção de resultados em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio” (ANPUH, nov./2017). Disponível em: <https://www.anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>. Acesso em 28 maio 2021.

“consciência de como os acontecimentos narrados ganham sentido, e de como o conhecimento deles (*dos alunos*) nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida nos livros sobre o passado, e por fim, com nossas expectativas individuais e coletivas”. (CERRI, 2017, p.116-117, grifo nosso). Circe Bittencourt (2018, p. 189) referenda tal prática, demonstrando sua consonância com “as novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e a importância das interferências sociais e culturais” que valorizam o conhecimento prévio dos alunos, iniciativa que se torna ainda mais relevante no ensino de História, campo do conhecimento que não deve ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências históricas vividas.

Com isso, acredita-se que a transposição didática no ensino de História possa ir além da atribuição de uma função prática do conhecimento para vida dos alunos, mostrando que a História, com seus dados e argumentos possibilita que tais sujeitos percebam que suas “posições são fundamentadas em argumentos e crenças”, dispondo-se a “conversar sobre elas fraternalmente” (CERRI, 2017, p. 115). Todas essas situações demandam um novo papel para escola e para o ensino de História, que passa a ter a responsabilidade de oferecer as bases para que os alunos, em diálogo permanente com seu conhecimento anterior, construam mecanismos ou “operações mentais” (RÜSEN, 2001, p.57) capazes de apreender a realidade, referenciando sua historicidade e, principalmente, ao assimilar esta condição histórica, pautar intencionalmente suas ações e decisões frente a esses referenciais. Seguindo essa rota, entendemos que a atuação pedagógica do professor de História auxilia aos educandos a compreender “o mundo e si mesmo a partir do entendimento do tempo em que vivem, como um ponto entre o passado e futuro que, por sua vez, os define e é definido por eles” (RÜSEN, 2001, p.78).³

³ O conceito de consciência histórica é assim definido por Rusen: “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da

O intercâmbio desses conhecimentos é que deve se consubstanciar em uma prática ou discurso que possa ser ensinado, aprendido e trocado. Parte dessa transformação já é feita pela elaboração do saber científico e cabe, para terminar o processo, ao educador elaborar um conjunto de ações cuja finalidade é transformar tal saber científico em uma prática ensinável. O que nos permite afirmar que desse processo resulta um novo saber permeado pelas experiências e trocas dos agentes envolvidos. Tal trabalho é o cerne da prática pedagógica, mas há, no que se refere à transposição, um outro grande desafio em relação às experiências variadas e aos saberes dos educandos que ainda não se separaram do contexto em que se originaram, e não foram transformados cientificamente. A descontextualização desses saberes, ou seja, a sua transformação deve receber um tratamento por parte do professor para que passe a ter significado para o aluno, essa operação, formada por “estratégias” e formas de ensinar, faz parte do cotidiano escolar. Algo relevante para se colocar contra a difusão de uma proposta, que infelizmente já é realidade no Brasil, que busca colocar em dúvida, ou mesmo tirar a autonomia do professor no grau de intervenção e na preparação dos currículos e práticas pedagógicas, se apropriando de modo totalmente equivocado do conceito do educador-professor como “mero mediador” do conhecimento. Por isso, é fundamental lembrar que ele pode e deve reformular e adaptar o conteúdo ao contexto específico de sua sala de aula e às situações de aprendizagem não programadas que eventualmente podem ocorrer.

evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p.57). No entanto, tal conceito não é consensual e homogêneo. De acordo com Luis Fernando Cerri, pensadores como Raymond Aron (*A noção de sentido da história* – 1957), o filósofo Hans-Georg Gadamer (*Problemas epistemológicos das ciências humanas* – 1998), Phillipe Ariès (*A história marxista e a história conservadora* – 1989), a filósofa Agnes Heller (*O cotidiano e a história* – 1993), o historiador Jörn Rüsen (*Razão Histórica* – 2001, *Reconstrução do Passado* – 2007, *História Viva* – 2010), entre outros, partilham de perspectivas diferentes quanto ao conceito e à sua utilização (CERRI, 2011, p.19–55).

Assim pode-se dizer que a ideia de transposição didática, da maneira como aqui é apresentada, tem como objetivo relacionar os saberes teóricos à prática docente, refletindo sobre os mecanismos utilizados como recursos que permitam a construção do conhecimento dentro da relação ensino-aprendizagem. Não se trata de deslocar um saber da posição do professor, como agente possuidor do conhecimento, para os estudantes, enquanto receptáculos passivos à aprendizagem, mas de um processo mais amplo de transformação e construção de conhecimento a partir da colaboração discente e de ferramentas didáticas. Não se trata de uma simplificação ou imediata adaptação de linguagem, mas uma perspectiva que aponta pra novas possibilidades de transformação do saber e estímulo ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, não minorando a distinção do saber acadêmico em relação ao saber escolar, mas, estabelecendo pontes que certifiquem o caráter científico daquilo que é realizado nos processos de educação formal. O que não estabelece uma hierarquia entre os saberes, mas momentos e formas diferentes do conhecimento que desenvolve em complexidade à medida que os alunos avançam em direção ao ensino superior (CHEVALLARD, 1991).

O processo de transposição da forma acadêmica do saber histórico

O processo de transposição de um saber histórico de sua forma científica para uma concepção cognoscível no ambiente escolar passa por um processo de recriação com vistas a contornar as possíveis reduções e/ ou simplificações exageradas. Uma primeira reflexão nesse sentido pode ser encaminhada a partir de técnicas fundamentadas na utilização de recursos didáticos, entendidos como uma pluralidade de ferramentas que subsidiam o trabalho docente, tais como, por exemplo, o uso de documentários e imagens. Segundo Elias Thomé Saliba (2006), o uso de filmes nas aulas de História implica reconhecer que ele também foi produzido, por isso carrega um conjunto de sentidos e verdades

que demandam um trabalho de reflexão e análise para desconstruir as narrativas. Esses instrumentos criam condições para o salto do abstrato ao concreto na medida em que produzem representações de épocas históricas ou construídas em determinado período, transformando-se em ponto de partida para estimular a elaboração de conceitos e análises mais complexas. As estratégias didáticas criadas a partir desses suportes viabilizam tentativas de escapar da simples exposição maçante em sala de aula.

O acesso à tecnologia amplia as possibilidades de uso desses recursos e não confina a atuação dos professores e professoras aos livros didáticos. Extrapolando a abordagem e sugestões impressas nos livros, em larga medida, permite uma maior liberdade no diálogo com as questões concretas que se apresentam nos problemas do cotidiano escolar. Assim como os filmes e documentários, o próprio livro é uma ferramenta e, nesse sentido, passa pela mediação dos docentes para seu uso em sala de aula. O papel docente é fundamental em todo esse processo não só por se constituir como o agente balizador do saber histórico, mas, sobretudo, por ser o ponto de interseção entre a academia e a realidade dos estudantes com os quais trabalha.

A utilização desses suportes não deve ser um fim em si mesmo, mas inserir-se em um panorama mais amplo de construção de conhecimento. Entendê-los nos termos de um suporte corrobora sua característica como ferramenta complexa, no sentido de que pode apontar para múltiplas possibilidades. No caso de filmes, por exemplo, destacar cenas, pausar e analisar falas, refletir sobre o uso de determinadas cores pela fotografia, evidenciar interpretações dos atores ou desdobrar o contexto com o qual ele dialoga pode ser um caminho interessante para evitar que a exibição se torne mero entretenimento. No caso de documentários, muitas vezes somente alguns trechos já bastam para suscitar a curiosidade dos estudantes e estimular a construção do saber histórico. Independente do recurso utilizado, o fato é que todos, invariavelmente, referem-se a propostas práticas de intervenção com vistas a facilitar a relação ensino-aprendizagem e partem do repertório que o docente possui.

Por isso, quanto maior o repertório, maiores são as possibilidades e condições de concretizar saberes abstratos. Seguindo aqui o conselho freiriano: “Ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 1996).

O desdobramento de atividades a partir desses suportes pode apontar métodos vinculados à identificação, definição, descrição, classificação, comparação, interpretação, demonstração, análise, crítica, síntese, criação e construção de argumentos que se orientam, de maneira geral, a partir de aplicações como a já muito falada e debatida *taxonomia dos objetivos educacionais*, de Benjamin S. Bloom publicada em 1956 (FERRAZ; BELHOT, 2010).⁴

Entretanto, independente da taxonomia utilizada, os comandos devem ser coerentes com os processos cognitivos que se complexificam em estreita relação com as possibilidades de aprendizagens de cada série, orientando investigações, resoluções de problemas, estudos de caso e métodos etnográficos e descritivos. Partindo de elaborações mentais mais simples até chegar aos processos mais complexos, os “verbos-substantivos” definem ações pontuais que auxiliam na prática educacional no sentido de orientar o caminho para construção do conhecimento. Uma atividade de simples identificação deve, por exemplo, preceder exercícios de comparação, pois dentro do mecanismo de comparação está pressuposto a identificação. Assim como deve preceder a descrição ou classificação. O comando “descreva X” parte da ideia de que o estudante é capaz de identificar “X” para então realizar a operação pedida. A elaboração de uma síntese pressupõe a interpretação, que

⁴ Benjamin Bloom (1913–1999) foi um psicólogo e pedagogo norte-americano que desenvolveu diversas pesquisas, abordando a educação com uma perspectiva psicológica. Ele buscava abordar a educação além do âmbito acadêmico, com o objetivo de extrair todo o potencial humano, sem, no entanto, ver os alunos como meros estudantes. Aplicando tal fundamento nos aspectos cognitivos, emocionais e psicomotores da aprendizagem que, em 1956, Bloom apresentou seu modelo educacional no trabalho intitulado “Taxonomia de objetivos educacionais – Manual 1: domínio cognitivo”. O âmago da proposta é a ideia de que após uma atividade escolar os alunos adquiriram novos conhecimentos e novas habilidades a partir dos domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

por sua vez, pressupõe a identificação. A construção de argumentos pressupõe a apropriação de um repertório que subsidie a produção dos estudantes.

Entender o encadeamento cognitivo permite operar uma edificação mais clara e menos traumática do conhecimento. Menos traumática, pois tende a evitar os bloqueios do tipo “não consigo” ou “não entendo”. Caminhar passo a passo a partir da realidade concreta que se apresenta em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, favorece a relação ensino-aprendizagem. Para o caso do ensino em História, apropriar-se desses “degraus” pode ser uma importante ferramenta de transposição didática e elaboração de situações-problema, na medida em que se parta de recursos concretos. Utilizamos o termo “em” História e não “de” História, pois o saber histórico, nessa perspectiva, também não se constitui como um fim em si mesmo, mas como meio através do qual processos de pensamentos e elaborações cognitivas são estimulados. Dentro dessas dinâmicas podem ser incluídas reflexões e desconstruções de preconceitos que objetive a formação social de sujeitos autônomos (FREIRE, 1996). Desapegar-se da simples assimilação de informações com vistas a utilizar os pressupostos teóricos do conhecimento acadêmico para desenvolver ferramentas cognitivas possibilita tornar mais eficiente a comunicação em sala de aula. Uma cena de um filme, ou um trecho de um documentário, em dadas circunstâncias, são elementos suficientes para o desdobramento de uma série de questionamentos e trabalhos para apropriação por parte dos alunos da cultura da humanidade construída socio-historicamente. Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 32) argumentam que na transposição didática se busca “a realização, na sala de aula, da atividade do historiador, a articulação dos elementos constitutivos do saber histórico com os do fazer pedagógico”, ensinando de modo a proporcionar aos alunos possibilidades de fazer, contar e narrar a História.

Refletir sobre o papel dos recursos didáticos no processo de transposição em sua relação com as taxonomias dos verbos de comando incorre em um repensar do próprio método de

organização da aula. Parece claro que, nesse sentido, a simples exposição não se revela como o único caminho possível, sobretudo pelo fato de inviabilizar com que os estudantes investiguem por si mesmos. A construção dialogada também depende do contexto no qual a escola está inserida. Nem sempre o público escolar está habituado ao diálogo, no sentido de falar, respeitar ao ouvir, conviver com perspectivas diferentes e aceitar aquilo que lhe é estranho sem incorrer em preconceitos e agressões verbais ou físicas. O trabalho educacional também pressupõe a formação para a cidadania democrática. Isso não significa que os métodos expositivo e dialogado devam ser abandonados, mas utilizados como um entre outros métodos. A diversificação é uma das chaves contra a monotonia (BITTENCOURT, 2018).

O papel de mediador que os docentes assumem não deve também excluir a autoridade teórica que se deve assumir na escola, sobretudo em um momento em que a circulação de informações equivocadas (para não dizer absurdas!) sobre eventos do passado produzem generalizações, imprecisões, aplicações categoriais questionáveis e, no limite, o negacionismo. Assumir a autoridade teórica não significa, por outro lado, saber tudo, nem utilizar desse pressuposto como instrumento de poder que comprometa a relação com os estudantes. A erudição pode criar mecanismos de opressão que bloqueiam a participação e a interação no ambiente escolar. O papel de mediador se encontra tão simplesmente na função de garantir a precisão teórica e o respaldo científico do saber construído em sala de aula, a partir de perspectivas corroboradas no espaço acadêmico e publicadas por revistas especializadas e dissertações e teses defendidas em bancas universitárias. A transposição didática do conhecimento abstrato para realidades mais concretas pressupõe, nesse sentido, esse papel de mediador rigoroso que se sirva de um repertório metodológico diversificado.

O percurso favorece, mas não determina, a identificação dos estudantes aos conteúdos trabalhados, tornando-os significativos. Tal caminho pressupõe, ainda, duas direções. Primeiro, considerar aquilo que os estudantes carregam enquanto representações e

experiências prévias, no sentido de que são sujeitos que possuem uma bagagem sociocultural adquirida no percurso de suas vidas, compondo subjetividades construídas antes de entrar na sala de aula. A educação é encarada como parte de um processo mais amplo de formação de sujeitos históricos que possuem na escola, uma entre várias experiências que contribuem para sua formação. Em segundo lugar, o professor é uma das partes responsáveis por criar um ambiente no qual o compartilhamento de saberes se torne o cerne da relação ensino-aprendizagem, no sentido de os estudantes construírem um sentimento de pertencimento ao espaço escolar e de protagonismo nos estudos (SCHMIDT; CAINELLI, 2006). Importante frisar que educação é processo, de forma que é impossível encontrar alguma turma “pronta” nesses aspectos. A atuação do docente é resultado também da relação dialética entre o reconhecimento das necessidades concretas e as intervenções conscientes fundamentadas em saberes pedagógicos estruturados.

A associação entre o conhecimento científico muitas vezes abstratos em sua forma acadêmica e a dimensão cultural que compõe os estudantes como sujeitos históricos se dá pela mediação concreta das técnicas pedagógicas que, no limite, se configuram como possibilidades de reconstrução de significados. Em outras palavras, a relação ensino-aprendizagem em História produz como resultante múltiplas possibilidades, pois é imprevisível a forma como o processo se dará tendo em vista as singularidades de cada turma. Nesse sentido, essa outra face da transposição didática pressupõe o reconhecimento das experiências subjetivas no fazer em sala de aula. De maneira mais pontual isso pode ser observado na realização de atividades que estimulem e reforcem as habilidades dos estudantes como, por exemplo, àqueles que são mais afeitos às artes plásticas. Quando a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta o ensino na Educação Básica no Brasil, sugere que os alunos do 6º ano devam ser capazes de “identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas” (2017, p. 421), pode-se organizar, de maneira inclusive interdisciplinar, uma exposição de pinturas rupestres

realizadas pelos estudantes no colégio. A maleabilidade metodológica permite converter as aulas de História em momentos criativos, visando a construção de sentidos na medida em que a experiência pedagógica se dá através de processos concretos.

O diálogo com as condições que se apresentam no cotidiano escolar aponta, ainda, a possibilidade de intervenção na realidade em que se vive. Para além da recriação dos saberes abstratos do passado, tal relação favorece o protagonismo dos estudantes como sujeitos históricos, no sentido de uma apropriação de conteúdos que permitam uma leitura crítica sobre o mundo da vida. Entendendo por crítica um posicionamento cético diante de informações, saberes e valores que se apresentam de maneira imediata pelas relações sociais estabelecidas. Desse modo, as conexões entre o passado e o presente tornam-se instrumentos significativos no processo de transposição didática, pois reconhece a sala de aula como espaço no interior do qual se desenvolve a construção de saberes compartilhados e a desconstrução de elementos sociais postos pela cultura. A mediação do docente aparece novamente como ponto chave, no sentido de viabilizar, a partir de seu próprio repertório, um enriquecimento dos processos articulados na construção do conhecimento. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 52), problematizar o conhecimento histórico significa “partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre presente e passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas”.

Trazer os problemas e questões do presente favorece a atribuição de significado à realidade concreta, tomando como pressuposto os conceitos, processos e categorias cientificamente estruturadas. Esse caminho pressupõe estabelecer conexões que demonstrem a complexidade da formação social. Por isso que muitos projetos elaborados por professores e professoras tem se encaminhado para a História local e regional, no sentido de desconstruir as tramas que compuseram o passado de onde se vive. Colocar questões e indicar caminhos de reflexão possibilita atribuir

novos significados para os espaços da cidade e proporciona um novo relacionamento com o patrimônio público. A construção desses sentidos e sentimentos de pertencimento em âmbito local também sinaliza a formação pedagógica voltada para a atuação cidadã. Os prédios antigos, praças públicas e até os nomes que são dados às ruas possuem sua história e podem servir de isca pedagógica para construção do saber.

Nesse cenário, os museus se tornam ambientes de descoberta. As visitas que são organizadas de maneira a integrar e/ ou complementar o trabalho em sala de aula desdobram o saber histórico construído em formas mais concretas de aprendizagem. Tentando responder à questão “Por que visitar um museu?”, Adriana Mortara Almeida e Camilo de Mello Vasconcellos (2006) sugerem seu caráter pedagógico, no sentido de que existe uma intencionalidade na forma com a qual as exposições são organizadas para atingir um maior público a partir da utilização de uma linguagem acessível. Apresentar objetos da cultura material em uma sequência que contenha uma narrativa particular potencializa a proposta educacional dos museus, mas somente se tornam efetivos na medida em que a visita seja orientada por um trabalho mais amplo. Esse atrelamento evita que o passeio se torne mera distração ou entretenimento. Nesse sentido, estimular atividades que envolvam o antes, durante e o depois da visita pode ser um caminho para efetivar a aprendizagem histórica e a tornar concreto saberes abstratos sobre o passado.

O desdobramento das análises locais também pode tornar mais complexa a construção do saber histórico, no sentido de apontar para o fato de que nenhuma história local é construída de maneira impermeável a transformações que extrapolem seus limites territoriais. Envolvendo conexões no plano regional, nacional, continental e global, essa problematização evidencia que a realidade onde a escola e os alunos se inserem não se constituiu como um fim em si mesma. Saltar para além de seus limites físicos permite apontar simultaneidades e sincronias históricas, no sentido de demonstrar que aquilo que muitas vezes se apresenta como determinações

locais, na verdade revela múltiplos contatos na esteira das transformações globais. Não se trata de evidenciar relações mecânicas regidas por leis de causa e efeito ou a simples cópia de referenciais diversificados, mas de desvelar formações socioculturais a partir de um conjunto de encadeamentos factuais que explicitam a apropriação e ressignificação de repertórios. A História local, enquanto estratégia pedagógica, possibilita múltiplas ações no processo de transposição didática para o ensino da disciplina. Trata-se de uma forma de articular o saber histórico a partir da estreita relação com a vida cotidiana, no sentido de fazer a interlocução entre o “fora” e o “dentro” da escola. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 114), esse trabalho ainda pode favorecer “a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica”.

Com algumas limitações, a BNCC segue parte da reflexão aqui suscitada ao destacar, por exemplo, que “a relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BRASIL, 2018, p. 397). O texto sugere que tais conexões se sustentam, entre outras possibilidades, no contato com a documentação histórica. Enquanto ferramenta do processo de transposição, a utilização de referenciais escritos, iconográficos, materiais e imateriais podem “facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram”, na medida em que “o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (BRASIL, 2018, p. 398). O texto ainda destaca que o uso das documentações históricas deva estar alinhado aos processos cognitivos que desenvolvem o pensamento, ressaltando a orientação em “considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 401).

Não passa despercebido o fato dessas considerações da BNCC ecoarem perspectivas razoavelmente frequentes nas discussões e publicações acerca do ensino em História. Entretanto, se, de um lado, “os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024), de outro, a relação entre as habilidades e os objetos do conhecimento apresenta-se como grande desafio ao processo de transposição didática, na medida em que a “Base” demanda uma articulação necessária entre eles.

Um exemplo significativo pode ser percebido no objeto de conhecimento “O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média” associado à habilidade EF06HI18 (“Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval”), dentro da proposta curricular para o 6º ano. Do ponto de vista historiográfico, as contribuições da História cultural francesa são, em geral, importantes referenciais para se compreender academicamente o tema proposto, tendo em vista as noções de “mentalidades”, “imaginário” e “representações”. O problema da transposição didática está posto pela exigência atribuída ao professor e à professora de História em traduzir esses saberes abstratos à realidade de estudantes de, aproximadamente, 11, 12 anos de idade sem grandes relações diretas com a cultura medieval em seu cotidiano concreto. Não que os estudantes dessa faixa etária não sejam capazes de compreender esse objeto de conhecimento e desenvolver a habilidade colocada.

A questão que destacamos aponta para as dificuldades que os docentes, sobretudo os recém-saídos dos cursos de licenciatura, podem encontrar na efetivação do processo ensino-aprendizagem. O problema se agrava pelo fato de o tema indicado não se tratar de um caso isolado quando tomamos contato com as direções propostas pela BNCC.

Considerações Finais

Mais que identificar as divergências, a alternativa que tentamos desdobrar ao longo da discussão caminha para a diversificação de instrumentos didáticos como possíveis alternativas para serem aplicadas em sala de aula. É por isso que os repertórios pedagógicos dos docentes, além da variabilidade de ferramentas educacionais, constituem uma parte importante das condições fundamentais que viabilizam possibilidades mais efetivas para a transposição didática. Enquanto componente curricular, a História tem uma posição significativa no processo de formação dos sujeitos e seu entendimento sobre as formas de organização e expressão humanas articuladas em diferentes tempos e espaços. Tal responsabilidade faz da dimensão pedagógica um dos núcleos da reflexão sobre a atuação docente.

Parte da experiência no cotidiano escolar envolve o imbricamento entre os saberes docentes e suas práticas pedagógicas. No caso do ensino de História, o desafio em transpor noções abstratas, que em muitos casos envolvem um conjunto de representações que passam longe dos seus objetos correspondentes deve ser mediado por um conjunto de técnicas que compõe o repertório de atuação profissional. Tais repertórios variam em função da realidade da escola e das salas de aula e são aperfeiçoados ao longo da trajetória enquanto docente. A transposição didática, nesse sentido, trata-se de um esforço pedagógico de uma vida e que não deve se traduzir em cobrança ou ansiedade para o jovem professor. O ponto crucial talvez seja a constante reflexão sobre a prática escolar. Teoria sem prática é abstração vaga aos alunos, prática sem teoria é vazia de significado, portanto, a relação constante entre essas dimensões, que no fundo não são dissociadas, tende a produzir ações educacionais cuja intencionalidade promove o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Como o próprio Paulo Freire (1996) sugeria, conduzir o saber do abstrato ao concreto demanda a formação permanente dos

professores, cuja etapa fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. Angariar repertórios teóricos e traduzi-los para a dinâmica pedagógica da sala de aula faz do professor de História um agente viabilizador da criação de sentidos, na medida em que torna significativo o estudo sobre o passado.

Referências

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2006. (Repensando o ensino).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão**. Brasília, DF, 2018.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações Didáticas de uma Discussão Contemporânea**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Aique: Buenos Aires. 1991.

CURY, Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 20 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

RODRIGUES, José. **A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário.** 2 ed. Brasília: Editora UNB, 1994.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Ed. UNB, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2006. (Repensando o ensino).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

Novas tecnologias e o ensino de História nas licenciaturas

Sérgio C. Fonseca
Vítor Queiroz Santos
Márcia Maria Soares Batista

É costume corrente no ensino de graduação o uso de textos e material bibliográfico — geralmente impresso e por vezes digitalizado — selecionado a fim de apoiar subsidiariamente os estudos e aulas no correr do desenvolvimento de uma disciplina. A depender das escolhas dos docentes, há mais ou menos o recurso a material bibliográfico, mas, frequentemente a seleção de literatura especializada (ou versões mais amplas de bibliografia) serve como plataforma para o desenvolvimento das aulas e dos estudos em disciplinas de graduação. Nas ciências humanas esse procedimento é central, vez que o texto é uma ferramenta fundamental de indução a processos reflexivos com o propósito de socializar conceitos, ideias, métodos e formas de pensar e produzir conhecimento, sendo práticas cotidianas no vasto campo das humanidades.

De maneira geral, as disciplinas vinculadas de alguma forma aos saberes históricos no ensino de graduação costumam ser estruturadas tendo em vista o desenvolvimento das aulas conforme temas que, considerando seu encadeamento e progressão, visam a desenvolver em cada aula a exposição de determinados conteúdos. Esses, por sua vez, são combinados com atividades (como seminários, grupos de debate, formulação de perguntas, estudo coletivo de documentos, por exemplo) as quais são planejadas para associar outras linguagens ao tratamento teórico desejado. A despeito das possíveis variações, todos esses processos contam com uma plataforma formada pela literatura historiográfica selecionada a partir da qual cada aula tem algumas leituras de estudo e que também estão articuladas ao desenvolvimento dos assuntos com o objetivo de sustentar uma progressão de exposições do professor,

de debates dos alunos, de atividades de acordo com um critério geral de progressividade, de introdução mediada (pelo docente) de conteúdos no decorrer do semestre letivo. Em termos precisos, para cada disciplina ministrada na graduação existe uma agenda para o curso, com a previsão da distribuição do conteúdo geral da disciplina conforme cada aula prevista, assim como as atividades e avaliações programadas para cada dia letivo, podendo incluir, ainda, excursões didáticas quando previstas. Esses parâmetros orientam o desenvolvimento das disciplinas e estão relativamente normalizados na rotina acadêmica em instituições de ensino superior públicas e privadas.

O presente texto tem como objetivo discutir a respeito da incorporação de outros referenciais pedagógicos no ensino superior, especialmente nas disciplinas vinculadas à História em cursos de licenciaturas. Entende-se que a diversificação mediada por novas expressões e tecnologias, ao estruturar parte da abordagem dos docentes nas disciplinas sob sua responsabilidade, pode igualmente contribuir com o desenvolvimento intelectual, no sentido da apropriação dos referenciais teóricos por parte dos estudantes, e também ajudar na ampliação do repertório didático dos futuros professores com vistas a instrumentalizar sua atuação.

Nesse sentido, entendemos que a literatura específica ainda constitui a parte fundamental para produção do conhecimento e referencial estruturante das intervenções pedagógicas, entretanto, a utilização de outros recursos de maneira integrada às disciplinas de formação no ambiente universitário pode contribuir significativamente para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, na medida em que permite a apropriação e reflexão sobre os conteúdos a partir de ferramentas utilizáveis. Não se trata de uma superação, mas da diversificação de estratégias de aprendizagem. Abordaremos, em um primeiro momento, algumas reflexões acerca das possibilidades abertas por linguagens expressas através de recursos audiovisuais, e, em segundo lugar, a dinâmica viabilizada por alguns recursos virtuais no desenvolvimento do trabalho nas disciplinas acadêmicas. As

duas dimensões não compõem momentos apartados e/ ou independentes da experiência didática no ensino superior, mas complementam-se e apontam alternativas para interação de processos reflexivos e construção do conhecimento na formação dos futuros professores.

A necessidade dessas abordagens emerge pelo fato de compormos uma sociedade cada vez mais mediatizada, na qual a difusão de formas diferenciadas de comunicação virtual compõe mecanismos através dos quais os sujeitos estabelecem relações entre si e o mundo, referenciando sua construção de significados. Novas formas de convivência estão associadas ao desenvolvimento tecnológico que acaba transformando, entre outras coisas, a dinâmica de tempo-espço e as condições de possibilidade de aprendizagem (PIRES, 2010). Afastando-se de certo ceticismo quanto à presença de outros recursos no ambiente acadêmico, assumimos a perspectiva de que essas possibilidades didáticas podem servir como fonte para o desenvolvimento do potencial intelectual dos estudantes, além de aclimatá-los desde cedo à utilização das mídias e tecnologias como recursos empregáveis em trabalhos educativos. As reflexões e análises direcionadas por leituras e interpretações sobre produções audiovisuais e ferramentas virtuais de interação contribuem para a ampliação do repertório didático que os futuros professores carregam em seu processo de formação e que tende a viabilizar práticas pedagógicas distintas da tradicional aula expositiva.

Tal dinâmica favorece à minimização da ruptura muitas vezes experimentada entre a realidade acadêmica e a rotina de trabalho em instituições de ensino, em especial, no tocante aos recém ingressos no universo profissional da Educação Básica. O ponto de inflexão entre o velho e o novo que a escola sintetiza torna cada vez mais presente a demanda pela utilização de recursos didáticos associados às novas tecnologias. Não se trata de uma simples superação, mas da capacidade de o profissional refletir e relacionar uma pluralidade de possibilidades instrumentais com vistas a formas mais diversificadas de ensino (DUSSEL; QUEVEDO, 2010).

De maneira diferente do contexto analógico, as ferramentas digitais abrem outras possibilidades para a construção do sujeito, na medida em que mediatizam relações, abrem novas perspectivas de criação e contato com variadas formas de produção social. Em sentido mais amplo, portanto, “não se pode perder de vista que as tecnologias digitais expressivas denotam um potencial emancipador quando possibilitam a relação entre seus aspectos tecnológicos e a dimensão social e educativa” (CASSIANO; GÓES; NEVES, 2019).

Partindo dessas premissas, o debate que se segue aponta para a necessidade de uma integração orgânica e significativa entre o saber teórico e o saber prático em sala de aula. Nessa direção, os recursos passam a compor os programas e as ementas previamente organizadas, com finalidades didáticas muito bem definidas tendo em vista o objetivo de se afastar de usos esporádicos e descontextualizados. Entende-se que a demanda pela construção de um repertório cultural mais amplo deve se fazer presente entre as preocupações da docência no ensino superior, para além das indicações bibliográficas e referenciais conceituais. A transformação nos modos de ensinar e aprender afeta o processo formativo dos alunos nas licenciaturas e tende a repercutir em sua atuação profissional em outros níveis de educação. Apropriação, ressignificação e (re)produção constituem conjuntamente uma dinâmica que parte das experiências vivenciadas no espaço acadêmico, tendo em vista as sugestões e debates proporcionados no seio das disciplinas cursadas.

Materiais audiovisuais enquanto estratégias de ensino-aprendizagem

Em consonância com a forma tradicional de se estruturar as aulas no ensino superior, igualmente importante é a introdução do uso de mídias e recursos digitais para ampliar as possibilidades de desenvolvimento do conteúdo previsto nas disciplinas. No caso da formação em licenciaturas, a Educação e uma série de processos

sociais, psicológicos, antropológicos, históricos e políticos relacionados a esse grande tema define fortemente a demanda por recursos explicativos que ultrapassem a leitura e exposição programada conforme textos indicados para as aulas. Desse modo, torna-se significativa a utilização de filmes, documentários, curtas metragens, animações, bem como variados gêneros literários, alcançando por vezes HQ's, com o objetivo de não somente ilustrar, mas, principalmente de tomar esse conjunto de outras mídias e produções como materiais que ofereçam suporte para examinar, em outras bases conceituais, questões e assuntos mobilizados pelos temas tratados durante os debates e exposições nas aulas. Os usos de referências e ferramentas para além do texto escrito e da literatura de área são de grande importância enquanto exercícios de análise de temas ligados à Educação em perspectiva histórica, bem como à escola, à docência, à construção do conhecimento, à educação como processo complexo, multicausal e objeto de investigação de variados ramos dentro das ciências humanas. A incorporação desses suportes permite um desdobramento significativo na formação em licenciatura, pois a forma com a qual a disciplina e as aulas são organizadas constituem também conteúdo do saber pedagógico e da prática docente. A iniciativa de incluir produções de outra natureza, que não somente a literatura especializada para embasar uma disciplina, responde ao propósito de introduzir no processo didático outras linguagens que, por suas características baseadas na palavra pronunciada, na imagem, nas narrativas visuais e auditivas, além da expressão de conceitos e ideias em metáforas, criam meios para ilustrar, representar e transpor para outros registros a explicação e a análise de temas tratados ao longo das aulas (TEIXEIRA; SOUZA, 2003). Os filmes, os curtas e as animações, por exemplo, são recursos utilizáveis sob o fim de dar cor, som, profundidade a temas que em geral são expostos nas aulas de maneira abstrata. Por sua vez, os documentários dão margem à exploração de narrativas sobre fatos, processos e acontecimentos históricos ou, no limite, sobre a história do presente, sobre relações

sociais, produções culturais e que podem ser cotejados com o que é lido, exposto e debatido em sala de aula (TEIXEIRA *et al*, 2007). Em combinação com essas linguagens há tempos consagradas, os *podcasts* são exemplos de produtos da comunicação da atualidade e que igualmente podem ser conectados a esse trabalho de formação de repertórios úteis à ampliação de meios didáticos de estudo de conteúdos em cursos de graduação, especialmente, quando se trata de produtos desse tipo de mídia dedicados à divulgação e ao debate científico.

A inclusão de mídias audiovisuais de maneira planejada, articulada organicamente ao desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas, ao contrário de usos incidentais e fracamente concatenados aos assuntos de aula, possibilita fazer desses produtos documentos que se constituem como materiais de estudo tanto quanto a literatura especializada. Importante fazer a ressalva de que a natureza de cada produção (literatura científica e audiovisual) deve sempre ser considerada tendo em vista a forma como cada uma delas aborda conceitos, usa de narrativas para alcançar ideias e ensinar pontos de vista, de sorte que a objetividade de textos especializados deve ser vista como diferente da linguagem de filmes, séries, animações e até mesmo documentários (PIRES, 2010). Todavia, como o conteúdo das disciplinas, de maneira geral, está estruturado a partir de certos temas dotados de centralidade e relevância no programa organizado para as aulas, a associação de conceitos e a exploração da forma como o cinema (tanto ficcional quanto documental) reconstrói ideias e usa de narrativas para expressar na forma de metáforas visuais e sonoras determinadas questões. Muitos dos conteúdos vinculados aos saberes históricos são assuntos que permitem recorrer tanto a explicações a partir da literatura especializada quanto podem ser objeto de reflexão considerando as reconstruções desses mesmos temas a partir da linguagem do cinema ficcional, da captura de instantâneos da realidade pelo cinema documental e da abordagem investigativa de séries científico documentais.

Em complemento a essas razões, por sua vez, importa ressaltar que em tempos de crescimento dos cursos ministrados não presencialmente, os audiovisuais amplificam as possibilidades de aprofundamento da exposição de conteúdos. A regularização do uso de videoaulas como forma precípua para o desenvolvimento das atividades didáticas induziu o professorado a usar de plataformas como Zoom, Google Meet, Google Classroom, Microsoft Teams, Stream Yard, Youtube, Facebook, entre outras, a fim de ancorar nelas suas aulas, os encontros síncronos com as turmas de alunos e, com isso, a partir das gravações resultantes têm-se a produção de vídeos empregados para atividades assíncronas entre os resultados possíveis da atuação docente. Logo, a versatilidade das citadas plataformas potencializa o uso de mídias variadas, sonoras, imagéticas, audiovisuais, textos, documentos, enfim, uma gama de produções que não só adornam a aula, como quando empregadas de modo significativo em relação aos temas dos encontros, ensejam ampliar e aprofundar a experiência do ensino e da aprendizagem, bem como a socialização de conteúdo. Com isso, não queremos aqui defender que o uso da tecnologia substitui o professor em sala de aula ou a centralidade da literatura especializada. Entendemos que a mediação do processo ensino-aprendizagem encontra na figura docente o dínamo fundamental por se tratar do sujeito que domina os saberes e pode protagonizar imbricações reflexivas e relações entre diferentes linguagens como mecanismo de potencializar a apropriação dos saberes acadêmicos cientificamente validados.

Ferramentas virtuais de interação como suporte didático

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm oferecido suportes que podem se mostrar como aliados no processo ensino-aprendizagem, na medida em que viabilizam interações entre os estudantes e o docente, aproximando os conteúdos acadêmicos de outras expressões e/ ou formulações. Além do uso de diferentes linguagens audiovisuais, na internet é possível ter

acesso a uma vasta gama de ferramentas didáticas disponibilizadas gratuitamente que podem em muito contribuir com a dinâmica das aulas.¹ Mesmo com recursos limitados, pelo fato de os suportes completos serem objeto de comercialização, vários deles possibilitam, ainda assim, a construção de apresentações interativas, nas quais os participantes podem contribuir na elaboração de “nuvens de palavras” que destacam os elementos com maior recorrência de envio. Outras ferramentas permitem, ainda, a elaboração de cronologias históricas virtuais que auxiliam na percepção de processos mais amplos de média e longa duração. Visitas virtuais em locais históricos, museus ou sítios arqueológicos podem significar, por sua vez, um grande enriquecimento para a construção do conhecimento. Por fim, recursos que auxiliam na criação de mapas conceituais podem subsidiar construções coletivas que contribuam para a compreensão e socialização dos conceitos tratados pelas indicações bibliográficas.

Antes de entrar especificamente no debate sobre cada uma dessas possibilidades, cabe destacar que as propostas interacionistas em educação têm sido pensadas e discutidas já há um tempo significativo na academia, entretanto, a novidade estabelecida pela mediação da internet através do uso de computadores e *smartphones* potencializou relações nas quais estudantes e professores têm condições de desenvolver construções coletivas e negociadas (PRIMO, 2001). As ferramentas de interação estimulam a capacidade de análise e o estabelecimento de relações entre os conceitos trabalhados nas discussões teóricas, desenvolvendo a assimilação de repertórios na medida em que demandam processos de (re)construção do saber científico. Ser capaz de traduzir conceitos complexos em formas sintéticas favorece o aperfeiçoamento da capacidade cognitiva e contribui como uma ferramenta a mais no

¹ Como as ferramentas aqui analisadas são disponibilizadas na Web, para acessá-las é imprescindível uma boa qualidade de conexão com a internet, bem como um navegador atualizado. Vale ressaltar que esses recursos são registrados e dependem da oferta dos seus respectivos desenvolvedores. Quando da produção desse texto, todos aqui citados permitem livre acesso.

processo de leitura e (re)produção do conhecimento acadêmico. Análise, síntese e relação entre conceitos são processos mentais essenciais ao desenvolvimento dos futuros professores egressos das licenciaturas e potenciais pesquisadores.

A interatividade e a interconectividade viabilizam novos campos de articulação pedagógica e possibilitam produções diferenciadas para além dos recorrentes textos ou avaliações finais aplicadas ao término das disciplinas. Não queremos aqui defender a substituição de tais propostas, por entender que a leitura e a escrita acadêmica ainda constituem dispositivos fundamentais para a construção do conhecimento científico. Pretendemos, tão somente, expor e discutir alguns recursos tecnológicos que podem ampliar o escopo didático do docente, proporcionando novas possibilidades de atuação na medida em que apontam para outras formas de produção também significativas para construção do conhecimento e apropriação dos referenciais articulados pela literatura especializada (MASCHIO, 2015).

Uma nuvem de palavras pode contribuir para a fixação de conceitos significativos, sendo explorada no início das aulas cumprindo a função de retomada do conteúdo ou ao final, como panorama de conclusão (PRAIS; ROSA, 2017). Para essa finalidade destacamos os recursos disponíveis pelo *Mentimeter*², a partir dos quais é possível a participação simultânea e coletiva dos estudantes. Através de uma simples configuração, o site disponibiliza uma página e um código que, após serem acessados, permite que sejam enviadas palavras-chave que são aglutinadas em uma nuvem de modo a explicitar aquelas com maior recorrência em tamanho destacado. Como uma espécie de mapa quantitativo dos termos, a ferramenta é atualizada de forma automática, enquanto as respostas são enviadas anonimamente, dinamizando a participação e fazendo com que a turma observe o processo de criação da nuvem de palavras. A construção coletiva é

² Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

aglutinada e colorida de forma instantânea, viabilizando ao professor uma leitura da totalidade das contribuições.

Do ponto de vista qualitativo, as múltiplas possibilidades de inserção de palavras permitem um mapeamento acerca da percepção que a turma possui sobre determinado tema. Rastrear a assimilação dos referenciais associados aos conceitos centrais articulados pela bibliografia instrumentaliza a prática docente, no sentido de apontar possíveis percursos de aula e rotas mais bem adaptadas à realidade dos estudantes. A apropriação dos conteúdos pode ser aferida por meio da socialização das contribuições, as quais, enquanto partes componentes de um todo visualmente demonstrado, viabilizam uma análise de conjunto. Nesse sentido, a ferramenta possibilita um desenvolvimento mais preciso da disciplina, na medida em que avaliar as condições para avançar ou recuar em determinadas discussões e exposições teóricas pode ser determinante para o processo ensino-aprendizagem e a posterior complexificação dos debates. Para além de mero instrumento de interação, a nuvem de palavras serve de diagnóstico para desdobramentos que sejam mais significativos aos estudantes.

Uma cronologia virtual, por sua vez, pode viabilizar a visualização de simultaneidades de processos históricos, facilitando a compreensão acerca da articulação e imbricamento entre dinâmicas que aparecem imediatamente dissociadas. Nesse sentido, destacamos o *Time Graphics*³ que possibilita a construção de linhas do tempo interativas. Algumas, inclusive, elaboradas pelo próprio site e disponibilizadas gratuitamente. Seu uso pode estar em consonância com atividades que estimulem os estudantes tanto na sua criação, como na exploração dos recursos. É possível anexar imagens, textos, vídeos e arquivos de maneira geral, construindo uma espécie de “árvore de referências” organizadas cronologicamente.

A produção de uma cronologia virtual pode contribuir com processos de organização de informações, induzindo a

³ Disponível em: <<https://time.graphics/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

sistematização do conhecimento adquirido e a percepção do desenvolvimento de dinâmicas históricas. O desenrolar temporal alimenta reflexões acerca das conjunturas e conecta saberes que são apropriados a partir de referenciais bibliográficos distintos. Compilar informações de várias fontes com o intuito de alimentar uma linha do tempo interativa demanda um grande esforço de pesquisa, escolha dos principais processos e síntese dos eventos mais significativos. Problematizar a linearidade temporal, no sentido de perceber suas manifestações diferenciadas, tendo em vista múltiplas simultaneidades, permite que os alunos historicizem os fenômenos estudados, afastando-se da percepção sobre o desenvolvimento histórico segundo a qual é possível uma reconstituição dos eventos tal como se passaram. O entendimento de que o recorte temporal se trata de um produto da escolha do pesquisador, o qual atende a determinados critérios metodológicos previamente estabelecidos, permite compreender o papel do pesquisador no processo, bem como assimilar mais concretamente dinâmicas de curta, média e longa duração. As sincronias e diacronias podem ser mais bem percebidas através da construção de linhas do tempo que sintetizem diversas informações e conceitos trabalhados (FORNECK, 2017). O esforço em traduzir reflexões complexas em um produto sistematizado favorece o duplo movimento de edificação intelectual e ampliação de um repertório pedagógico exequível nas práticas dos futuros professores. Tal imbricamento pode ser peça relevante na formação em licenciaturas.

Visitas virtuais podem, igualmente, servir de subsídio para amplas possibilidades didáticas. O contato com o patrimônio de muitas cidades ao redor do mundo pode ser feito de maneira interativa através do *Google Street View*⁴ (recurso do *Google Maps*), na medida em que oferece panoramas 360º e a possibilidade de, literalmente, andar pelas ruas. As paisagens urbanas expressam dimensões culturais e heranças concretas de testemunhos tangíveis das dinâmicas sócio-históricas experimentadas pelas mais diferentes

⁴ Disponível em: <<https://www.google.com/maps/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

sociedades em tempos variados. São espaços geográficos apropriados e construídos pelos homens a fim de atender variadas demandas, por isso, trata-se de conteúdos atrelados ao conhecimento histórico (CARLOS, 1994). Essa metodologia privilegia a experiência virtual como potencial que permite a percepção sobre a territorialidade urbana, na medida em que as análises sobre paisagens selecionadas dão profundidade concreta aos conteúdos discutidos a partir dos referenciais teóricos. Importante destacar que a noção de paisagem carrega de maneira subjacente o entendimento sobre a expressão de heranças sócio-históricas que revelam diversos aspectos que múltiplos agentes imprimiram em sua relação entre si e com a natureza (SANTOS, 2002).

A aderência das visitas ao currículo das disciplinas traz novas percepções sobre as discussões teóricas e temas que se relacionam aos espaços das cidades. Como um elemento de memória, ela abre a possibilidade de percepção e compreensão crítica de múltiplos fenômenos imbricados com sua configuração. A título de exemplo, em uma aula sobre as transformações urbanas lideradas por Georges-Eugène Haussmann (1809-1891) no processo de modernização de Paris no século XIX, um passeio virtual pela avenida Champs-Élysées permitiu demonstrar que a largura das ruas construídas naquela época era um produto de uma perspectiva de urbanização que refletia tendências conservadoras e antirrevolucionárias. Um longo e profundo debate acerca das tecnologias de poder – entre os quais se encontravam os processos de escolarização – edificadas pelos Estados nacionais oitocentistas foi desdobrada a partir da virtualidade da experiência sobre a cidade. Em outro momento, uma breve visualização sobre a urbanização do Rio de Janeiro permitiu identificar o processo de periferização social e integrar de maneira significativa essa percepção ao debate acerca das reformas empreendidas pelo prefeito Francisco Pereira Passos (1863-1913) e os mecanismos de inclusão e exclusão tão marcadamente presentes nos projetos de educação no início do período republicano brasileiro. Seja como for, o ideal é que seu uso não apareça como uma aplicação fortuita

e causal, mas integrada de maneira orgânica ao conjunto dos debates e exposições programadas nas disciplinas.

O *GoConqr*⁵, por sua vez, permite a construção de mapas conceituais que sintetizam leituras e estabeleçam relações entre conteúdos. Tais recursos são compostos por diagramas de significados, estabelecendo articulações que, ao refletir o esforço intelectual no sentido de transpor os argumentos e ideias de determinado autor, viabilizam a compreensão da hierarquização e da conformidade entre os conceitos (CARABETTA JÚNIOR, 2013). Por meio de formas geométricas, setas indicativas, imagens e a incorporação de arquivos em outros formatos, é possível construir sínteses que reflitam os saberes apropriados da literatura específica desenvolvida nos debates e exposições durante as disciplinas.

Essa ferramenta pode ser utilizada em conjunto com as propostas de resenhas e fichamentos tão necessários ao universo acadêmico. A convergência se dá pelo fato de todas essas atividades exigirem a identificação do argumento central de determinado texto e a elaboração de uma produção que permita uma visão geral e sintética dos conteúdos. Nesse sentido, a produção de um mapa conceitual demanda, pelo menos, dois processos. Primeiramente, uma leitura analítica e atenta que permita, ao fragmentar em pequenas sínteses as ideias expressas, a identificação de uma noção sobre o conjunto da argumentação. Em segundo lugar, o esforço de (re)criação dos conteúdos em uma nova expressão, a qual assume uma forma diferenciada e contribui para o desenvolvimento de processos reflexivos essenciais à produção de conhecimento.

O interessante da ferramenta virtual é que a construção pode ser feita coletivamente e se servir de elementos de interação, tornando mais rica e plural a experiência. Seja em percursos indutivos ou dedutivos, a pesquisa por elementos que componham o mapa conceitual estimula a autonomia de estudo e promove uma elaboração significativa que otimiza a aprendizagem. Alcançar

⁵ Disponível em: <<https://www.goconqr.com/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

novos significados é possível, segundo David Ausubel (1963), quando a estrutura cognitiva assimila conceitos de maneira não arbitrária. Os mecanismos de mediação, ao permitirem o avanço do conhecido em direção ao desconhecido, viabiliza uma relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento que favorece a retenção e ancoragem dos conteúdos referentes. A rede de conceitos organizados em mapa produz uma acumulação gradativa de informações a partir de uma forma visual que tende a ampliar a clareza da exposição e das relações entre as ideias. Nesse sentido, sua imbricação no planejamento do programa da disciplina pode servir de instrumento avaliativo diferenciado que contribua para os processos reflexivos atrelados ao desenvolvimento dos estudantes em seu processo de apropriação do referencial bibliográfico.

Considerações finais

Um dos grandes desafios para a diversificação da abordagem e estruturação das disciplinas em nível superior talvez esteja vinculado à desconstrução das formas tradicionais empregadas. Seja se servindo da análise das múltiplas possibilidades de linguagem e expressão que os recursos audiovisuais favorecem quando empregada de maneira articulada aos fundamentos teóricos abordados pela literatura especializada, ou da incorporação de instrumentos virtuais que proporcionem outras formas de relação com a teoria e apropriação dos conteúdos, o esforço docente tende a criar um ambiente de aprendizagem integrado ao universo de comunicação ao qual os estudantes estão associados. Incorporar tais práticas faz com que se amplie o repertório didático construído ao longo da graduação em licenciatura e proporciona tangibilidade ao saber histórico discutido pelas referências bibliográficas.

Referências

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1994.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e inter-relação de conceitos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 3, p. 441-447, 2013.

CASSIANO, Glauber; GÓES, Camila Bahia; NEVES, Bárbara Coelho. As tecnologias digitais no contexto educacional para a autonomia dos sujeitos. **Revista Fontes Documentais**, v. 2, n. 3, p. 43-58, 2019.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton; 1963.

DUSSEL, Inés; QUEVEDO, Luis Alberto. **VI Foro Latinoamericano de Educación: Educación y nuevas tecnologías, los desafíos pedagógicos ante el mundo digital**. Buenos Aires: Santillana, 2010.

FORNECK, Mara Betina. **Ensino de história, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de História de Arroio do Meio/RS**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A cultura digital na escola: reflexões sobre a transformação da prática educativa escolar. **Revista Intersaberes**, v.10, n.21, p. 577-594, set.-dez. 2015.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

PRIMO, Alex. Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador. **Educação**, v. XXIV, n. 44, p. 127-149, 2001.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Nuvem de palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos

tecnológicos na prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 1, p. 201-219, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel de Sousa (orgs.). **A escola vai ao cinema**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel de Sousa; LARROSA, Jorge (orgs.). **A infância vai ao cinema**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Parte III

**Negros, indígenas, jovens e mulheres
no ensino de História**

**"Marias, Mahins, Marielles, malês":
mulheres na história e no ensino de História do Brasil**

Aléxia Pádua Franco
Raquel Discini de Campos
Gislene Rodrigues Ferreira
Juliana Kummer Perinazzo Ferreira

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou [...]
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara [...]
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
(Samba Enredo da Escola de Samba Estação Primeira de
Mangueira, Rio de Janeiro, 2019)

Os versos do samba-enredo “Histórias para Ninar Gente Grande” da Escola de Samba campeã do carnaval carioca de 2019¹ encantaram diferentes setores sociais que mantêm a resistência à onda de conservadorismo e intolerância que se fortaleceu no Brasil desde 2013, culminando na eleição de Bolsonaro em 2018.

¹ O samba-enredo foi composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino, em homenagem à Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro assassinada a tiros no dia 14 de março de 2018, junto com o motorista Anderson Gomes. Disponível em: <https://youtu.be/JMSBisBYhOE>. Acesso em: 30 nov.2020.

Ele impõe ritmo a uma luta de décadas de professores pesquisadores² de História do Brasil junto a movimentos sociais, pela escrita e ensino de uma História que valorize sujeitos silenciados pela história oficial escrita desde o século XIX, que avulta majoritariamente homens, brancos, cristãos e pertencentes aos grupos das elites econômicas e culturais brasileiras, especialmente, em seus atos políticos administrativos. Uma luta que, desde a redemocratização do Brasil, conquistou mudanças efetivas nos currículos de História e nos saberes e práticas educativas desenvolvidos nas escolas de Educação Básica, e que nos últimos anos vem sofrendo retrocessos, mas não sem resistência.

Fragmentos contextuais

O avanço das pesquisas acadêmicas desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil *pelos* mulheres e *sobre* as mulheres é realidade incontornável. De fato, a grande participação feminina na produção de conhecimento científico, com profundas raízes na história da educação nacional, pode explicar, em parte, essa presença tanto física quanto temática.

Bem sabemos que o comparecimento relevante na educação superior em geral, e na pós-graduação, em particular, é resultado longínquo daquelas lutas empreendidas pelas feministas de *Primeira Onda*, que defenderam, desde fins do século XIX, o direito ao acesso à educação formal; lutas que levaram, ao longo do tempo, a uma ampliação dessas expectativas para além dos níveis mais elementares, bem como a aquisição de plenos direitos políticos e civis por parte das mulheres.

Essa crescente e cada vez mais atuante presença se consolidou, também, sob os auspícios do chamado feminismo de *Segunda Onda*,

² Não objetivamos aqui problematizar a utilização de pronomes neutros para nos referirmos às pessoas. Da mesma forma, não faz parte do escopo de nossa problemática discutir a historicidade da língua portuguesa, bem como o fato de que a língua privilegia as desinências masculinas às femininas.

marcado pelas reivindicações em torno da emancipação do corpo feminino, no que diz respeito ao direito de controle da concepção, do prazer físico e da própria aparência — temas que desde então passaram a fazer parte constitutiva dos interesses da comunidade acadêmica, justificando a organização de seminários, congressos, periódicos especializados e um número cada vez maior de grupos de pesquisa, muitos deles inseridos em redes com forte presença no Brasil e no exterior.

Nesse sentido, são esclarecedores dessa realidade os dados apresentados pelo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, em 2019, revelaram um panorama abrangente e referenciado da ocupação feminina do ensino superior brasileiro. Vejamos:

As mulheres no Brasil (25-64 anos) têm 34% mais chances de cursar o ensino superior do que os homens. Esta é uma das maiores lacunas de gênero no desempenho educacional na OCDE e nos países parceiros, e está aumentando entre as gerações mais jovens. Embora as mulheres mais velhas (55-64 anos) tenham 16% mais probabilidade de cursar o ensino superior do que os homens nessa faixa etária, a proporção aumenta para 42% entre as pessoas de 25-34 anos. As mulheres chegaram até a ser maioria em nível de doutorado, onde estavam sub-representadas entre as gerações mais velhas no Brasil e continuam sub-representadas em muitos países da OCDE. Em 2017, 54% dos doutorandos no Brasil eram mulheres, em comparação com 47% no total nos países da OCDE (Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes/relatorio-ocde>. Acesso em 20 set. 2020).³

É justamente por observarem a potência do percurso de lutas e conquistas das brasileiras ao longo do século XX, que levaram à inequívoca ampliação da participação feminina no mundo

³ O relatório ainda indica que no Brasil, “embora as mulheres tenham menos probabilidade de trabalhar do que os homens em todos os níveis de realização educacional, a diferença de gênero é consideravelmente maior entre aqueles com níveis mais baixos de realização educacional”. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes/relatorio-ocde>. Acesso em: 20 set. 2020.

acadêmico, área até então de incontestado domínio masculino, que muitos pesquisadores, identificados com tais caminhos progressistas, tentam entender a onda conservadora que tomou conta da vida política brasileira ao menos desde 2013.

Tal onda, inicialmente diluída nas redes sociais e nas manifestações de rua, materializou-se de forma plena com a derrota do Partido dos Trabalhadores às eleições presidenciais, em 2018, após treze anos no controle do Poder Executivo Federal, coroando um fenômeno que inclui também forte presença de mulheres com pautas femininas, não necessariamente feministas, que pareciam ter ficado soterradas em algum lugar do passado.

Exemplo dessas novas atrizes da política nacional, desvinculadas, ou mesmo violentamente arredias às clássicas lutas feministas, se encontra na Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Regina Alves, uma das figuras mais plenamente identificadas com o fenômeno conhecido como “bolsonarismo”, tanto por suas opiniões controversas, muitas vezes agressivas e reveladoras de um sem número de preconceitos em relação às feministas, quanto por sua desenvolta e ativa participação nas mídias sociais.⁴

O que se observa então é um esforço por parte dos cientistas sociais, economistas, psicanalistas, historiadores e antropólogos em compreender este fenômeno de recrudescimento das pautas conservadoras, movimento que possui suas ramificações em todo o mundo, mas que ganhou corpo especialmente nos Estados Unidos, onde o presidente Donald Trump, apesar de recentemente derrotado na tentativa de reeleição, continua se posicionando ativamente como um político de costumes conservadores, servindo de exemplo seguido de perto, com admiração sem disfarces, pelo

⁴ Em seu discurso de posse, Damare anunciou a emergência de uma “nova era”, onde “menina será princesa, e menino será príncipe”. Num vídeo em que falava para apoiadores, sintetizou que à partir daquele momento, “menino veste azul e menina veste rosa”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damare.shtml>. Acesso em: 7 out. 2020.

presidente Jair Messias Bolsonaro, assim como pelo seu Ministro das Relações Exteriores, o diplomata Ernesto Henrique Fraga Araújo. Este último vem implementando, desde sua nomeação, em 2018, uma forte aproximação com os ultraconservadores americanos, tanto do ponto de vista geopolítico, quanto no que diz respeito às pautas ideológicas e culturais.

De todo modo, no caso brasileiro, podemos dizer que um dos alvos preferenciais dos que referendam essas pautas à direita do que vinha sendo encaminhado pelos governos anteriores à ascensão do bolsonarismo, a saber: governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), são os estudos sobre a história das mulheres, bem como sobre as relações de gênero em âmbito escolar. Daí a importância da luta empreendida por associações de educadores de diversas áreas do conhecimento, reafirmando a importância central dessas temáticas na formação escolar do cidadão brasileiro — e que parecia, até então, um caminho sem volta.

De fato, tais discussões, quando ocorridas nas escolas, extrapolam, e muito, a antiga constatação de que as meninas são mais estimuladas, por intermédio de práticas docentes não racionalizadas, à leitura, às artes e aos cuidados de si; enquanto os meninos são incitados às ciências exatas e aos esportes que requerem virilidade e coragem. Superam, também, a verificação prática de que eles são incitados à liderança, enquanto elas ao cultivo da beleza, o maior capital feminino, “desde a noite dos tempos”, conforme diria Michelle Perrot (2007, p. 63).

A comunidade acadêmica já problematizou esta questão, apresentando de forma bastante objetiva que a multiplicidade de inteligências, saberes e valores culturais, independente das variáveis de sexo, gênero ou raça, devem ser estimuladas e ampliadas no universo escolar contemporâneo, como um dos bastiões fundantes da própria civilização ocidental: o princípio elementar de igualdade entre os seres humanos.

Afinal, se somos reconhecidos como semelhantes perante a lei, porque as mulheres gastam mais tempo do que os homens cuidando do mundo privado (casa, filhos, irmãos, pais e avós), ganham menos do que eles para exercer uma mesma função no mundo do trabalho, ainda ocupam cargos de liderança inferiores às suas capacidades e estão muito mais sujeitas à violência sexual, dentro e fora de casa? Por que as expectativas de vida são tão diferentes para uns e outros?

Aliás, há que se destacar que se os estudos de gênero lançam luz sobre a desigualdade entre os sexos, eles também dizem muito sobre as diferenças e contradições sociais e simbólicas construídas entre as próprias mulheres: jovens e velhas, gordas e magras, brancas, pretas e indígenas, conservadoras e progressistas, abusadoras e devotas. Além disso, desvelam dinâmicas que historicamente estiveram atreladas à construção social de uma masculinidade adequada, que opôs machos e efeminados, fortes e fracos, esportistas e covardes, valentes e chorões, entre outros binarismos. Por desnaturalizar dicotomias do senso-comum, tais estudos são emancipatórios, afinal, para todos os cidadãos.

Assim, ponderamos que os estudos sobre as relações de gênero, tema que desperta uma fúria especial do “bolsonarismo cultural”, desenvolvida em âmbito escolar, pode se construir a partir das questões atinentes às relações de poder que atravessam o convívio humano: entre homens e mulheres, entre mulheres e mulheres, entre homens e homens. Trata-se, portanto, da proposta de ir além de conceitos por vezes generalizantes e pouco explicativos, como opressores e oprimidos; ou mesmo atemporais, como patriarcado; e, porque não dizer, maniqueístas, como homem *versus* mulher. Afinal, conforme demonstrou Antoine Prost, os conceitos têm uma historicidade própria e precisam ser problematizados (PROST, 1996).

Badinter alerta às próprias mulheres que “deixar supor que somente os homens são ciumentos, mal-educados e tirânicos é um absurdo com o qual é urgente acabar (2005, p. 91). E, conforme didaticamente explicita Pasinato (2011):

é preciso alterar os termos em que se compreendem as relações sociais entre homens e mulheres e essa alteração deve se organizar em três eixos. Primeiro, é necessário que essas relações sejam consideradas como dinâmicas de poder e não mais como resultado da dominação de homens sobre mulheres, tomadas como posições fixas, estáticas, polarizadas. Segundo, é necessário recusar todo e qualquer resquício de determinação biológica ou natural dessa dominação, questionando sua composição universal, trazendo para primeiro plano a configuração histórica e cultural, portanto, política, das relações entre os sexos. Terceiro, compreender que as relações de poder se exercem de maneira transversal na sociedade, o que faz com que existam diferentes experiências de ser mulher, de ser homem e de vivência da violência.

Deste modo, nada mais distante da tal “ideologia de gênero”, conceito que infelizmente se disseminou no país, juntamente com outras mentiras, como a existência nunca comprovada de uma “cartilha gay” e tantas outras inverdades alimentadas pela desinformação que vieram à tona recentemente no Brasil.⁵

De fato, *fake news* grassam nos últimos tempos no mesmo vórtice em que pessoas e organizações se articulam para impedir o debate do assunto gênero tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto nos planos estaduais e municipais. Além disso, surgem iniciativas de projetos de leis municipais que tentam impedir que o tema seja abordado nas salas de aula do país. No entanto, pesquisadores e professores do campo do ensino de

⁵ No site da revista Piauí, podemos verificar tanto o processo de construção quanto os usos políticos empreendidos pelos que criaram e divulgaram as mentiras relacionadas ao “kit gay” (Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/19/kiy-gay-coletanea/>. Acesso em: 6 out.2020). Importante notar, que mesmo após o esclarecimento dos fatos, o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirmou que o MEC, sob o seu comando, buscava “justamente valorizar o papel da família com as crianças pequenas nesses primeiros momentos. Sai o kit gay e entra a leitura em família” (Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sai-o-kit-gay-e-entra-a-leitura-em-familia-diz-weintraub,1699d6b40b63574f01cd6464c0a50c96vz5nihr3.html>. Acesso: 6 out. 2020)

História não têm silenciado diante deste conservadorismo e mantêm a preocupação em compreender e ampliar a abordagem de gênero nas aulas de História, por exemplo, por meio da temática da participação das mulheres na história, nos materiais didáticos.

Gênero e ensino de História: mulheres nas coleções didáticas de História

Apesar da onda conservadora que estamos presenciando nos últimos anos, as pesquisas relacionadas à História das Mulheres e as relações de gênero vêm crescendo no Brasil e uma das abordagens diz respeito à sua presença e como são/estão representadas nos livros didáticos de História para a Educação Básica. Podemos afirmar que isso é resultado dos movimentos de resistência que também acompanham essa onda. Ao longo da história, percebemos que onde houve ou existe opressão, há resistência. E as mulheres não ficaram aquém, apesar de a historiografia ter negado a elas o seu lugar de protagonismo. Como afirma Perrot (2001, p. 212), "elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos". Elas burlaram as normas estabelecidas, ocuparam diferentes espaços com suas práticas de resistência, e agora não é diferente.

Diversas são as pesquisas relacionadas à abordagem da participação feminina na história, nos materiais e livros didáticos. Analisaremos algumas delas, mas antes sintetizaremos como o Programa Nacional do Livro Didático⁶ - PNLD, no que tange aos critérios de avaliação dos livros didáticos de História, considera a questão de gênero.

⁶ O Programa Nacional do Livro Didático — PNLD — foi criado em 1985, e é o programa nacional de análise, avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos das escolas públicas brasileiras. A partir de 18 de julho de 2017, por meio do Decreto Nº 9.099, o PNLD passou a significar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Mantivemos, no texto, o nome original do Programa, porque a maior parte das fontes analisadas é anterior à 2017.

Para compreender se estes critérios, nas diferentes edições do PNLD, sofreram alterações nas exigências feitas sobre o estudo da participação das mulheres na história, utilizamos como fonte de pesquisa as fichas de avaliação do PNLD História — anos finais do Ensino Fundamental, disponibilizadas nos Guias do PNLD⁷. Para isso percorremos um caminho de 2002 até o ano de 2017, buscando mudanças e permanências nos itens que avaliavam como era abordada a história das mulheres e as questões de gênero, além de fazer uma análise nas mudanças que ocorreram com a homologação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC, em dezembro de 2017⁸. A análise das fichas de avaliação do PNLD se faz necessária porque são elas que, com base nos editais do PNLD, estabelecem os critérios que determinarão quais coleções serão aprovadas ou não para compor o Guia do PNLD que registra as resenhas das coleções didáticas que a equipe docente de cada escola pública poderá escolher para adotar por três anos⁹.

⁷ Os Guias do PNLD sintetizam o processo de avaliação das coleções didáticas de cada disciplina que compõe o currículo da Educação Básica: balanço do número de obras inscritas, do número de obras aprovadas e reprovadas, das principais contribuições e fragilidades presentes nestes materiais; registro da ficha de avaliação utilizada por cada equipe de avaliadores construída conforme o Edital do PNLD que se baseia na legislação nacional e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica em vigência; resenhas de cada coleção aprovada para que, a partir delas, os docentes de cada escola escolham, em conjunto, qual obra adotar na instituição em que atuam. Até 2017, o decreto e os editais que normatizavam o PNLD, estabeleciam que a cada três anos seriam avaliadas e distribuídas as coleções de uma etapa da Educação Básica: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino fundamental, Ensino Médio. Estes Guias estão disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld>, Acesso em: 11 jan, 2022.

⁸ A BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos finais e iniciais) foi homologada em dezembro de 2017. Um ano depois, foi homologada a BNCC do Ensino Médio. A Base na íntegra (da Educação Infantil ao Ensino Médio) está disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

⁹ A partir do PNLD 2020, primeiro voltado para avaliação, escolha e distribuição de materiais e coleções didáticas para os anos finais da Educação Básica conforme a BNCC, o ciclo de uso das coleções passou a ser de quatro anos.

No PNLD 2002 e no PNLD 2005, não há a menção do termo mulher/mulheres nem nos critérios de avaliação, nem nas fichas que os pareceristas deveriam preencher para aprovar ou não uma obra didática de História. O termo gênero aparece no tópico "Construção da Cidadania" que avalia se a obra está isenta "de preconceitos e discriminações (de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e linguagem)" (BRASIL, 2001, p. 295; BRASIL, 2004, p. 224). Desta forma, ainda prevalece o sujeito histórico como um ser masculinizado, sem destacar a presença feminina na história, dentro de uma perspectiva apenas de tolerância às diversidades.

No guia do PNLD 2008, aparece pela primeira vez (dentre os guias analisados) o termo mulher. No tópico "Construção da Cidadania", além da manutenção do critério que avalia a ausência de preconceito de gênero, acrescenta-se um item que avalia se a obra "promove positivamente, visando a uma sociedade justa e igualitária, a imagem da mulher." (BRASIL, 2007, p. 119). Vale destacar o item 70 da ficha de avaliação que indica que o avaliador da obra deve analisar se o livro "aborda a temática das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, discriminação racial e sexual, e a violência contra a mulher." (BRASIL, 2007, p. 119). Aqui percebemos uma alteração com relação à perspectiva de tolerância, com vistas a um enfrentamento aos problemas vivenciados na sociedade pelas mulheres.

No PNLD 2011, permanece o uso do termo mulher, mas os critérios de avaliação avançam no sentido de valorizar os espaços públicos e de poder ocupados por elas, e também na luta contra a homofobia, como se pode observar no tópico da ficha que avalia o "Desenvolvimento de ações positivas à cidadania":

- 51- Promove positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder.
- 52- Aborda a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia. (BRASIL, 2010, p. 118)

Já nos PNLD 2014 e 2017, ocorreram poucas alterações nas fichas de avaliação com relação aos triênios anteriores. Com relação a elas, foi acrescida, no tópico 34 (correspondente ao tópico 51 da ficha de avaliação do PNLD 2011), a importância de se avaliar se as obras didáticas de História reforçavam a visibilidade da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder (BRASIL, 2013, p. 146), e se esta abordagem era desenvolvida em diversas temporalidades históricas (BRASIL, 2016, 135).

Em síntese, entre o PNLD 2002 e o PNLD 2017, observam-se alterações que dão uma maior ênfase à participação da mulher na história, no sentido de desenvolver ações positivas à cidadania. A partir do PNLD 2008, quando se menciona pela primeira vez o termo "mulher" e a questão da violência contra a mulher nos critérios de avaliação, os editais seguintes especificaram mais os critérios de avaliação relativos a esta temática, conforme as fragilidades observadas nas avaliações das edições anteriores do PNLD. No PNLD 2011, detalhou-se que a imagem positiva da mulher deveria considerar sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, já que muitas coleções didáticas na edição anterior do PNLD restringiam a participação da mulher à vida privada. No PNLD 2014, acrescentou-se a necessidade de as obras reforçarem a visibilidade da mulher nos espaços públicos, pois nas coleções avaliadas na edição anterior, quando abordavam esta temática o faziam em boxes ou atividades secundárias dos livros didáticos. No PNLD 2017, somou-se a estas exigências, a da participação da mulher na vida pública ser desenvolvida em diversas temporalidades históricas, já que nas edições anteriores, ela ficava circunscrita a alguns períodos históricos como a conquista do voto feminino nos anos 1930.

Estes avanços que foram conquistados nos critérios de avaliação do PNLD até 2017 aconteceram no contexto de acirramento de movimentos sociais feministas, bem como da maior produção e circulação de pesquisas sobre a participação das mulheres na história do Brasil, como discutido a seguir. Além disso, eles também refletem as políticas de defesa dos Direitos

Humanos implementadas, no Brasil, desde 1996¹⁰. Nessa perspectiva, podemos entender o retrocesso presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que alterou o currículo do ensino de História, retirou o termo gênero do texto base, e ao detalhar o conteúdo a ser abordado em cada ano de ensino por meio de objetos de conhecimento e habilidades que foram transformados nos critérios de avaliação do PNLD 2020, restringiu a participação das mulheres na história a fragmentados contextos históricos:

Em específico sobre a história da mulher, o documento ressalta em apenas um objeto de conhecimento, sendo no sexto ano “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. O termo gênero aparece somente em um objeto de conhecimento no nono ano, “Questões de gênero, o anarquismo e protagonismo femininos”. Nas habilidades a serem desenvolvidas identificamos nos seguintes momentos: (EFO6HI16) “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo nas sociedades medievais”; (EFO9HI08) “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos anarquistas e grupos de mulheres...” (FRANCO, SILVA JUNIOR, GUIMARÃES, 2018, p. 1024)

Como resultado do processo da avaliação das obras didáticas de História no primeiro PNLD dos Anos Finais do Ensino Fundamental da era da BNCC – PNLD 2020, o texto do Guia, ao fazer um balanço das coleções aprovadas, ressalta que “as questões de gênero estudadas destacam o protagonismo da mulher de distintas classes e etnias na História, embora as ações dos homens ainda se mantenham em destaque” (BRASIL, 2019, p. 24).

¹⁰ Ver Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH instituído pelo DECRETO Nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm#:~:text=1%C2%B0%20Fica%20institui%C3%ADdo%20o,forma%20do%20Anexo%20deste%20Decreto.&text=VI%20%2D%20a%20plena%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20da,apoio%20do%20PNDH%20ser%C3%A3o%20priorit%C3%A1rias. Acesso em 11 mai. 2021.

O edital do PNLD 2023, publicado no início de 2021 para convocar o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o PNLD dos anos iniciais (BRASIL, 2021) nos faz antever um retrocesso ainda maior nas coleções didáticas de História de todos os segmentos da Educação Básica. Para compreender isto, é preciso retomar o que os editais escritos antes do avanço conservador do governo Bolsonaro estabelecem como critérios gerais para avaliação pedagógica das obras, especialmente no que diz respeito à observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

O edital do PNLD 2019 para inscrição e avaliação das obras dos anos iniciais do Ensino Fundamental a serem utilizadas em 2019, 2020, 2021, 2022, estabelecia que:

será excluída do PNLD 2019, a obra que [...] promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social; [...] desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a **agenda da não-violência contra a mulher**. (BRASIL, 2017, p. 31. Grifo nosso).

O edital do PNLD 2020 referente às coleções para os anos finais do Ensino Fundamental, de forma semelhante, indicava que:

a obra deve [...] **promover positivamente a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a **agenda da não-violência contra a mulher** (BRASIL, 2018, p. 38. Grifo nosso).

No primeiro edital escrito por representantes do governo Bolsonaro no MEC, substituiu-se os critérios que se referiam especificamente ao protagonismo da mulher na história e a agenda

da não-violência contra a mulher, por um critério que apaga os conflitos e as desigualdades de gênero e de etnia:

As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, devendo: [...] **Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres**, e valorizar as matrizes culturais do Brasil — indígena, europeia e africana — incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis (BRASIL, 2021, p. 38. Grifo nosso).

Enfim, recuperou-se uma abordagem harmonizada da diversidade, dissimulando a necessidade de as coleções enfatizarem o que tradicionalmente é silenciado ou secundarizado nas narrativas didáticas: o protagonismo das mulheres nos processos históricos. Assim, diferente dos editais anteriores, não há mais o incentivo para que as obras valorizem este protagonismo e superem as narrativas tradicionais. Apesar deste ser um edital para coleções dos anos iniciais, é provável que o edital para o PNLD 2024, a ser publicado em 2022, siga estes mesmos critérios, o que pode acarretar um silenciamento ainda maior dos conflitos de gênero e da participação das mulheres em diferentes temporalidades históricas.

A abordagem da participação feminina na História nos livros didáticos também é tema de pesquisas científicas, conforme levantamos no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes e no seu Portal de Periódicos. A busca foi delimitada pelo recorte temporal de 2005 a 2018, e por palavras-chaves como: livros didáticos de História e representação de mulheres.

Ferreira (2005)¹¹, Silva (2009)¹², Ferreira (2016)¹³, Monteiro (2016)¹⁴, ao analisarem edições didáticas publicadas de 1997 a 2013, destacaram que as mulheres são estudadas como coadjuvantes da história e não protagonistas, ao terem suas histórias registradas em textos complementares situados em boxes ao lado do texto principal, ou ao final dos capítulos, como apêndice de uma história masculinizada. As poucas mulheres que aparecem em destaque são as imperatrizes, as rainhas, as esposas.

Rezende (2018)¹⁵, ao observar as imagens das mulheres nos livros didáticos e que tipos de subjetivação suscitam na formação dos estudantes, concluiu que, majoritariamente, elas legitimam uma representação sexista na narrativa didática. Por um lado, as mulheres têm a sua imagem romantizada, por meio do

¹¹ A autora analisou as seguintes obras didáticas dos anos finais do ensino fundamental: Saber e fazer história (Gilberto COTRIM, 1999, Saraiva); História: cotidiano e mentalidades (Ricardo DREGUER, Eliete TOLEDO, 2000, Atual); História (José Roberto Martins FERREIRA, 1997, FTD); Brasil: para compreender a história (Renato MOCELLIN, 1997, Ed. Do Brasil); História temática (Andréa R. MONTELLATO, Conceição CABRINI, Roberto CASTELLI, 2000, Scipione); História e vida integrada (Nelson PILETTI, Claudino PILETTI, 2001, Ática).

¹² O autor do artigo não especifica as obras analisadas, apenas as identifica como sendo obras de volume único, publicadas nos anos 2000, adotadas no Ensino Médio.

¹³ A autora fez um levantamento de artigos e dissertações que tratam da invisibilidade feminina nos livros didáticos não só os de História, mas de outras disciplinas também.

¹⁴ A autora analisou volumes únicos de livros didáticos de História adotados no ensino médio: História: Sociedade & Cidadania (Alfredo BOULOS JÚNIOR, 2013, FTD); História Global: Brasil e Geral (Gilberto COTRIM, 2013, Saraiva); História das Cavernas ao Terceiro Milênio (Patrícia Ramos BRAICK, Myriam Becho MOTA, 2013, Moderna); História (Ronaldo VAINFAS, Sheila de CASTRO, Jorge FERREIRA e Georgina dos SANTOS, 2013, Saraiva); Oficina de História (Regina CLARO, Flavio de CAMPOS, 2013, Leya).

¹⁵ A autora analisou a iconografia dos seguintes livros dos anos finais do Ensino Fundamental: História: Sociedade & Cidadania (Alfredo BOULOS JÚNIOR, 2008, FTD); História das cavernas ao terceiro milênio (Patrícia Ramos BRAICK, Myriam Becho MOTA, 2013, Moderna); História em Documento: Imagem e Texto (Joelza Ester DOMINGUES, 2011, FTD).

apagamento de sua participação em lutas armadas, movimentos de resistência ou em mobilizações políticas. Por outro, há a erotização da mulher através da exposição do corpo feminino em gravuras e fotos que não são problematizadas, sem falar na presença de um discurso androcêntrico. Conclusão semelhante foi alcançada por Suzane Oliveira (2019), cuja pesquisa objetivou analisar como a violência sexual e de gênero são/estão representadas nos livros didáticos de História tanto pelos textos quanto pelas imagens. Ao investigar cinco livros didáticos de História aprovados no PNLD 2018 para o Ensino Médio¹⁶, destacou que, em capítulos sobre a escravidão e o colonialismo, as abordagens contribuem para a subjetivação de uma masculinidade agressiva e de uma feminilidade dócil.

Com a pandemia do Covid 19, no ano de 2020, popularizaram-se os eventos *on-line*, mesas redondas, seminários, congressos e *lives* nas redes sociais, e a referida autora apresentou, em uma delas, o seu trabalho intitulado: Violência contra as mulheres nos livros didáticos: o ensino de História como tecnologia de gênero¹⁷. Em sua fala, ela discutiu que as mulheres, muitas vezes, aparecem como vítimas de estupro; são extremamente vitimizadas e representam o sofrimento humano. Os livros didáticos analisados expõem e privilegiam o sofrimento feminino com imagens que mostram o poder masculino, o controle dos homens sobre as mulheres. Essas características são comuns não só em cenas de guerras, mas também da Inquisição, no período de caça às bruxas. Corpos femininos aparecem, nos livros didáticos, aprisionados, torturados,

¹⁶ A autora analisou as seguintes obras didáticas de História para ensino Médio: *Cenas da História* (Cândido GRANGEIRO, 2016); *História* (Georgina SANTOS; Jorge FERREIRA; Ronaldo VAINFAS; Sheila FARIA, 2016); *Olhares da História* (José Bruno VICENTINO, Cláudio VICENTINO, 2016); *Oficina de História* (Flávio de CAMPOS, Júlio Pimentel PINTO, Regina CLARO, 2016), *História Global* (Gilberto COTRIM, 2016).

¹⁷ Gravada no dia 16/09/2020, a autora foi convidada pela professora Valeska Zanello para uma conversa sobre a “Violência contra as mulheres nos livros didáticos: o ensino da História como tecnologia de gênero”. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CFN_XoUlsFq/. Acesso em: 1 out. 2020.

queimados. Enfim, a masculinidade, branca e hegemônica aparece para os meninos associada à violência contra as mulheres, vista como algo inevitável, que vem desde as primeiras comunidades humanas. Por isso, Oliveira considera os livros perigosas tecnologias de gênero, porque eles reiteram, em diversas passagens, essas imagens e, assim, contribuem para a formação de uma subjetivação masculina viril, agressiva, contrariamente à das mulheres dóceis, vítimas e submissas. Oliveira afirma que houve avanços na inclusão da temática das mulheres nos livros didáticos, no entanto, não houve mudanças epistêmicas significativas que possam transformar a abordagem da temática na História escolar. Para isso, enfatiza a necessidade de se buscar outras histórias que enfatizem as vozes e os saberes das mulheres, histórias inspiradoras, histórias que problematizem como essas masculinidades e essa vitimização são construídas. (Susane de OLIVEIRA, Instagram, 16/09/2020).

Outro evento *on-line* que tratou dessa temática foi a Mesa Redonda "O desafio da renovação do que se ensina e se aprende em História", promovida no dia 10 de setembro de 2020, pelo Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais — EPPS, do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN¹⁸. Nela, a professora Flávia Caimi e sua orientanda Letícia Mistura apresentaram um estudo documental exploratório em que analisaram os três últimos editais do PNLD para o Ensino Médio (2012; 2015 e 2018), os Guias do PNLD de História dessas três edições e seis dissertações publicadas entre os anos de 2005 e 2018¹⁹ que tratavam da questão da presença feminina nos livros didáticos. Em suas análises dos editais, elas relataram que, no texto de 2012 e 2015, não encontraram menção a temática da história das mulheres e nem de gênero. Já o de 2018, faz menção a promover a

¹⁸ As atividades online do evento se encontram disponíveis em https://youtu.be/U_ysCtsOGWw. Acesso em: 20 out. 2021. A apresentação de Caimi e Mistura está gravada a partir dos 35 minutos.

¹⁹ Na *live*, Mistura e Caimi não indicam as referências das dissertações analisadas.

visibilidade positiva das mulheres e a superação da violência. Nas resenhas das coleções aprovadas, publicadas nos Guias do PNLD de 2012 a 2015, registra-se a permanência de abordagens esparsas e em segundo plano, registradas em boxes paralelos aos textos base das coleções. No Guia de 2018, algumas resenhas registram abordagens que procuram ampliar a representatividade da mulher e o aparecimento de termos como homofobia, transfobia e LGBTQI+. Elas também encontraram, em um pequeno conjunto de coleções do PNLD, um esforço de enfrentar a tradição historiográfica que situa os homens como os principais protagonistas da história. Nas seis dissertações analisadas por Caimi e Mistura, há um consenso de que a narrativa histórica das coleções didáticas não integra a História das mulheres. Elas continuam em boxes explicativos, as imagens não cumprem com o papel de representatividade das mulheres coletivamente, como um grupo social e carecem de problematização. Elas afirmam que as mulheres ainda não aparecem como eixo central da história, apesar um pequeno grupo desviante e entendem que isso é parte de uma historiografia tradicional masculina e a ausência desses temas na formação dos professores. (Flávia CAIMI, Letícia MISTURA, Youtube, 10 de setembro de 2020).

Nossas análises das fichas de avaliação do PNLD de História — anos finais do ensino fundamental (2002 - 2017), associadas às análises dos editais do PNLD de História — Ensino Médio (2012 a 2018) apresentadas por Caimi e Mistura (2020) e às pesquisas que se debruçaram sobre as obras didáticas de História do Ensino Fundamental e Médio publicadas entre 1997 e 2016, corroboram a frágil presença das mulheres na História narrada nos livros didáticos. No Brasil, ainda que tenham ocorrido pequenos avanços, mantem-se, nas coleções didáticas da Educação Básica, uma visão estereotipada com relação às mulheres e às questões de gênero. Pouquíssimas são as obras que se propõem a um enfrentamento da tradição historiográfica masculinizada e eurocêntrica.

Contudo, com a aprovação da BNCC, percebemos um retrocesso no que diz respeito à história das mulheres e aos estudos

de gênero. O ensino de História na Educação Básica que caminhava, lentamente, mas, caminhava para uma mudança significativa, retrocedeu. Nos objetos de conhecimento e habilidades definidos como aqueles a serem ensinados em História, a participação das mulheres na história ficou restrita a fragmentados contextos históricos, prevalecendo a legitimação de uma representação sexista na narrativa histórica, masculinizada, eurocêntrica que privilegia “o que vem de fora”. Retrocesso este que se fez ainda mais evidente no edital do PNLD 2023 que, em nome do respeito à diversidade, dissimulou as desigualdades e conflitos de gênero e de raça.

Por isso se faz necessário e urgente contar outras histórias. Histórias de mulheres como Dandaras, Marias, Mahins, Marielles cantadas da música da Estação Primeira de Mangueira. E tantas outras que construíram a história do mundo e do Brasil. Mulheres esquecidas, mulheres indígenas, mulheres africanas, mulheres camponesas, mulheres guerrilheiras, mulheres resistentes que foram negadas no seu protagonismo. MULHERES! Não é a sua inserção na história que se faz necessária, porque elas participam da história, mas, é a inserção desta participação nas narrativas históricas, para contar as histórias dessas mulheres em ação e não em submissão.

Referências

BADINTER, Elisabeth. **Rumo equivocado. O feminismo e alguns destinos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2021-CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para Programa nacional do Livro e do Material didático - PNLD 2023. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/>

programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/14094-edital-pnld-2023/. Acesso em 20 out. 2021.

_____. **Documento Referencial Técnico-Científico** do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2023 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC. Fev. 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/14094-edital-pnld-2023>. Acesso em: 11 mai. 2021.

_____. **Edital de convocação 01/2018– CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 11 mai. 2021.

_____. **Edital de convocação 01/2017– CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em: 11 mai. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 03 out.2020.

_____. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2002 – História: ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/10527-guia-pnld-2002>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2005 – História: ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em:

<https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/Guia-PNLD-2005-Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____. **Guia de Livros Didáticos** - PNLD 2008 – História: ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/guias/guias-do-pnld-2008/>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____. **Guia de Livros Didáticos** - PNLD 2011 – História: ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/guias/>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____. **Guia de Livros Didáticos** - PNLD 2014 – História: ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/guias/>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____. **Guia de Livros Didáticos** - PNLD 2017 – História: ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/guias/>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____. **Guia de Livros Didáticos** - PNLD 2020 – História: ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia. Acesso em: 1 set. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. MISTURA, Letícia. **O desafio da renovação do que se ensina e se aprende em História**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8RCzjUL5b80&t=54s>. 10/09/2020. Acesso em: 26 de out. 2020.

FERREIRA, Ângela Ribeiro: **Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História**. Dissertação de Mestrado em Educação. Ponta Grossa: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa,

2005. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1275>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo. **Enfrentando o silenciamento**: as mulheres no Ensino de História. Dissertação de Mestrado, Catalão: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6692>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Revista**, n. 24, v. 4, dez. 2018, pp. 1016-1035. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455/24952>. Acesso em: 03 nov. 2019.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do Ensino Médio(PNLD,2015)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8037/4/000478013-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 30 de nov. de 2020.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de História? **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 466 - 502, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311282019466/10656>. Acesso em: 20 de set. 2020.

_____. **Violência contra as mulheres nos livros didáticos**: o ensino da História como tecnologia de gênero. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CFN_XoUlsFq/. Acesso em: 1 out. 2020.

PASINATO, Wânia. "Femicídios" e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 219-246, dez. 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/k9RYCQZhFVgJLhr6sywV7JR/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2020.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3 ed. 2001.

PROST, Antoine. **12 lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REZENDE, Suellen Peixoto de. **Mulheres nos livros didáticos de História: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013**. Dissertação de Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9320>. Acesso em: 30 de nov. de 2020.

SILVA, Gilvan V. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. **Dimensões**, Niterói: UFES, vol. 23, 2009, pp.45-66. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2509>. Acesso em: 30 set. 2020.

Culturas juvenis: marcos interpretativos e tensões com as esferas de direitos de cidadania

Elmir de Almeida

*Talvez com os jovens possamos
aprender a melhor olhar as várias caras
da cidadania.*

José Machado Pais

Introdução

A produção do conhecimento sobre a juventude e os jovens no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, a partir de diferentes enfoques teóricos e abordagens de investigação, vem produzindo uma convergência: a juventude, como um tempo singular do curso da vida, trata-se de uma construção sócio-histórica e cultural dos tempos modernos, e os jovens, sujeitos concretos, situados historicamente, vivem aquela estação, produzem experiências individuais e coletivas em meio a relações de poder e a partir de heterogêneas situações, posições e pertencimentos socioeconômicos, socioespaciais e culturais. Por tais razões, se não é possível conceber a juventude e os jovens como noções sinônimas, também não é possível compreendê-la no singular, antes, ela deve ser apreendida no plural. (BOURDIEU, 1998; ÀTTIAS-DONFUT, 1994; MARGULIS; URRESTI, 1996; PAIS, 1993; FEIXA, 1999; REGUILLO CRUZ, 2000; SPOSITO, 2002; 2009; PEREIRA, 2007).

Leon (2005), em texto no qual aborda as noções de adolescência e juventude, de adolescentes e jovens, e discorre sobre perspectivas analíticas de compreensão e interpretação dos atores juvenis em suas experiências individuais e coletivas, assinala quatro vias de exame do “fenômeno juvenil” na contemporaneidade: i) a que envolve uma das acepções do conceito

de gerações, das dinâmicas intergeracionais e as classes de idade; ii) a que se dedica ao estudo dos ritos de passagem de entrada e saída de uma fase a outra do curso da vida; iii) a que explora as trajetórias e experiências juvenis no processo de transição para a vida adulta e as condições juvenis na atualidade; e iv) e que se volta à interpretação de estilos de vida que conformam os jovens nas relações que estabelecem com o tempo, nas interações que mantêm com as instituições tradicionais do mundo adulto em contextos socioespaciais específicos (LEON, 2005, pp. 11-17).

Para os propósitos deste capítulo, interessa-nos abordar dimensões da perspectiva analítica da juventude tomando por referências estudos sobre os estilos de vida juvenil, pois eles tendem a descrever e explorar os percursos e experiências socializadoras, de produção de sociabilidades, que vivenciam os jovens em conjunturas históricas específicas e em meio a um “sem-número de contextos culturais e redes de relações sociais preexistentes — família, amigos, companheiros de curso, meios de comunicação, ideologias, partidos políticos, entre outras”, contextos nos quais os atores juvenis “selecionam e hierarquizam valores e ideais, estéticas e modas, formas de relacionamento ou convivência e vida, que contribuem para modelar seus pensamentos, sua sensibilidade e seus comportamentos” (LEON, 2005, p. 15).

Por outro lado, nesta via de produção do conhecimento dos estilos juvenis, seus agregados, coletivos e movimentos, é preciso não perder de vista, diante da heterogeneidade e diversidade que caracteriza o universo social jovem, que não são todos os seus representantes que se veem e se sentem afetados uniformemente pelo processo “globalizador”; nem todos vivem igualmente por meio de “determinados influxos sociais e culturais” e os invertem em processos de produção da subjetividade, pois, mesmo que “coetâneos” e integrantes de uma mesma geração sócio-histórica - com “certos traços comuns em suas formas de ser, objetivamente não há *“uma cultura adolescente ou juvenil, mas várias, bem como estilos de vida diferenciados* (LEON, 2005, p. 16, grifos nossos).

Neste texto, a partir de contribuições de autores das ciências sociais, dos estudos culturais, dos estudos socioculturais latino-americanos e de resultados de pesquisas de tipo estado da arte de produções pós-graduadas no campo dos estudos da juventude na realidade brasileira (SPOSITO, 2002; 2009; CORROCHANO, 2017¹), discorrerei sobre determinadas perspectivas teórico-empíricas e formas de abordagens das culturas juvenis, e a partir de um estilo cultural juvenil singular, apanhado na realidade brasileira da atualidade, tentarei expor como segmento de jovens dos setores populares, moradores de periferias de espaços urbano-metropolitanos, organizados em agrupamentos produtores de expressões culturais em seus circuitos de lazer, enriquecem e adensam processos educativos de natureza não escolar, interpelam e tensionam as gerações de direitos da cidadania moderna-civis, sociais e políticos.

Caminhos e abordagens teórico-metodológicos de interpretação das culturas juvenis

Desde a primeira metade do Século XX, nos domínios das Ciências Sociais praticadas nos Estados Unidos da América, pode-se identificar estudos de perspectivas teóricas e metodológicas distintas, descrições e interpretações das vias pelas quais, no interior do mundo escolar estadunidense ou em territórios de experiências sociais da vida do dia a dia, os jovens americanos, homens e mulheres, de diferentes frações sociais e pertencimentos étnico-raciais conformavam culturas próprias, manifestamente juvenil, decorrentes de exercícios de autonomia relativa em face da família de origem, de seus educadores e professores e demais instituições do mundo adulto.

¹ Trata-se do projeto de pesquisa *O campo de estudos de juventude no Brasil e suas interfaces com a educação e o trabalho: balanço e perspectivas da produção acadêmica – 2007-2016*, coordenado por Maria Carla Corrochano (2017), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nas abordagens das culturas formalizadas pelos segmentos juvenis norte-americanos ao longo de décadas do século passado, temos aquela que desenvolvida no âmbito da antropologia, mais especificamente na área dos estudos urbanos, por pesquisadores da Escola de Chicago que se voltaram a tematização de agrupamentos e culturas de base jovem conformados por “gângues” que se organizavam em torno de práticas objetivadas em espaços e tempos da vida cotidiana, no mundo da rua e nas esquinas de bairros ou aglomerados urbanos marcados pela precariedade material (SPOSITO, 2003). De acordo com um interprete dos estudos etnográficos desenvolvidos no interior da Universidade de Chicago, os investigadores problematizaram as formas de organização e desenvolvimento das cidades e da vida urbana, e se voltaram a compreensão do que foi definido como “problema da delinquência juvenil” ou das “gângues de jovens”. As questões que sensibilizavam o interesse dos antropólogos daquele Centro eram as relativas ao tema da “reforma social”, da socialização das jovens gerações e de teoria social (BECKER, 1996, p. 178-9; SPOSITO, 2003; PEREIRA, 2007)².

Ainda no contexto estadunidense, no período acima evocado, no campo dos estudos sociológicos, pode-se também identificar produções de perspectiva estrutural-funcionalista que se voltaram a interpretação das vias pelas quais, no interior do mundo escolar, os estudantes conformavam uma cultura própria, manifestamente

²Sobre as produções antropológicas voltadas aos grupos juvenis da Escola de Chicago, Sposito (2003, p. 218) observou ainda que “esses grupos de pares fora da escola não deixam de ser de considerados, no início dos anos 40, mas em uma perspectiva analítica contrastante daquela que interpretou “os agrupamentos juvenis que encontram sua referência na vida escolar”. A propósito, Sposito fez referências ao clássico estudo de William Foot Whyte (1943), que em perspectiva etnográfica descreveu e interpretou modos distintos de grupalização “entre os jovens, dependendo ou não da presença da escola em sua vida: os *corner boys* (classe operária) e brutalização os *college boys* (classes médias), os quais conformaram grupos distintos nos interstícios de um mesmo território de moradia e como a posição social deles constroem mais ou menos “as possibilidades de acesso ou não ao sistema escolar”.

juvenil, decorrente de exercícios de autonomia relativa em face da família de origem, seus educadores e docentes e demais instituições do mundo adulto, de maneira a ampliar e adensar seus processos de integração social. Esse tipo de abordagem que teve em Talcott Parsons (1942; 1968) um de seus expoentes, se prolongou e gerou uma robusta produção bibliográfica que chegou até a clássica obra de Shmuel Noah Eisenstadt (1968, 1976). (SPOSITO, 2003; PEREIRA, 2007).

Do outro lado do Atlântico, desde os anos finais de 1970, a partir de abordagens teórico-metodológicas distintas do estrutural-funcionalismo parsoniano e dos enquadres dos estudos de ecologia urbana de Chicago, pesquisadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmigham se voltaram à compreensão-interpretativa sobre os modos de agregação e organização de representantes das novas gerações do pós guerra em torno de culturas ou subculturas de estilos estéticos e condutas sociais variados. Desde aquele Centro, a partir de aportes do marxismo, do interacionismo simbólico, da semiótica e da literatura da contracultura, os investigadores se dedicaram menos a compreensão das culturas juvenis produzidas pelos atores juvenis no interior do mundo escolar³ e mais ao escrutínio das expressões culturais ou estilos estéticos que os jovens, filhos e filhas do Estado de bem-estar, produziam nas vivências do tempo livre e nas interações com a indústria de consumo de bens e serviços culturais (FEIXA, 1999, p. 84; PEREIRA, 2007).

De acordo com Feixa (1999), nos estudos culturais de Birmigham constata-se a preocupação em distinguir as subculturas juvenis da classe trabalhadora das contraculturas de jovens da classe média, e eles enfatizaram que as

estruturas coletivas compactas que [tomavam] a forma de 'ganguê', as últimas [eram] são mais difusas e mais individualizadas; algumas [surgiam] da dicotomia entre o mundo institucional (família, escola,

³ Aqui faz-se necessário destacar uma exceção: o clássico trabalho de Paul Willis (1991[1977], *Aprendendo a ser trabalhador*: escola, resistência e reprodução social.

trabalho) e tempo livre, outras [propunham] uma síntese (...) ou (...) instituições alternativas (a cooperativa, a comuna); [algumas tendiam] a ser territoriais (apropriação do gueto), outros [tendiam] a ser universais (êxodo para criar um novo gueto: utopias rurais); nas primeiras, a vivência [predominava] sobre o discurso, na segunda não [havia] vivência sem justificação do discurso ideológico; algumas foram vistas como variações do tradicional ‘gamberismo’ do trabalhador, outras foram analisadas como formas mais articuladas e perigosas de dissidência político-moral (FEIXA, 1999, p. 83).

O certo é que nos primeiros estudos britânicos sobre as subculturas juvenis ou os grupos de estilos estéticos, os jovens que as articulavam agiam no sentido de produzir respostas às contradições materiais e simbólicas da cultura parental e hegemônica (FEIXA, 1999).

Na década de 1990, ainda no contexto europeu, marcado por movimentos de retração do Estado providência, pela perda de centralidade das instituições tradicionais de socialização das novas gerações, o desencanto dos segmentos juvenis com o sistema de representação e participação política, por processos de globalização econômica e da cultura, no âmbito da sociologia, adquiriu relevância uma vertente analítica de compreensão da juventude e dos jovens ancorada no conceito de socialidade e na metáfora do neotribalismo. Tal perspectiva partilhava uma visão de que as formas de os jovens “estarem juntos” na pós-modernidade evidenciavam um “nomadismo” e uma “ética estética” articulada pela afetividade grupal, pelo sentimento de pertencimento, pela fragmentação das identidades (MAFFESOLI, 1998; 2004); em outros termos, o “processo de ‘tribalização’ das identidades sociais em geral” e das tribos urbanas⁴ juvenis em particular, condensa o potencial para “revelar a erosão do individualismo na sociedade de massas e o surgimento de uma nova sociabilidade” (FEIXA, 1999, p.70).

⁴ José Guilherme C. Magnani (1992), no artigo *Tribos urbanas: metáfora ou categoria?*, analisa os usos da expressão “tribos urbanas” que fazem a produção acadêmica e os meios de comunicação.

O percurso brevemente esboçado nos parágrafos anteriores permite apreender que na modernidade se a escola foi um espaço e tempo que serviu para os jovens, na posição e papel de estudantes, produzirem culturas marcadamente juvenis, outros enfoques teóricos, a partir de novas questões, permitiram captá-las e decifrá-las a partir de outros espaços e tempos de experiências juvenis que não o estritamente escolar.

Os estudos sobre as culturas juvenis na América Latina e no Brasil

Até os anos 1980, na região da latino-américa e especificamente na realidade brasileira, nas Ciências Sociais e Humanas, a produção do conhecimento sobre a juventude e os jovens foi marcada por duas perspectivas compreensivo-interpretativas: uma delas foi aquela que a partir de abordagens quantitativa ou qualitativa se voltou para as questões vivenciadas por segmentos e setores da juventude em suas relações de inclusão-exclusão nos setores da educação escolar, da saúde, do trabalho, da segurança, ou sobre as injunções impostas pela pobreza e marginalidade aos jovens das classes populares ou subalternas, e suas relações como as garantias e proteção dos direitos humanos e da cidadania moderna – civis, sociais e políticos (ISLA, 2006; REGUILLO, 2003b).

A outra perspectiva foi a que explorou a juventude e as experiências juvenis de participação no espaço público a partir da categoria social *estudiante* - universitário ou secundarista, suas organizações e formas de agir coletivo na esfera público-política. No caso brasileiro, os estudos seminais desta perspectiva foram os de Marialice M. Foracchi (1965; 1972) e de Octavio Ianni (1968). Considerando-se as vertentes mencionadas, pode-se partilhar da ideia de que a produção do conhecimento sobre a juventude e os atores juvenis na região, no período mencionado, focalizou analiticamente menos os grupos, culturas e estilos juvenis configurados fora do mundo escolar e mais os jovens

“incorporados” ou não na dinâmica das instituições do mundo adulto e da sociedade em geral (REGUILLO CRUZ, 2000; 2003a).

Na literatura especializada, a partir dos anos 1990, é possível perceber na Região a ocorrência de uma ampliação e diversificação de estudos acadêmicos ou institucionais que tematizavam a vida juvenil e os jovens, a partir de novas chaves interpretativas e abordagens metodológicas. Ao lado das produções que deram continuidade a investigação das experiências juvenis e seus processos de inclusão, exclusão ou inclusão marginal nas esferas institucionais dos direitos da cidadania e dos direitos humanos, nas áreas das ciências sociais e dos estudos socioculturais latino-americanos têm-se a emergência de trabalhos dedicados à juventude e as formas de agregação, de expressão cultural e representação juvenil no espaço público (REGUILLO CRUZ, 2000; SPOSITO, 2002, 2009, FREITAS, 2005; ISLA, 2006; FEIXA, 2003; 2018; MARTINS; CARRANO, 2011).

Os estudos que adotaram a nova perspectiva analítica se voltaram para os jovens “alternativos ou dissidentes”, suas formas de agregação, práticas e expressões culturais, apreendidos “desde sua não incorporação aos esquemas da cultura dominante.” (REGUILLO CRUZ, 2003a, p. 106). Para Feixa (2018), as produções sobre os grupos ou coletivos juvenis promotores de práticas, estilos e expressões culturais permitiram compreendê-los como atores jovens que se apoiavam

na condição de marginalizados por um sistema político (ditaduras), económico (desemprego, fome) e social (marginalização e estigmatização) e na capacidade de se unirem e criarem referências comuns de resistência: algumas de um lento entrelaçamento com movimentos estudantes de base populacional (bairro), religiosos, políticos ou de esquerda; outros, paralisados pela exclusão - com altos índices de consumo de drogas e álcool - e posteriormente, outros articulados por ações e produções contra culturais situadas em torno de culturas juvenis operando nos segmentos urbano-populares, como metaleiros - heavies -, neohippies ou hippies

militantes/revolucionários, punks, new waves, gangues de rua, entre outros. (FEIXA, 2018, p. 93).

Em trabalhos anteriores, já se sublinhou que nas décadas finais do Século XX, no Brasil, tal como o ocorreu em distintas realidades nacionais latino-americanas, mais nos domínios da sociologia e da antropologia e menos na área da pesquisa educacional, pesquisadores diversificaram os modos de tematização da juventude e as formas de agir coletivo dos jovens brasileiros dos setores populares e médios do meio urbano, a partir de indagações e aportes teórico-metodológicos dos estudos sobre as gangues, as tribos urbanas, as galeras⁵, as culturas⁶, subculturas, pós-subculturas⁷ e da ação coletiva dos novos movimentos sociais. (ALMEIDA, 2009; SPOSITO, 2009; MARTINS; CARRANO, 2011; SPOSITO, ALMEIDA, CORROCHANO, 2020).

De modo geral, o conjunto de estudos elaborados no período abordaram os jovens, “incorporados”, “alternativos” ou “dissidentes” (REGUILLO CRUZ, 2003a, p. 106), em meio as mutações econômicas, políticas e socioculturais que ocorriam em escala global e local na transição do Século XX para o XXI, e os compreenderam como *bricoleurs* que articulavam coletivamente

⁵ Em alguns estudos, os pesquisadores lançaram mão da noção de “galeras”, a partir de diálogos com a obra de François Dubet (François). *La galère: jeunes en survie*. Paris, Fayard, 1987, 503 p.

⁶ Em diálogo com Machado Pais, Feixa (2020, p. 12) registou que os dois pesquisadores ibéricos foram influenciados pelos estudos culturais britânicos sobre as culturas juvenis, contudo, lançaram mão da imaginação científica para traduzirem as contribuições daqueles estudos para realidades juvenis das realidades nacionais e locais em que estão enraizados. Julgo que a observação dos dois pesquisadores pode ser estendida aos estudos socioculturais da juventude e dos jovens há décadas realizados por Rossana Reguillo, na realidade mexicana e latino-americana em geral.

⁷ Freire Filho (2005) e Freire Filho & Fernandes (2005) discorrem sobre as questões teóricas, conceituais e empíricas implicadas na noção de subcultura juvenil e nos relatos dos primeiros trabalhos de pesquisadores dos estudos culturais de Birmingham e abordam também as sucessivas críticas que eles receberam, a partir dos anos 1990.

processos e bens materiais e simbólicos para se expressarem culturalmente, (re)afirmarem pertencimento a territórios de experiências cotidianas - o bairro, a rua, a esquina, equipamentos públicos e lugares diversos do meios urbanos, tecerem processos identitários e de subjetivação, e promoverem insurgências, atritos, manifestações de resistências e conflitividades na cena ou espaço públicos (CAIAFA, 1985; COSTA, 1993; SPOSITO, 1993; 1994; 2000; KEMP, 1993; ABRAMO, 1994; GUIMARÃES, 1995; DIOGENES, 1998; GUIMARÃES, 1988; DAYRELL, 2000; 2001; TELLA, 2000).

De forma similar ao ocorrido em distintos países latino-americanos, que realizaram pesquisas do tipo estado da arte, de abrangência nacional ou local, sobre a produção do conhecimento no campo dos estudos da juventude (ISLA, 2006⁸; FEIXA, 2018), no Brasil, Marília Pontes Sposito (2002; 2009) coordenou duas pesquisas do tipo estado do conhecimento da produção sobre juventude e jovens, realizada em programas brasileiros de pós-graduação.

O primeiro balanço se voltou a análise dos estudos discentes elaborados entre 1980 e 1996, na área da educação, e Corti & Sposito (2002) constataram que no conjunto de trezentos e oitenta e sete (387) produções, menos de uma dezena delas foram dedicadas à análise de *grupos juvenis, musicais e de grafiteiros, privilegiando a sua dimensão cultural*. Para as autoras, os estudos do período, considerados emergentes e promissores nos modos de se examinar as juventudes e os jovens, se preocuparam em valorizar as expressões culturais juvenis, os contextos alternativos e menos os institucionais em que os jovens se socializavam e estabeleciam comunicação. Assim, o conhecimento então produzido inovou nos modos de interpelação do mundo escolar: ao promoverem a inversão que consistia mais na aproximação do sujeito jovem do

⁸ Peres-Isla (2006, pp. 151-156) observou que na América Latina os primeiros estudos do tipo estado da arte da produção do conhecimento sobre juventude, de abrangência nacional ou local, foram realizados no México, Uruguai, Chile e Colômbia, no conjunto de estudos produzidos no contexto dessas nacionalidades, os autores destacam a emergência de produções sobre as culturas juvenis, suas formas de associação e os sentidos de suas práticas e expressões culturais.

que do mundo institucional, os trabalhos enfatizavam a “expressão artístico-musical como elemento de mobilização juvenil, (...) as práticas culturais (...) que [apresentavam] maior atrativo para os jovens e, conseqüentemente, as mais promissoras na construção de novos sujeitos coletivos, diante da crise das formas institucionalizadas da participação política”. (Idib, 2002, p. 204-5).

No segundo inventário, Sposito (2009) avançou em relação ao anterior, pois se voltou à produção discente pós-graduada, em abrangência nacional, entre 1999-2006, nas áreas da Educação, das Ciências Sociais e do Serviço Social, percorrendo analiticamente mais de mil e quatrocentas produções. Nesse balanço, foram identificados mais de sessenta (60) trabalhos sobre os grupos e culturas juvenis, provenientes mais das áreas da sociologia e da antropologia e menos da área da educação.

No conjunto de produções analisadas, os autores, a partir de referenciais teóricos da sociologia contemporânea, dos estudos culturais ou dos estudos socioculturais latino-americanos e dos novos movimentos sociais, se debruçaram sobre um conjunto amplo e internamente plural de formações associativas, movimentos e culturas juvenis que articulavam e orientavam seus modos de agir nos plano dos estilos estéticos - musicais, de dança e movimento corporal, da produção literária alternativa, da comunicação midiática não convencional gestada no território digital, e também dos agregados jovens que se articulavam em torno de práticas de incivildades ou mesmo violentas – as denominadas gangues urbanas. (ALMEIDA, 2009).

Do segundo estado da arte, destaca-se algumas apreciações de seus autores sobre os trabalhos examinados: a primeira é a que assinalou a força das expressões culturais juvenis para os processos de positivação identitária de jovens dos setores populares, pobres, negros e pardos, engajados em determinadas expressões culturais juvenis que ocupavam “‘espaços na sociedade por meio da arte’, as expressões possibilitavam, ainda, “uma reelaboração positiva do próprio corpo” (DAYRELL, 2009, p. 102). Quanto as relações das culturas juvenis com o mundo escolar e seus atores, os trabalhos

analisados permitiram apreender uma “distância da escola em relação à realidade dos jovens alunos, evidenciada no desconhecimento das suas expressões culturais ou mesmo na sua negação, através de diferentes formas de discriminação ou mesmo da proibição de sua expressão” (DAYRELL, 2009, p. 104).

Nos trabalhos escrutinados naqueles balanços foi possível circunscrever a capacidade de educação e socialização de tipo configurativo (MEAD, 1997) dos grupos, movimentos e culturas juvenis, uma disposição que “o mundo adulto, suas associações e instituições hesitam – quando não recusam – em reconhecer, dialogar e legitimar” (ALMEIDA, 2009, p. 163). Ademais, as produções apreciadas destacaram como os jovens, diferencialmente posicionados na estrutura social, de pertencimentos étnico-raciais distintos, em variados territórios e lugares do mundo urbano, articulados em torno de produções e expressões culturais, fabricavam modos e estilos de vivência da juventude, inclusive nas esferas sociais do ilícito ou da ilegalidade ou ainda em experiências que os induziam a fugas dos limites impostos pelo tempo social ou pela rotina do cotidiano⁹. (MELUCCI, 1997; PAIS, 2005).

Recentemente, Corrochano (2017) coordenou novo estado da arte dos estudos da juventude, produzidos entre 2007 e 2020, nos mesmos domínios científicos percorridos pelas pesquisas de Sposito (2002; 2009). A partir dessa recente incursão, foi possível identificar que determinados movimentos e culturas juvenis continuaram a despertar o interesse de pesquisadores brasileiros, como é o caso dos

⁹ Por outro lado, Almeida (2009, p. 162) observou que no conjunto dos estudos pós-graduados analisados sobre os grupos e culturas juvenis, naquele período, encontra-se um maior volume de trabalhos sobre o movimento *hip hop*, o *rap* e os grupos de *rappers*, e algumas ausências de expressões culturais juvenis coletivas foram identificadas, como as produzidas pelos segmentos LGBTT, por segmentos jovens mulheres e sobre a presença do feminino nas culturas juvenis já existentes, por segmentos de jovens envolvidos com a religião e a religiosidade, de jovens organizados em torno de temas e questões socioambientais, das comunidades virtuais e das culturas ou estilos estéticos produzidos por jovens inseridos no diversificado mundo rural brasileiro, entre outros.

segmentos juvenis que navegam e interagem pelos/nos territórios do *cyberespaço*, dada identificação que estabelecem com as culturas *nerd/geek* suas diferentes visões de mundo, valores e estilos de vida (BICCA, CUNHA, ESTEVES, 2017).

Outras produções se voltaram para culturas juvenis - e seus atores centrais - investigadas por autores de trabalhos pioneiros da literatura especializada – nacional e internacional. Neste registro, novas gerações de pesquisadores se voltaram à compreensão e interpretação da “cena punk”, suas relações constitutivas e o entrelaçamento de sentidos que fundamentam um *ethos próprio dos punks*, uma estética singular e a *praxis do-it-yourself* (GUERRA; MENEZES, 2019); dos modos como os *skaters* tecem interações, se expressam e constroem saberes a partir do corpo em movimento (SILVA; ADAD, 2017). Os jovens das classes subalternas, pretos e pardos em grande parte, moradores das periferias de centros urbanos, agrupados em torno das culturas do movimento *hip hop*, do *rap*, da *pixação*, do grafite, dos estilos *break-dance (bboys)* ou de *dança pop*, continuaram a despertar a sensibilidade de pesquisadores nacionais, para demonstrar como eles são marcados pela invisibilidade social que os discrimina e os exclui (BONFANTI, 2019; ARRUDA, 2020).

Já os jovens *hip hoppers* e *bboys* continuaram a ser sujeitos de investigações de forma a evidenciar como eles constroem processos de autonomia e subjetivação a partir da configuração de práticas culturais, pedagógicas e políticas, por metáforas e ironias, que são agenciadas para a denúncia e contestação das opressões sobre suas vidas e corpos (WEIHMÜLLER, SILVA, SIQUEIRA, 2019), ou para enfatizar como eles empreendem formas de participação social e política também ancoradas na dimensão do afeto (ARRUDA, 2020), e ainda, como muitas dessas culturas circulam pelo espaço urbano e, em seus trânsitos, constroem percepções sobre a cidade e disputam o direito à cidade (SILVA; CARADE, 2018; TELLA, 2018).

A partir dos recortes aqui realizados, pode-se considerar que o balanço empreendido por Corrochano (2017), reforça-se a

constatação de que o estudo da condição juvenil e dos jovens pelas vias das culturas juvenis continua a merecer pouca atenção de pesquisadores da área da educação, mesmo considerando-se que muitos dos jovens articuladores das identidades grupais que promovem aquelas expressões culturais vivenciam o duplo estatuto de jovem e estudante, sobretudo do ensino médio, e levam para o interior do mundo escolar elementos, práticas e saberes inerentes as suas produções culturais (MARTUCCELLI, 2016).

Culturas Juvenis: tensões e proposições à cidadania e suas gerações de direitos

Vale à pena sublinhar a fecundidade das vias heurísticas de produção de conhecimento sobre a condição juvenil e os jovens, a partir da compreensão das práticas, manifestações, expressões que formalizam os grupos e culturas juvenis no espaço público, ainda mais quando apreendidos pelas vias de abordagens qualitativas, pois elas permitem “maior aprofundamento analítico das cotidianidades adolescentes e de jovens, para, a partir daí, promover a interlocução e interpelação aos contextos — [local e global], estruturas sociais, como também às instituições sociais” (LEON, 2005, p. 10), incluindo nessa esteira a interpelação e tensionamentos que elas formulam às concepções histórico-sociais e normativas dos direitos da cidadania e o princípio da igualdade que eles têm ancorado nos tempos modernos.

Ao se abordar as interações que os jovens e as culturas juvenis estabelecem com a cidadania e suas esferas de direitos, nas singularidades da realidade brasileira e demais nacionalidades latino-americanas, com desigualdades de longa duração e multiplicadas, torna-se incontornável o diálogo, ainda que breve, com duas abordagens históricas e políticas da cidadania nos tempos modernos: a primeira é aquela que destaca os seus fundamentos filosóficos e político-ideológicos, definindo-a em perspectiva “universalista” e tendo o indivíduo ou “a pessoa universalizada” como identidade unívoca (PAIS, 2005); a outra é a

que recupera elementos da clássica análise de Thomas H. Marshall, na qual, a partir da realidade inglesa do Século XVIII, destrincha o avanço e a ampliação sócio-histórica da cidadania e suas distintas gerações de direitos — civis, políticos e sociais, e como elas, ao mesmo tempo, ao instituírem planos de igualdade entre os indivíduos, geraram e ainda geram novas estratificações, hierarquias e desigualdades sociais e políticas (MOYA, 2003; REGUILLO, 2003b; PAIS, 2005).

Nos dois modelos acima referidos, os direitos foram conquistados socialmente e assegurados juridicamente, e devem ser garantidos pelo Estado como suportes aos indivíduos em seus processos de assimilação e integração a um específico coletivo social e político, suportes que não foram e ainda não são garantidos a todos os indivíduos, tais como às mulheres, aos integrantes de grupos étnico-raciais considerados minoritários, aos trabalhadores em geral, aos estrangeiros, às crianças, aos adolescentes e jovens, na medida em que a referência do “cidadão-tipo do modelo marshalliano foi o de um homem, adulto e ocidental”, como assinalou Moya (2003, p. 37).

Desde a segunda metade do Século XX, o conceito normativo de cidadania e os direitos a ela associados vem sendo interpelados e tensionados (MOYA, 2003; REGUILLO, 2003; PAIS, 2005; MARTUCCELLI, 2016) por um conjunto variado de movimentos sociais, étnico-raciais, populares, de gênero, etários e também por determinadas culturas juvenis, os quais, na esfera pública, em escalas local e global, se insurgem contra os contornos da cidadania fundada pela modernidade. Ancorada no princípio da igualdade, a cidadania também delimita fronteiras que demarcam inclusões, exclusões ou inclusões marginais não apenas de identidades pessoais, mas também para um conjunto diverso de identidades grupais. Assim, em décadas recentes, como uma das decorrências das lutas sociais identitárias vê-se emergir e se firmar uma quarta geração de direitos: os direitos culturais, os quais institucionalmente reconhecem e tendem a garantir suportes aos diferentes, à diversidade cultural (MOYA, 2003; PAIS, 2005;

MARTUCCELLI, 2016), inclusive aos direitos da infância, da adolescência e da juventude, tal como ocorreu no caso brasileiro com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1989) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013; CORTI; SOUZA, 2005; NOVAES; ALVIM, 2014, p. 277).

Com o objetivo de ilustrar como determinadas culturas juvenis promovem atritos e tensionam de múltiplas formas os direitos de cidadania, lanço mão de trabalhos acadêmicos constante da base de dados da pesquisa de Corrochano (2017; 2021), que abordaram analiticamente os chamados *rolezinhos*, ocorridos em grandes cidades brasileiras nos anos iniciais da década de 2010, nos quais os atores centrais foram adolescentes e jovens envolvidos com as expressões culturais do *funk* ostentação¹⁰.

José Machado Pais (2004) chamou a atenção para fato de que as chamadas tribos urbanas, seus estilos culturais e formas de expressão geram “sentimento de pertença”, processos identitários e dão suporte a “resistência grupal, de corpos quando se opõem e se confrontam”, provocando insurgências e “atritos” no espaço público, (PAIS, 2004, p.13-4). As características das culturas juvenis analisadas pelo sociólogo português podem ser identificadas nas articulações e encontros que se desdobraram nos *rolezinhos*, ocorridos ao final de 2013, mobilizados por jovens funkeiros do estilo ostentação¹¹, os quais buscam a inclusão social mediante o

¹⁰ Pereira (2014, p. 546-7), descreve o *funk* ostentação como sendo um “estilo musical que em suas letras, exalta a posse de dinheiro e o consumo de roupas e acessórios de grife. O *funk* ostentação consiste numa nova vertente do *funk* carioca, criada a partir de São Paulo, por jovens de bairros periféricos, na qual temáticas das letras de música anteriormente em evidência no chamado estilo proibidão, como crime, drogas e sexo, são atenuadas ou praticamente excluídas em detrimento de referências ao consumo e a marcas de roupas, carros e bebidas ou ao modo como o acesso a tais bens permitiria um maior sucesso com mulheres consideradas bonitas. Inicialmente, o principal meio de divulgação desse *funk* ostentação foi a internet, pelo YouTube”. Ainda sobre as relações que estabelecem os jovens desse estilo com o consumo de bens e marcas de luxo, cf. Pereira (2015) e Pinheiro Machado & Scalco, 2014.

uso e ostentação de “marcas caras ou produtos de luxo”, e mediante práticas de circulação pelo tecido urbano das cidades em atividades de lazer. Convocados nos territórios da Internet, os atores centrais daqueles rolês se propuseram a promover encontros em *shopping centers*, situados em bairros periféricos ou regiões centrais de determinadas cidades do país, com os objetivos de se dar a ver, se divertir, circular, “azarar”, beijar, “zoar” (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2014; CALDEIRA, 2014; PEREIRA, 2014, 2016; SILVA; LEHFELD, 2016).

A partir de intencionalidades lúdicas, os *rolezeiros* produziram “um confronto de fluxos” (Pereira 2015) e uma série de “atritos” e tensões (PAIS, 2004), na medida em que acionaram, simultaneamente, o sentimento de medo, o preconceito de classe, de raça/cor e a intolerância relacionados as práticas de lazer e de consumo cultural de jovens pobres, brancos, pardos e negros, moradores da periferia de contextos urbanos brasileiros. Os encontros dos jovens funkeiros explicitaram tensões em relação ao conceito de cidadania e suas distintas esferas de direitos quando deram visibilidade às desigualdades socioespaciais, à segmentação e à segregação urbana que caracterizam os espaços citadinos do país, e lançaram luzes sobre as divisões espaciais que obliteram as interações e encontros face-a-face entre os desiguais, os diferentes e suas diferenças no espaço público. (SORJ; MARTUCCELLI, 2008; CALDEIRA, 2012).

Do ponto de vista da participação social e política dos atores juvenis, alguns autores que analisaram aqueles acontecimentos estabeleceram pontes entre os *rolezinhos* e as manifestações de rua ocorridas no Brasil em “junho de 2013” (CALDEIRA, 2014; PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2014). Para Caldeira (2014) aquelas mobilizações podem ser interpretadas como atos de protestos semelhantes aos promovidos pelo Movimento Passe Livre – MPL naquele mesmo ano, pois as duas ações coletivas tiveram como protagonistas sujeitos juvenis que vivem o cotidiano em espaços urbanos segregantes e reprodutores de desigualdades múltiplas, além disso, os atores centrais das duas insurgências juvenis usaram as mídias sociais “para se organizar e ignoraram

completamente as formas instituídas de representação e organização política”. Já Pinheiro-Machado e Scalco (2014) compreenderam as mesmas manifestações como “atos de contestação política”, a partir dos quais seus organizadores deram visibilidade à “violência estrutural que atinge o cotidiano dos jovens das periferias e a crise que transversaliza as relações entre Estado e sociedade no país [em décadas recentes], ampliando as incertezas relativas aos “rumos do desenvolvimento do Brasil”.

Por outro lado, ao analisar os *rolezinhos* que ocorreram na cidade de São Paulo, Pereira (2016) não estabeleceu relações direitas entre aqueles acontecimentos e as ações do Movimento Passe Livre e as Jornadas de Junho de 2013, todavia, enfatizou as circulações e encontros dos jovens funkeiros como expressões políticas de uma “cidadania insurgente” (HOLSTON, 1996; 2013), pois articulados por jovens cidadãos que no interior da esfera pública reivindicaram “um espaço para si”, demandam por cidadania, participação política e direitos que, historicamente, foi feita na marra, pelos mais pobres, muitas vezes nas costuras entre o legal e o ilegal, e que começou com a própria ocupação dos bairros na periferia da cidade de São Paulo, como forma de habitar e sobreviver no mundo urbano. Essa cidadania não necessariamente se apresenta como resistência, mas pode também querer, em muitos casos, associar-se ao hegemônico, produzindo dissonâncias. (PEREIRA, 2013).

Seja na perspectiva de uma “cidadania insurgente” (HOLSTON 2013; PEREIRA, 2013; 2016) ou de uma “cidadania participada”, que se articula e se expressa de baixo para cima e adquire visibilidade pública (PAIS, 2005, p. 57), os jovens do *funk* ostentação com seus rolês, à semelhança dos modos de agir dos atores de outras culturas juvenis — grafiteiros, *rappers*, *breakers*, *punks*, *skaters*, *pixadores*, *traceurs* entre outras, deram visibilidade e reatualizaram a questão urbana, a partir de suas mobilizações e expressões culturais recolocaram na arena pública a demanda pelo direito à cidade, como valor de uso e não como valor de troca. Como sublinhou Pais (2005, p. 60), a cidadania é também a “cidade

praticada”, uma cidade que acolhe e abriga as “manifestações culturais, não inevitavelmente institucionalizadas, que promovam novas expressões identitárias e inclusivas de quem a habita”.

Notas finais

A perspectiva de análise das culturas juvenis, grupos de estilos estéticos ou as tribos urbanas, tem se mostrado um caminho heurístico fértil para compreendermos as formas e modos como os jovens interagem com o universo da cultura para dele se apropriar e recriar elementos, símbolos, ritos, conformando tendências sociais e culturais (FEIXA, 2018), e também formas diversas de insurgências, protestos, atritos e conflitividades na esfera público-política, abrindo um conjunto de linhas de tensões em relação ao conceito de cidadania e suas gerações de direitos.

No contexto latino-americano em geral e brasileiro em particular, é preciso ressaltar, a literatura especializada tem apresentado evidências de que as culturas juvenis e suas relações com o tempo têm despertado mais a sensibilidade e inquietação de investigadores das áreas das ciências sociais, da psicologia, da comunicação e menos da área da educação — tanto a escolar como a não escolar (ISLA, 2016; FEIXA, 2018; SPOSITO, 2002; 2009; CORROCHANO, 2017). Tal constatação não deixa surpreender e produzir incômodos, pois os jovens e suas culturas se conformam e se reproduzem em múltiplos contextos socioespaciais, mediante processos co-figurativos e prefigurativos de socialização e educação (MEAD, 1997; FEIXA, 2003), trata-se ainda de processos de autoeducação que os jovens manifestamente investem, o que significa que elas têm produzido e acumulado um repertório de práticas, saberes e conhecimentos que carregam potencial de enriquecimento aos processos de escolarização, sobretudo em um contexto histórico em que a instituição escolar e a escolarização vêm perdendo a centralidade nos processos de socialização e transmissão da herança cultural aos integrantes das novas gerações (SPOSITO, 1993, 1998).

Os jovens articuladores das culturas juvenis são atores culturais e sociais que com seus corpos, suas vestimentas, suas deambulações, suas performatividades, seus múltiplos pertencimentos põem à prova os direitos da cidadania, a estruturação e segmentação do espaço citadino, os modos de apropriação e uso das cidades, o direito à cidade. Por suas manifestações, insurgências e expressões culturais, eles interpelam e desafiam também as concepções canônicas de participação e o sistema tradicional de participação política, na medida em que constroem novas perspectivas e orientações que dão ancoragem as suas formas de participação na esfera pública (REGUILLO, 2004).

Como *bricoleurs* e “profetas” do presente, os atores centrais das culturas juvenis, “entre futuros sombrios e tempos contingenciais” (PAIS, 2020), anunciam para o todo social em que se movimentam — no mundo real ou no *cyberespaço*, as mutações, os dilemas e as contradições centrais das sociedades complexas. Neste sentido, eles são portadores de possibilidades de mudança “já encarnada na vida e estrutura” de suas formações associativas e modos de agir. Ao falarem pelos outros, eles se apresentam como modelo da mensagem que são portadores, subvertem os “códigos dominantes” e os “estilos de vida que penetram” as estruturas socioeconômica, o sistema político tradicional e as instituições do mundo adulto (MELUCCI, 1997, p. 12). Assim, exceptuando-se as culturas juvenis que se articulam em torno de práticas, narrativas e símbolos que batalham contrariamente a convivência social e democrática (PAIS, 2005; 2020), seus atores sociais interpelam e tensionam a cidadania, proclamam o direito de fundar e fazer valer novos direitos de cidadania e disputam a universalização e a real garantia dos direitos humanos para os pares e os integrantes das gerações infantis e adultas.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel, **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**, São Paulo: Scritta/ANPOCS, 1994.

ALMEIDA, Elmir de. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. In: SPOSITO, M. P. (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, v. 2, p. 121-174.

ARRUDA, Daniel Péricles. Cultura *hip-hop* e serviço social: a arte como superação da invisibilidade social da juventude periférica. **Revista Katálysis**, v. 23 Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 111-121, jan./abr. 2020.

ÀTTIAS-DONFUT, Claudine. Jeunesse et conjugaison des temps. **Sociologie et sociétés**, v. 28, n° 1, p. 13-22, 1996.

BECKER, Howard, Conferência A Escola de Chicago. **Mana - Estudos de Antropologia Social**, v. 2, n° 2, p. 177-188, outubro, 1996.

BICCA, Angela D. N.; CUNHA, Ana Paula A.; ESTEVES, Letícia da Silva A. Uma pedagogia cultural internáutica ensinando sobre jovens nerds/geeks. **Textura**, v. 19 n. 41, set./dez. 2017.

BONFANTI, Bóris Ximendes. O grupo The Manifest: (re)inventando o hip hop. **Revista Teias**, v. 20, n° 56, p. 231-248, jan./mar., 2019.

BOURDIEU, Pierre, A 'juventude' é apenas uma palavra, in BOUDIEU, P. **Questões de Sociologia**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 8069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1989.

BRASIL, Lei Federal nº 12.852. **Estatuto da Juventude**, Brasília, 2013.

CAIAFA, Janice. **Movimento punk na cidade**: a invasão dos bandos sub. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1985.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Inscrição e circulação: novas visibilidades e configurações do espaço público em São Paulo, **Novos Estudos**, 2012.

_____. Qual a novidade dos rolezinhos? Espaço público, desigualdade e mudança em São Paulo. **Novos Estudos**, n. 98, mar., 2014.

CORROCHANO, Maria Carla. **O campo de estudos de juventude no Brasil e suas interfaces com a educação e o trabalho: balanço e perspectivas da produção acadêmica (2007-2016)**. UFSCar-Sorocaba, Sorocaba, 2017.

CORTI, Ana Paula de O.; SPOSITO, Marilia Pontes Sposito. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In SPOSITO, Marilia Pontes (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília-DF, MEC/Inep/Comped, 2002.

CORTI, Ana Paula de O.; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**, São Paulo, Ação Educativa, 2005.

COSTA, Márcia Regina, **Os carecas do subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

DAYRELL, Juarez T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**, 2001, Tese (doutoramento em Educação) – USP

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, n.1, v.28, p.117-136, jan./jun., 2002.

_____ *et al.* Juventude e escola. In SPOSITO, Marilia Pontes (coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, v.2, Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

DIÓGENES, Glória Maria dos S. **Cartografias da cultura e da violência - gangues, galeras e o movimento hip hop**. Fortaleza, UFCE, 1988 (Tese de doutoramento).

DUBET, François. *La galère: jeunes en survie*, Paris: Fayard, 1987.

EISENSTADT, Shmuel Noah. Grupos informais e organizações juvenis nas sociedades modernas. In BRITO, S. **Sociologia da juventude**, v. IV, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. **De geração a geração**, São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**, Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

_____. Del reloj de arena al reloj digital. **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud**, año 7, nº 19, p. 6-27, jul.-dic., 2003.

_____. Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018), **Revista Última Década**, p. 89-105, 2018.

_____; José Machado “Perseguido os ventos do tempo”: jovens, passados compostos e futuros possíveis. **Revista Luso-brasileira de Artes e Cultura**, Porto, v. 3, n.º 1, pp. 10-22, 2020.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FREIRE FILHO, João, Das subculturas às pós-subculturas: música, estilo e ativismo Político. **Contemporânea**, vol. 3, no. 1, p. 138-166, jan./jun., 200

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GUERRA, Paula; MENEZES, Pedro Martins de. Dias de insurreição em busca do sublime: as cenas punk portuguesas e brasileiras. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, nº 2, p. 485-512, mai.-ago., 2019.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1995. (Tese de doutoramento).

GUIMARÃES, Maria Eduarda **Do samba ao rap: a música negra no Brasil**. Campinas, SP: IFCH-UNICAMP, 1998. (Tese de doutoramento).

HERSCHMANN, Micael (org.), **Abalando os anos 90: o funk e hip hop – globalização, violência e estilo cultural**, Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HERSCHMANN, Micael, **O funk e o hip-hop invadem a cena**, Rio de Janeiro, UFRJ, 2002.

HOLSTON, J. Espaços de cidadania insurgente. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v.24, p. 243-253, 1996

HOLSTON, J. **Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IANNI, Octávio. O jovem radical. In BRITO, Sulamita. **Sociologia da Juventude**, I: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

ISLA, José Antonio Pérez. Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina. **Papers** 79, p. 146-170, 2006.

KEMP, Kenia. **Grupos de estilo jovens: o rock underground e as práticas (contra) culturais dos grupos "punk" e "trash" em São Paulo**. Campinas, IFCH-Unicamp, 1993 (Dissertação de mestrado).

LEON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

MAFFESOLI, Michel, **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**, Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existência. **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud**, año 8, nº 20, p. 28-41, ene.-jun., 2004.

MAGNANI, José Guilherme C. Tribos urbanas: metáfora ou categoria? **Cadernos de Campo - Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia**. Departamento de Antropologia, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, nº 2, 1992.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. "La juventud es más que una palabra". In: Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos, 1996.

MARTINS, Carlos Henrique dos S.; CARRANO, Paulo Cesar R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr., 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. Condición adolescente y ciudadanía escolar. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 155-174, ene.-mar., 2016.

MEAD, Margaret. **Cultura y compromiso**: el mensaje de la nueva generación. Barcelona, Gedisa Editorial, 1997.

MELUCCI, Alberto, Juventude, tempo e movimentos sociais, in Juventude e contemporaneidade, **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, ns.5,6,7, 1997.

MOYA, Juan Sandoval. Ciudadania y juventud: el dilema entre la integración social y la diversidad cultural. **Última Década**, nº19, p. 31-45, nov., 2003.

NOVAES, Regina; ALVIM, Rosilene. Movimentos, redes e novos coletivos juvenis: Um estudo sobre pertencimentos, demandas e políticas públicas de juventude. In: LOPES, J. S. L.; HEREDIA, B. M. A. **Movimentos sociais e esfera pública**. Rio de Janeiro: CBAE, 2014, p. 269-303.

PAIS, José Machado, **Culturas juvenis**, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

_____. Introdução. In PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva (Coords.). **Tribos urbanas**: produção artística e identidades. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 2004.

_____. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 49, p. 53-70, 2005.

PARSONS, Talcott. Age and sex in the social structure of the United States. **American Sociological Review**, v. 7, p. 604-616, 1942.

_____. A classe como sistema social, in BRITO, S. **Sociologia da juventude, III**, Rio de Janeiro: 1968.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Ponto Urbe**. Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, 1, p. 1-18, 2007.

_____. Entrevista a Eliane Brum. *El País*, (Opinião), 2013. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html. Acessado em 15/1/2021.

_____. Os “rolezinhos” nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 1, p. 545-557, 2016.

PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. M. Rolezinhos: Marcas, consumo e segregação no Brasil. **Revista de Estudos Culturais**, v. 1, n. 1, 2014.

REGUILLO CRUZ, Rossana, **Emergencias de culturas juveniles: estrategias del desencanto**, Buenos Aires: Norma, 2000.

REGUILLO, Rossana. Ciudadanias juveniles en America Latina, **Ultima Década**, nº 19, p. 11-30, nov., 2003a.

_____. Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, mai/jun/ago, 2003b.

_____. La performatividad de las culturas juveniles, **Revista de Estudios de Juventud**, n. 64, p. 49-56, 2004.

SILVA; Kricia de Sousa; ADAD, Shara Jane H. C. Tarô do aprender em movimento: confetes produzidos por jovens *skatistas* do litoral do Piauí. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 22, nº 36, p. 123-137, jan.-jul., 2017.

SILVA, Roselene Cássia de A.; CARADE, Hildon Oliveira Santiago. “Nós por nós”: visibilidade e politização entre a juventude da periferia de Salvador. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, v.25, nº 2, p.46-62, 2018.

SILVA, Thiago Rodrigo; LEHFELD, Neide Aparecida de S. O *lócus* do jovem pobre na sociedade a partir do *boom* dos rolezinhos. *Revista Katálysis*, v. 19, n. 1, p. 126-134, jan.-jun., 2016.

SORJ; Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. **El desafío latino-americano: cohesión social y democracia**. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana, 2008.

SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola, *Revista USP*, n.1, mar./mai, 1989.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, v. 5, n.1-2, p. 161-178, 1993.

_____. Violencia colectiva, jóvenes y educación. *Revista Mexicana de Sociología*, ano LVI, nº 3, 1994.

_____. (coord.), **Juventude e escolarização (1980-1998)**, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. (coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, v. 1/2, Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

_____. ALMEIDA, Elmir; CORROCHANO, Maria Carla. Jovens em movimento: mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas. *Educação & Sociedade*, v.41, 2020.

TELLA, Marco Aurélio P. **Atitude, arte, cultura e autoconhecimento**; o rap como voz da periferia. São Paulo, PUC/SP, 2000 (Dissertação de mestrado).

_____. Ações e prática culturais juvenis: apropriações de espaços públicos em João Pessoa. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, G&DR*, v. 14, n. 4, p. 180-198, jul., 2018.

VIANNA, Hermano, **O mundo funk carioca**, Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1988.

VIANNA, H. **Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas y instituciones educativas). **Revista Teias**, 1(2), p. 1-25, 2000.

WEIHMÜLLER, Valentina Carranza; SILVA, Andréa Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena F. de. Percursos de autoria e subjetivação: entre rodas, rimas e cliques. **Revista Exitus**, v. 9, nº 4, p. 695-719, out.-dez., 2019.

WHYTE, William Foote, **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

As relações étnico-raciais no ensino de História: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Rafael Cardoso de Melo
William Kleyton Costa
Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus
Sérgio C. Fonseca

Apresentação

As leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 fixaram a necessária plataforma para assegurar o ensino da História da África, da cultura afro-brasileira, da cultura e da História indígena na educação escolar e, com isso, abriram o caminho para introduzir nos currículos escolares a esperada ampliação de perspectiva e de entendimento quanto à participação dos povos originários e dos negros na formação do Brasil, bem como dos conflitos, das contradições e da diversidade da sociedade brasileira, cujo reconhecimento é fundamental para o aprofundamento da democracia. Antes da lei, porém, há um extenso caminho percorrido no século XX pelos movimentos negro e indígena, que, entre outras conquistas, tiveram suficiente capacidade de articulação e representatividade política a ponto de influenciarem a produção de duas leis de abrangência nacional que introduzem no currículo escolar conteúdos relativos à história e à cultura de duas matrizes fundamentais da formação brasileira: a matriz indígena e a matriz negra.

Embora a Lei 10.639/2003 esteja perto de completar duas décadas de vigência, tendo sido renovada pela Lei 11.645, em 2008, o quadro geral acerca da consecução dos propósitos de ambas é uma obra que ainda demanda muito trabalho para que os conteúdos de História da África, de cultura afro-brasileira, de História e cultura indígena estejam presentes regularmente (e não

como excepcionalidade, ou mediante determinadas efemérides ou, ainda, apenas por força de lei) na História ensinada no currículo da Educação Básica. Por essa razão, o propósito deste capítulo é discutir alguns pontos acerca dos limites e resistências ainda a transpor no que tange à efetivação plena das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008.

Ao lado das políticas de cotas para estudantes negros e indígenas - cumulativamente oriundos da escola pública - para ingresso no ensino superior público federal, assim como em sistemas universitários públicos em alguns estados, as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 cumprem um papel reparador quanto à ampliação do espaço de participação e ao reconhecimento de negros e indígenas na sociedade brasileira. De uma parte, as cotas reduziram o gargalo do acesso ao ensino superior público, historicamente frequentado por brancos, de classe média e alta, uma vez que criaram mecanismos de mitigação de bloqueios postos pela qualidade da Educação Básica pública, pela evasão escolar em razão do ingresso precoce no mundo do trabalho, pelo crivo dos exames vestibulares, pela competição por oportunidades escolares com a classe média, entre outros fatores, sem esquecer a estrutural segregação social de negros e indígenas reproduzida no ensino superior desde o século XIX. Numa outra frente, não menos complementar à política de cotas, as leis federais 10.639 e 11.645 ensejam a introdução de conteúdos curriculares como forma de fazer chegar à sociedade, pela via da educação escolar, temas sensíveis e necessários para o reconhecimento de indígenas e negros como partes constituintes e formadoras da sociedade brasileira.

A relevância da leitura crítica do passado

Em 1988 as comemorações do centenário da Abolição foram pródigas em disputas de perspectivas sobre o legado do “13 de maio de 1888”. De um ponto de vista subliminarmente conciliador, numa campanha televisiva no final de 1987, a maior emissora de televisão do país (posição assumida desde os anos 1970 e mantida

até hoje) apresentou um coro formado por cantores, artistas, esportistas e os atores e atrizes negros de seu elenco para entoarem uma música em comemoração aos cem anos da Abolição, cujo refrão era: “Axé, muito Axé, pra todo mundo, Axé”¹. Apesar do apelo à celebração (ou mesmo conciliação), é a mesma emissora que produziu por décadas novelas de grande audiência com um esquema narrativo quase inalterável: as personagens negras frequentemente ocupavam posições subalternas nas tramas, raramente sendo protagonistas, salvo pontualmente em certas produções de ambientação histórica. Não por acaso, o documentário “A negação do Brasil”, de Joel Zito de Araújo, demonstra com precisão o apagamento dos negros, sua posição lateral nas tramas da teledramaturgia, o branqueamento do país mostrado nas telenovelas e as dificuldades vividas por atrizes e atores negros em conseguirem espaço e reconhecimento na indústria do entretenimento fora dos estereótipos da empregada, da mulata, do malandro, do futebolista, do macho racializado, do sambista e do esportista talentoso.

Entrementes a série de lutas do movimento negro entre as décadas de 1980 e 2000, bem como os importantes debates ocorridos nesse período sobre o racismo entranhado na formação social e econômica do Brasil, a questão da permanência dos efeitos da escravidão passou a ser revisitada a partir do destaque de jovens intelectuais e militantes que alcançaram reconhecimento e projeção na arena pública. Para nomes como Djamila Ribeiro e Silvio Almeida, por exemplo, dois temas são fundamentais para compreender a perpetuação do racismo no Brasil: a completa ausência de reparações após a Abolição e a metamorfose do racismo em fenômeno estrutural (ALMEIDA, 2019; RIBEIRO, 2019). De certo modo, essa é uma tese atualizada e que tem origem no trabalho de intelectuais cardeais para o movimento negro no Brasil desde a década de 1980, como é o caso de Lélia Gonzalez. A tese do peso da escravidão é retomada também por Jessé Souza em

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1NC0YsHQqk8>

seus livros mais recentes, como “A elite do atraso” (2017), “A classe média no espelho” (2018) e “Como o racismo criou o Brasil” (2021), nos quais o racismo é o tema central para compreender como o Brasil pode ser explicado como um país que não superou os efeitos de três séculos de escravismo.

De um ponto de vista genealógico, a tese da Abolição inacabada é caudatária - direta ou indiretamente - da obra referencial de Florestan Fernandes, “A integração do negro na sociedade de classes”, originalmente de 1965. Ao destacar a dinâmica da transição do sistema escravista para o trabalho livre, Florestan Fernandes (1965) demonstrou que a substituição do escravizado começou a ser estruturada a partir da introdução do imigrante para atender a pelos menos dois fins: inserir um trabalhador aclimatado ao regime de produção remunerada e ao branqueamento da força de trabalho. Em São Paulo, particularmente, a substituição do escravo pelo imigrante inseriu seguidas levas de trabalhadores no campo produtivo que, por sua vez, tornaram-se uma força de empuxo a induzir a passagem de negros e mulatos para as bordas, quando mesmo para a marginalidade social. Por isso, para Florestan Fernandes (2008, p. 65) a efeméride representada pelo “13 de Maio” é uma espécie de “liberdade teórica”, visto que nenhuma mudança estrutural, sequer alguma política de estado, ocorreu com o propósito de reparar as condições dos ex-escravizados. Ademais, as marcas históricas do regime escravista foram transmutadas e atualizadas ao longo do século XX em diversas formas de violência (física ou simbólica) que apresentam fortes influências até os dias atuais (OLIVEIRA; GOULART, 2012). Logo, qualquer iniciativa que prime pela discussão étnico-racial no Brasil precisa considerar o legado de três séculos de escravidão que moldaram fortemente as estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais brasileiras, estruturas estas de longa permanência, pois resultantes de processos conservadores de modernização.

Desvelar essas continuidades e permanências é essencial, pois o lugar comum sobre a escravidão como processo resolvido,

pacificado e distante no tempo é uma forma de cicatrizar os conflitos e a violência presentes na história do Brasil a partir do modo como o passado é recuperado, ou interditado, para dar sentido ao presente. A interdição e o esquecimento, inclusive, estão no cerne do racismo, que, segundo Grada Kilomba (2019, p.224), “segrega, separa e julga de acordo com os valores semelhantes aos de outrora”. Não problematizar o passado contribui, ainda, para a hierarquização não só de grupos e culturas, mas também de Histórias, pois flerta com a ilusão de uma “História Única” que cria estereótipos e incompletudes. A escritora nigeriana Chimmanda Ngozi Adichie (2019, p.32), nessa mesma direção, lembra que “muitas histórias importam”, pois se foram “usadas para espoliar e caluniar, também servem para empoderar e humanizar”.

Indo além, o problema do passado pacificado pelos vencedores também é importante para debater outra questão importante: o peso da colonização na formação da sociedade brasileira. Uma das justificativas históricas das colonizações ocorridas desde a Era Moderna – reformulada no século XIX – era baseada no pretense estágio de desenvolvimento dos europeus na marcha das civilizações face aos povos colonizados. A premissa consistia na existência de uma parcela da “humanidade esclarecida” que supostamente teria a missão de levar o progresso (e a salvação religiosa) a outra parte do mundo estigmatizada como menos evoluída, se não primitiva ou num estágio pouco além do pré-histórico, conforme a falaciosa ideia de estágios percorridos pelas sociedades rumo à civilização plena. A ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal. (SILVA, 2007, p.499). Para o líder indígena Ailton Krenak (2020, p.23-24), essa leitura simplista ainda impera no mundo, suprimindo e negando “a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos (*assim*), oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível a mesma língua para todo mundo”.

Se as variadas correntes da historiografia brasileira em geral foram críticas (em diferentes intensidades) por vários ângulos e interpretações à formação do Brasil a partir da colonização, de outra parte a persistência no senso comum da ideia de sociedade formada por miscigenações entre brancos (colonizadores), índios (nativos) e negros (escravizados) sustentou a narrativa de que a mistura resolveu os conflitos históricos, cicatrizou a violência contra índios e negros, pois as raças teriam harmonizado e formado através da mestiçagem o amálgama do que seria um pretense povo brasileiro. Os atuais brasileiros - tanto faz se brancos, pardos, negros ou índios -, no fundo, guardariam tanto os genes quanto a cultura dos formadores do Brasil, identificados em três matrizes: portuguesa, negra e índia. Conforme essa lógica, os cruzamentos raciais e a mistura das culturas estariam acima da guerra frequente contra os povos originários e da escravização dos africanos e, ademais, solucionariam as violências antigas e atuais porque sustentariam o sofisma de que não é possível haver racismo no Brasil porque seu povo é profundamente miscigenado.

A miscigenação pacificadora, além de ter sido uma chave de interpretação da formação brasileira bastante usual até a primeira metade do século XX, também foi incluída explicitamente nos conteúdos escolares após a Reforma do Primeiro e Segundo Graus, de 1971, que, entre outras intervenções de impacto na educação, instituiu uma política curricular que reduziu o espaço da disciplina de Histórica nos currículos e criou as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização, Social e Política do Brasil (OSPB), abrigo no conteúdo oficial delas a tese da integração das raças e da assimilação pacífica das três matrizes. Com o fim da Ditadura Civil-Militar essas disciplinas entraram numa trajetória de declínio, acumulando descrédito, sendo finalmente suplantadas pelas reformas educacionais que estabeleceram novas políticas curriculares a partir da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, de 1996, que, por sua vez, abriram caminho para as novas diretrizes curriculares produzidas nos anos 1990. Inacreditavelmente, a guerra cultural, tornada estratégia de oposição

às gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal entre 2003 e 2016, adotou como bandeira a negação das interpretações críticas e progressistas do passado que ampararam políticas públicas como as cotas nas universidades e institutos federais.

A despeito do mito da cordialidade e do brasileiro como povo pacífico ter vigorado como lema usual por décadas, a agenda conservadora apresentada pela extrema direita no Brasil adotou como premissa a recuperação de um passado idealizado, assumindo que o conflito, a tensão e a guerra cultural são imprescindíveis (além de método de ação) frente a um presente corrompido pelo “esquerdismo”, pela dissolução da família, pelo peso do Estado, pela corrosão das tradições, entre outras bandeiras regressistas que sinalizam o retorno a um tempo conservadoramente idealizado. Para Lilia Schwarcz (2019, p. 31), essa “maré conservadora (de) demonização das questões de gênero, o ataque às minorias sociais, a descrença nas instituições e partidos, a conformação de dualidades como ‘nós’ (os justos) e ‘eles’ os corruptos” tem suas ligações com o passado escravocrata, uma vez que se reinventou a partir de requentados discursos excludentes que perpassam a questão étnica-racial, pois encontram correspondência concreta na vida cotidiana ao se converterem em formas de violência baseadas nas diferenças de origens geográfica (sudestinos x nordestinos), linguística (urbanos x caipiras, cultos x populares, o falar correto x o falar popular), étnica (brancos x pardos, negros e índios) e cultural (erudito x popular). A importância de analisar tais formas de discriminação a partir de interligações entre várias práticas de exclusão dialoga com o conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002) e por movimentos sociais dos anos 1980, para quem as justaposições de tais posturas não podem ser entendidas de forma avulsa, pois não são vivenciadas de modo isolado, e é por isso que, a partir de suas intersecções que poderemos entendê-las e, assim, buscar respostas para a sua superação.

Em face de um passado que não passa, do racismo como permanência e da necessária luta antirracista, as leis federais

10.639/2003 e 11.645/2008 e a sua contribuição para a educação escolar são fundamentais para apoiar o acesso de crianças, adolescentes e jovens, de professoras e de professores a conteúdos, temas, questões, leituras e sujeitos históricos que foram relegados quase ao esquecimento, se não apagados. A esse respeito, Nilma Lino Gomes (2012, p.105) esclarece que a Lei 10.639/2003 não deve ser entendida apenas como norma que determina “mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” que “poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial”. Contudo, sem a proatividade e a iniciativa prática dos agentes educadores, somente a proposição de um novo currículo com novos conteúdos não favorece essa mudança, pois tais processos de negação, silêncio e discriminação não se manifestam “somente de forma imaterial” (GOMES, 2012, p. 104). Por isso, como lembra Nilma Lino Gomes (2012, p. 104), na “escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos”.

Mais que mudanças curriculares

A decolonização do pensamento, a pedagogia antirracista e a inclusão étnica-racial por meio da valorização das especificidades culturais de grupos marginalizados deram a tônica da base epistemológica não só das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, mas do arcabouço de sistematização de uma pedagogia pautada na diversidade. No entanto, o caráter político-militante da proposta não foi uma mera opção por uma pedagogia de combate, mas sim uma necessidade. Em relação aos povos originários e aos negros, esses sujeitos não foram somente marginalizados no ensino de História, mas estigmatizados segundo visões reducionistas que acabaram normatizadas. Primeiro por aparecerem na maior parte das vezes somente nas discussões do Brasil Colonial, ou seja, como se tivessem participado quase exclusivamente nesse momento como trabalhadores escravos ou como os ingênuos “negros da

terra” que foram facilmente dominados pelos colonizadores. Segundo, nos livros didáticos e nos currículos, além de tais sujeitos serem quase apagados da História do Brasil contemporâneo, eles foram apresentados como coadjuvantes em um suposto processo de assimilação, narrativa que foi altamente beneficiada pelas teorias de evolucionismo racial, mas também por certo discurso homogeneizador excludente, apresentado como uma leitura democrática, que definiria a mistura das três raças, diluindo as especificidades da africana e indígena numa matriz europeia, que definiria a raça brasileira. Essa visão distorcida das relações étnico-raciais fomenta a ideia “de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças”, porquanto “considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença” (SILVA, 2007, p.499). Por isso, a postura de empregar uma proposta intercultural de ensino, não se resolve apenas com novos currículos e conteúdos, nem prescinde de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012).

Todo esse conjunto de questões foi apropriado e utilizado para se pensar as normativas legais das relações étnico-raciais na educação brasileira. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora e integrante da comissão que elaborou o parecer CNE/CP n. 3/2004, que regulamentou a lei 10.639/2004 e estabeleceu diretrizes para o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica, é taxativa ao afirmar que as normativas curriculares de abrangência nacional para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2009), tem como intuito utilizar a educação das relações étnico-raciais para formar cidadãos “capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação”, assim como “de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos” (SILVA, 2007, p. 490).

Sob esse ponto de vista, as diretrizes propõem mais que uma mera mudança de conteúdo curricular, pois seus objetivos pretendem despertar a “consciência política e histórica da diversidade”, o “fortalecimento de identidades e de direitos” e a concretização de “ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17). Não é demais afirmar que para funcionar deve-se entender essa questão semântica que sustenta e está diluída na legislação, o que, por sua vez, a torna mais eficaz do que parece ser na prática e mais refinada e profunda no campo teórico e epistemológico. Enxergar essa dupla dimensão é condição *sine qua non* para entender o arcabouço teórico e filosófico que sustenta as propostas que se consubstanciaram em ambas as leis, pois:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismo de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004a, p. 7).

Tal conhecimento não só facilita a sua instrumentalização, mas possibilita que seja eticamente melhor utilizada para um de seus principais fins: a prática de uma pedagogia antirracista.

O papel dos movimentos sociais

No período imediato à implementação da lei 10.639/2003, segundo Carlos Wedderburn (2005), despontaram problemas enfrentados a partir de então como o desconhecimento geral no Brasil sobre África e as características históricas, geográficas, biológicas, entre outras, desse imenso, diverso e complexo continente, o que implica um desafio a ser superado, tendo em vista a urgência de desvelar explicações recudionistas, ou no limite, preconceituosas, sobre a História e a cultura africana. Em outras

palavras, a historicidade das representações sobre a África por muito tempo foi produzida a partir dos interesses de colonizadores e do modo como perspectivaram o corpo e a subjetividade negros. Nesses termos, a perspectiva tomada para tratar da história e da cultura africana muitas vezes partiu de “fora” para “dentro”, projetando o território africano como um lugar no mundo reconhecido (e descoberto) a partir do ponto de vista dos europeus.

Em face desses problemas Wedderburn (2005) propõe estabelecer um olhar diacrônico continental e extracontinental da África, ou seja, “um enfoque diacrônico que privilegie tanto as relações intra-africanas quanto a interação do continente com o mundo exterior”. Essa proposta permitiria viabilizar a observação da longa duração e promoveria respostas diferentes sobre a realidade africana, evitando os discursos etnocêntricos, com a sugestão de priorizar as narrativas e pesquisas africanas não legitimadoras de culturas judaico-cristã ou islâmicas (WEDDERBURN, 2005). Fica claro que, a partir da Lei 10.639/2003, o ensino da cultura negra e africana passou a exigir um comportamento específico, atento e não reprodutivo, demonstrando o caráter político dessa lei e a profundidade didática e pedagógica que envolve o trabalho com a memória e a história negra na sala de aula.

O cuidado de reconhecer e evitar os problemas epistemológicos oriundos do etnocentrismo é o primeiro passo para a não reprodução dos olhares colonizadores e excludentes do passado. O que também se mostrou definidor para a criação da Lei 11.655/2008, que alterou a LDB (Lei 9.394/1996) e a Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de história e a cultura das populações nativas na Educação Básica, nas redes de ensino pública e particular. Aqui, novamente, não podemos deixar de destacar o papel preponderante dos movimentos sociais, em particular do movimento indígena. Uma das expressões importantes do movimento indígena no Brasil adquiriu força durante a década de 1970, em plena Ditadura Civil-Militar (1964-1985), em simultâneo às iniciativas que reverberavam uma

tendência corrente nas Américas contra as políticas assimilacionistas. Coincidentemente, até aquele momento a representação indígena no ensino de História não diferia muito daquela apresentada pelos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no contexto da formação do Estado Nacional brasileiro. Em suma, a ideia é que os índios viviam a infância da civilização e, de acordo com as teorias evolucionistas, estariam em processo de extinção, como ficou enunciado na famosa frase de Varnhagen (1978, p.30), um dos principais responsáveis pelos estudos etnográficos do IHGB: “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”.

No entanto, no final dos anos 1960 e começo dos 1970, com os movimentos indígenas e nos rastros dos movimentos progressistas a favor dos direitos civis, surgia um novo olhar da historiografia e da Antropologia em relação ao papel da cultura indígena na sociedade. Da junção desses dois ramos do saber surgia “a nova história indígena”, cuja proposta era contrapor-se à representação das populações indígenas como vítimas passivas ou meros espectadores de sua própria realidade, ou ao “índio genérico”, ou seja, sujeitos que são formados por “um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua”. (FREIRE, 2016, p. 18). John Monteiro descreve tal mudança como a “principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política — tais como as organizações indígenas —, reivindicam e reconquistam direitos históricos”. (MONTEIRO, 1995, p.223). Com tal proposta caíram por terra os argumentos que justificavam as políticas de assimilação indígena e que buscavam apresentar o índio contemporâneo como aculturado, fadado ao desaparecimento pelo suposto fato de que a adesão a práticas culturais ocidentais contemporâneas apagara sua identidade e ou esse desaparecimento ocorreria pela própria miscigenação/homogeneização racial, definindo o “ser brasileiro”. Paradoxalmente, uma das contradições da atualidade decorre da

reatualização de um discurso de fundo assimilacionista retomado por latifundiários e produtores rurais interessados em ocupar e explorar as terras indígenas.

Mas, as investidas ruralistas sobre as terras indígenas, impulsionadas pela especulação econômica e pela acumulação capitalista que incide sobre a terra e a natureza não surpreendem, pois por muito tempo o caminho esteve aplainado, afinal, uma das raízes institucionais da negação da cidadania aos povos originários vem da deletéria definição originada no Código Civil, de 1916, de que aos indígenas caberia a tutela por serem incapazes intelectual e civilmente, impedidos de se manifestar e de se organizar para defenderem seus interesses. Somente após anos de luta que culminaram no processo constituinte de meados da década de 1980 essa anticidadania foi totalmente rechaçada na Constituição de 1988, em grande medida fruto da pressão dos movimentos indígenas, cuja síntese bastante potente é o discurso de Airton Krenak no Congresso Nacional, em 4 de setembro de 1987, ocasião em que o líder e intelectual indígena pintou o rosto de jenipapo enquanto denunciava o preconceito, a perseguição e tentativa histórica de assimilação rebaixada da cultura e também das terras indígenas.

Durante o processo constituinte de 1986-1988, os movimentos negro e indígena estiveram entre as vanguardas de diversos movimentos sociais que exerceram o papel político de representar organicamente variados setores da sociedade brasileira. Depois do período mais agudo de repressão política e radicalização do regimento ditatorial entre 1968 e 1975 (ano do assassinato de Vladimir Herzog), o ensaio de abertura começou a ser preparado de maneira controlada durante o governo Geisel (1974-1979), o que coincidiu com a emergência de novos atores políticos coletivos, como os operários, o movimento estudantil refundado, as Comunidades Eclesiais de Base, o movimento de trabalhadores sem terra e, em especial, o movimento negro e o movimento indígena. Com a deflagração do processo de abertura política (lenta, gradual e segura, não custa lembrar) e a

crise econômica e social agravada no início dos anos 1980, a participação popular encontrou nos movimentos organizados formas coletivas de representação de pautas e de demandas que estiveram reprimidas desde o golpe de estado de 1964.

Como resultado da mobilização do movimento indígena organizado e num contexto de participação popular reativada a partir do início dos anos 1980, o saldo das reivindicações indígenas inscritas na Constituição Federal de 1988 é significativo, como se pode notar numa série de artigos do texto constitucional: no artigo 210 há garantia de educação diferenciada em respeito às diferentes línguas e culturas indígenas; o 215 assegura o direito dos indígenas a conservarem sua cultura; o 231 reconhece o direito dos povos indígenas a manter sua organização social, costumes, línguas e os direitos tradicionais sobre suas terras; e o 232 estabelece o direito das comunidades indígenas a atuarem na defesa de seus interesses (BRASIL, 1988).

Na conhecida obra “História dos índios no Brasil”, Manuela Carneiro da Cunha (1992) reconhece tais conquistas e propõe a inclusão dos índios na historiografia, rompendo com uma visão tradicional do “índio genérico”, que enfatizava a passividade dos povos indígenas frente aos processos de conquista e expansão empreendidos pelos europeus. No entanto, depois de mais de trinta anos da promulgação da Constituição dita cidadã e, considerando que em tempos coloniais, os indígenas foram escravizados, subjugados, culturalmente minimizados e, em grande parte do território, violentamente exterminados, hoje em dia a situação não parece muito mais confortável, visto que os remanescentes encontram-se completamente desamparados pelo Estado brasileiro, algo que se arrasta há mais de um século, pois o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910 e sua substituta, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que fora criada em 1967, para “proteger os índios”, compartilharam de uma política assimilacionista pouco contribuindo para atender os direitos e a autonomia dos povos originários. O censo

realizado em 2010 pelo IBGE aponta que, se antes da ocupação portuguesa o número de indígenas estimado é de aproximadamente três milhões, atualmente não passa dos 896 mil. Como lembra Daniel Munduruku (2012), os povos marginalizados e expulsos de seus próprios territórios são hoje precariamente assistidos pelas instituições.

Em contraposição, as lideranças do movimento procuram consolidar seus espaços, garantir o peso de seus discursos, promovendo aproximações entre diferentes etnias e, sobretudo, buscando a visibilidade necessária às suas reivindicações. Mércio Pereira Gomes (1988) e Berta Ribeiro (2009) entendem que as descomedidas políticas expansionistas do governo militar (1964-1985), especialmente em relação à exploração das riquezas naturais da floresta Amazônica, fizeram com que a necessidade de proteção das terras indígenas edificasse o movimento propriamente dito. Nas palavras de Daniel Munduruku:

Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se “apenas” brasileiros. Esta política estava a serviço dos interesses nacionais de desenvolvimento e integração nacional, que também escondia a intenção de explorar as riquezas presentes no solo e subsolo as terras tradicionalmente ocupadas por nossos povos (MUNDURUKU, 2012, p. 209).

Mesmo com o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que garante aos povos originários a autonomia de organização e a preservação de seus costumes, bem como o direito à ocupação das terras que historicamente lhes pertencem, a demarcação de terras, a proteção das culturas, dos saberes, dos modos de vida e das suas expressões ainda são pautas urgentes do movimento indígena, em busca da manutenção de seus direitos e do respeito às suas tradições culturais. Em contrapartida, ainda perdura a situação de

negação de direitos (mesmo aqueles afirmados em lei) e de violência que levam a ataques contra os povos indígenas promovidos por latifundiários e garimpeiros. O avanço contra os direitos e as terras indígenas, por sua vez, não é um raio em céu azul devido à posição assumida pelo atual Governo Federal, na gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que inviabiliza o cumprimento da lei para proteger os assentamentos indígenas e a segurança das políticas de demarcação de terras (subordinadas ao Ministério da Agricultura), quando não, apoia abertamente a causa de ruralistas e garimpeiros. A situação mais delicada nesse sentido é o Projeto de Lei (PL) 490/2007, que tramitou em junho de 2021 na Comissão de Constituição, Cidadania e Justiça (CCJ), sendo aprovado por 40 votos a 21. O PL de autoria do Deputado Federal Homero Pereira (PSD/MT) irá ao plenário e se for aprovado diminuirá os direitos dos povos indígenas sobre as terras demarcadas. O projeto pleiteia que o governo poderá, por exemplo, construir rodovias e hidrelétricas nesses territórios sem a necessidade de consultar as etnias daquela região. Não bastasse a ameaça de perda de direitos, outro problema gravíssimo é a devastação da população indígena entre 2020 e 2021 ocasionada pelo COVID-19, fortemente agravada pelo calculado descaso do atual Governo Federal (2019-2022). Como exemplo dessa política ruinosa, a instrução Normativa da Funai n. 9/2020 alterou as regras de entrada em Terras Indígenas, permitindo que não indígenas permaneçam dentro de Terras Indígenas (TI) com limites já conhecidos, inclusive negociando imóveis. Esse processo ocorreu em plena pandemia quando esse mesmo órgão federal recebeu mais de 11 milhões de Reais de recursos emergenciais para a proteção dos povos indígenas, sem, no entanto, ter aplicado menos da metade (39%). A principal suspeita é que doença tenha chegado por meio de garimpeiros, que estão ilegalmente no territórios indígenas, o que ficou claro na contaminação de índios Ye'kwana, da Terra Indígena Yanomami, com quadro de Covid-19, como informa a *Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo*

coronavírus (Covid-19) no Brasil, criada pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIAI) devido às subnotificações de casos divulgadas pelos órgãos oficiais do Governo Federal. Até o momento, os números oficiais de índios mortos pela pandemia é de 848 ao passo que os consórcios de órgãos com a APIAI marcam 1.245 mortes². Além de ser um crime contra a humanidade, as mortes em Terras Indígenas têm um grande impacto sobre a cultura dos povos originários, já que a doença acometeu em maior número índios com idade mais avançada, o que ameaça a transmissão da tradição dos povos originários, na sua maior parte ensinada oralmente pelos mais velhos aos mais jovens. Nesse caso, ao crime humanitário soma-se o crime contra o patrimônio cultural imaterial do país, pois as experiências, as memórias e as práticas estão sob risco de desaparecimento.

Nesse aspecto, muitas lideranças indígenas enfaticamente questionam a atuação precária de instituições como a FUNAI, por exemplo, e em contrapartida, como aponta Munduruku (2012), compreendem a necessidade de criar respostas que sejam autenticamente indígenas. Entre as alternativas priorizadas para fortalecer a luta em defesa de seus direitos, o movimento indígena vislumbra a educação como uma de suas principais alternativas. Nesse sentido, alguns passos iniciais foram dados pela Constituição Federal, de 1988, com mais outros passos em direção favorável dados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que, por sua vez, abriu caminho para os resultantes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os quais incluíram em seu conteúdo temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira, assim como conhecimentos relacionados à história e à cultura indígenas. Não obstante o lugar de reconhecimento reservado nos PCN's, a conquista maior decorreu da criação da Lei 11.645/2008, em grande medida devido às demandas sociais e lutas

² Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em 31 dez.2021.

dos movimentos negro e indígena. A esse respeito, Cintia Régia Rodrigues (2017, p. 6) afirma que a “presente legislação reforça a ideia da diversidade cultural e étnica do Brasil”, pois “vem contribuir para a superação de visões equivocadas ainda presentes no meio acadêmico e educacional a respeito da ‘evolução’ ou ‘perda’ cultural das populações nativas”.

Embora o grande objetivo da Lei 11.645/08 seja, de fato, proporcionar a plataforma necessária às novas abordagens a respeito da História dos povos originários do Brasil, há ainda um longo caminho a ser percorrido. Cintia Régia Rodrigues (2017) aponta que somente a aprovação da lei não garante os resultados previstos. São necessárias ainda muitas medidas, como a abordagem temática das disciplinas no processo de formação de professores nos cursos de licenciatura, considerando todas elas, e não somente as graduações em História. Não obstante a produção de obras escolares que incorporam temas da história e cultura afro-brasileira e da história e cultura indígenas, muitos livros didáticos ainda não foram repensados e continuam a representar a história com os mesmos preconceitos e estereótipos acerca das comunidades indígenas de tempos atrás.

Por esse ângulo, mesmo caracterizando a Lei 11.645/08 enquanto ferramenta de apoio ao combate aos preconceitos e como importante instrumental para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente decolonial, faz-se necessário refletir acerca das condições oferecidas, sobretudo, em relação à formação docente e à produção de materiais didáticos que dialoguem com as aplicabilidades da lei. A falta de fontes e as dificuldades em instrumentalizá-las já não são um problema convincente. Com o avanço de estudos interdisciplinares entre História, Antropologia, Arqueologia e Linguística, não faltam materiais e documentação de pesquisa que, se forem instrumentalizados criticamente, podem ser contrapostos às visões reducionistas ainda presentes em materiais didáticos, currículos ou propostas pedagógicas institucionais. Nesse sentido, é interessante lembrar que em 1991 o projeto da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, de âmbito nacional,

dirigido pelo historiador John Monteiro teve como objetivo buscar documentação a respeito da história dos índios no Brasil. O relato do professor José Ribamar Bressar Freire (2000, p.18-20), que coordenou o citado projeto no Rio de Janeiro, revela as surpresas com as descobertas:

Nós passamos dois anos e meio vasculhando 25 grandes arquivos do Rio de Janeiro, procurando manuscritos sobre a história indígena. O resultado foi surpreendente. O Rio de Janeiro, como antiga capital, tem arquivos cujos acervos não se limitam ao local, ao regional, mas cobrem todo o Brasil. O Arquivo Nacional, por exemplo, com essa denominação, dá uma ideia de sua abrangência. A Biblioteca também é Nacional. O Instituto Geográfico e Histórico é Brasileiro, e assim por diante (...) Quando fizemos essa pesquisa, encontramos documentos sobre índios em todo o território nacional, desde 1500 até os dias de hoje (...) Com esta probabilidade, organizamos outro projeto de pesquisa. Formamos uma equipe com alunos da UERJ, percorremos quinze cidades do interior do Rio de Janeiro, fuçando pequenos arquivos paroquiais, cartoriais e municipais. E aí fomos gratificados, porque encontramos uma massa expressiva de documentos nos livros de batismo, de casamento e de óbitos, nos processos judiciais e na documentação cartorial. Exploramos parte desse material, analisamos a documentação e publicamos este livro aqui – Os Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro – que é um livro paradidático, destinado aos alunos das escolas de 1º e 2º graus.

Claramente tal documentação histórica, como qualquer outra, tem seu filtro, como a perspectiva do colonizador inscrita no conteúdo. No entanto, é papel do professor-pesquisador atravessar esses “não ditos” e, a partir dessa postura compreender em profundidade quem produziu a fonte, cruzando tais documentações com outras, inclusive de suportes variados, como a cultural material, o que torna imprescindível o trabalho interdisciplinar como propõe a própria legislação e suas normativas curriculares derivadas, desenvolvendo o diálogo com outras ciências e áreas de saber, como a Antropologia, a Arquitetura e a Arqueologia. No caso das

comunidades indígenas ágrafas é grande o avanço proporcionado pelo diálogo interdisciplinar com a Antropologia, a Arqueologia e a Museologia a partir do uso das fontes advindas da cultura material e oral, o que se estende à cultura africana dos escravizados no período colonial, a exemplo dos grandes achados provenientes das escavações em quilombos e senzalas (inclusive dos Palmares) resultantes do trabalho coordenado pelo arqueólogo Pedro Paulo de Abreu Funari, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e que contribuíram para dar um novo olhar para a história e para elucidar questões relevantes do cotidiano e das especificidades não só do trabalho escravo na época colonial, mas da relação com a mão de obra livre e indígena que estavam em pleno diálogo em tais espaços.

Por outro lado, o caminho é longo e na maioria dos casos ainda estamos lutando para abandonar um olhar etnicamente enviesado a respeito dos povos indígenas e também sobre os escravizados, que, por muito tempo, ficaram reféns da perspectiva dos viajantes, cronistas europeus ou mesmo dos colonizadores. Para tanto, João Pacheco de Oliveira (1998, p.49) esclarece que as “pesquisas sobre os indígenas do nordeste brasileiro” nas quais “são utilizadas fontes históricas e, primordialmente, relatos de cronistas quinhentistas e seiscentistas ou naturalistas viajantes dos séculos XVIII e XIX” deve evitar que “tais povos e culturas” passem “a ser descritos apenas pelo que foram (ou pelo que, supõe-se, eles foram) há séculos atrás”, afinal, “sabe-se nada (ou muito pouco) sobre o que eles são hoje em dia”.

O cruzamento e a utilização de fontes escritas, orais e materiais ainda tem muito a trazer e com certeza é por si um dos pontos que evidenciam a relevância do estudo da história indígena e afro-brasileira Colonial e contemporânea. Exercitar a prática de ir além das relações de poder nessa ausência ou nas poucas fontes que chegaram até nós cada vez mais enseja buscar fontes produzidas por grupos que não eram dominantes. Para Dora Schwarzstein (2000), embora os documentos que contam a história brasileira pela perspectiva dos que foram vencidos, como os povos originários, ainda sejam raros, é necessário recuperar as especificidades e o

protagonismo de sujeitos históricos marginalizados na prática de ensino de História. Primeiro por que, explica Schwarzstein, uma eficaz instrumentalização teórica pode alcançar testemunhos desses sujeitos diluídos na produção documental dos dominantes, o que é muito utilizado por meio da leitura crítica de inventários, testamentos e processos crimes muito utilizados para dar voz aos escravos, principalmente negros.

Além disso, outras duas questões devem ser mencionadas. Recentemente, a divulgação dos resultados prévios do estudo realizado por Eduardo Navarro (USP), especialista em Tupi antigo e em literatura do Brasil colonial, recuperou seis cartas escritas em Tupi, datadas de 1645, durante o período de guerra entre holandeses e portugueses no Nordeste. As cartas foram escritas por Felipe Camarão e remetidas a Pedro Poti, de quem se conhece as réplicas pela menção feita a elas por outra fonte. O centro do colóquio entre Felipe Camarão e Pedro Poti é sobre qual partido os índios deveriam tomar na guerra, se penderiam para o lado português ou para o holandês³. O fato de ser um documento escrito por indígenas no período colonial, à primeira vista pode surpreender, pois parte das populações originárias eram ágrafas; mas, do ponto de vista investigativo e pedagógico o impacto de tais cartas não deveria ser tão diferente da imensa quantidade de documentação material tridimensional disponível. Por extensão, o debate entre Felipe Camarão e Pedro Poti revela que os interlocutores externavam preocupações pertinentes, vez que a decisão de apoiar uma ou outra parte na guerra teria fortes implicações nos destinos dos indígenas.

³ Segundo reportamente do Jornal da USP, essas “cartas estão guardadas nos arquivos da Real Biblioteca de Haia, na Holanda, e detalham uma guerra religiosa travada entre portugueses e holandeses, com a presença de indígenas em cada lado, conhecida como Insurreição Pernambucana (1645-1654).”. Ver: ALVES, Juliana. Pesquisa revela troca de cartas em tupi entre indígenas do século 17. **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=466780>. Acesso em 30 abr.2021.

Uma segunda questão decorre do peso da oralidade para se pensar em diversas materialidades possíveis para serem utilizadas no ensino de História que busque entender a história dos povos originários sem os filtros colonizados. Na maior parte dos grupos indígenas, o saber acumulado é transmitido pelos mais velhos de geração a geração e não ocorre em um ambiente institucionalizado. A forma como esse processo acontece e os ritos de passagem variam de acordo com a especificidade de cada povo, pois “as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim” (LUCIANO, 2006, p. 130).

Um balanço final ou propostas para um recomeço?

O intuito deste capítulo, lembramos, não foi apresentar um modelo, um método ou uma “receita” para a melhor forma de promover a discussão das relações étnico-raciais no ensino de História à luz das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008. A proposta, antes, consistiu em problematizar a questão das relações étnico-raciais no Brasil e, principalmente, os desafios postos por elas para o ensino de História.

Enquanto atravessamos um momento político pungente no Brasil, a necessidade de discutir as questões étnico-raciais extrapolou os muros da escola, o que nos faz assinalar que as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 sintetizam lutas e esperanças. O exercício de conhecer, refletir e aplicar o que está previsto nas normativas curriculares que emanam das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para o Ensino de História “exige questionamento dos lugares de poder”, pois confronta “a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade”, como explica Nilma Lino Gomes (2012, p.100). Na prática, tal tomada de atitude

requer a opção política por enfrentar os desafios à educação antirracista, pois, além de ensinar aos educandos como refletir de forma democrática e tolerante, deve romper com valores conservadores e autoritários que infelizmente ganharam *status* de normalidade no Brasil.

O desafio colocado, portanto, envolve a decolonização dos currículos e o enfrentamento do racismo que estrutura as relações sociais, culturais e econômicas no Brasil. Nesse sentido, gostaríamos de terminar com os conselhos de duas intelectuais e pesquisadoras que há muitos anos estão nessa batalha e por isso tem grande autoridade para indicar os caminhos a seguir. Segundo Nilma Nilo Gomes a melhor forma de romper a barreira do silêncio é:

A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – o que poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. (GOMES, 2021, p.105)

E Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p.492-493) completa:

Estes complexos processos, na nossa experiência brasileira, se desenvolvem com a finalidade de manter ou superar projeto de nação racializado, no qual, (...), não há espaço para negros, indígenas e mestiços, classificados ao longo dos séculos, cada vez com maior sutileza, como pertencentes a raças bárbaras. **(Por isso)** (...) é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiras, admitir tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar

Da mesma forma que visões estereotipadas foram disseminadas através da educação, é também dela, do conhecimento sobre a diversidade de etnias e da visibilidade dos diversos sujeitos históricos, como os negros e os povos originários, que tais leituras intolerantes podem ser criticamente enfrentadas.

Referências

- ADICHIE, Chimmanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo. Cia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Polen Livros, 2019.

ALVES, Juliana. Pesquisa revela troca de cartas em tupi entre indígenas do século 17. **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=466780>. Acesso em 30 dez..2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. BRASIL. Ministério da Justiça. “Lei nº 11.645, de 10 março de 2008”. Disponível em: . Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 09 set. 2021

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE 01/2004, de 10 março de 2004b.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secad/Seppir, 2009.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10, vol. 1, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em 11 out.2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus; Editora da Universidade de São Paulo, 1965. 2 vol.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4.ed. São Paulo: Global, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, n. 1, set. 2000, pp. 17-33.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A Arqueologia de Palmares – Sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre um nova possibilidade convivência. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, n.120, vol. 33, jul-set. 2012, pp. 727-744. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>. Acesso em 27 dez.2021.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, jan-abril 2021, p. 98-109.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, set-dez. 2007, pp. 489-506.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das letras, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Cobogó, 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luiz Donizete

(orgs.). **A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau.** São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1995.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, v.4/1, abr. 1998, pp. 47-77.

OLIVEIRA, Juliana Pires; GOULART, Treyce Ellen. História e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula: a implementação da lei 11.645/08 nas escolas. **Revista Aedos**, n.11, vol. 4, set. 2012, pp. 564-576.

PLATAFORMA de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em 31 dez. 2021.

RIBEIRO, Berta. **O índio na História do Brasil.** 12.ed. São Paulo: Global, 2009

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Cia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Cíntia Régio. A lei 11.645/08 e os seus desdobramentos para a questão indígena nas práticas educativas. **Revista Interletras**, n.1807-1597, vol. 6, abril 2017. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n24/c_onteuudo/artigos/A1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARZSTEIN, Dora. Os desafios da História Oral latino-americana. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz; Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2000. 204 p.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso.** Da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

_____. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade.** São Paulo: Estação Brasil, 2018.

_____. **Como o racismo criou o Brasil**. São Paulo: Estação Liberdade, 2021.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. 9.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005, pp.133-166.

Sobre as autoras e os autores

Aléxia Pádua Franco

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), historiadora com mestrado e doutorado em Educação, com pesquisas sobre ensino de História. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História – GEPEGH e é coordenadora de conteúdo do Observatório de Ensino de História e Geografia – <https://observatoriogeohistoria.net.br/>.

Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus

Graduado, Mestre e Doutor em História (UNESP). Pós-Doutor em História da Arte (UNICAMP). Desenvolve pesquisa de pós-doutorado sobre Patrimônio Cultural na FLUC/Coimbra-Portugal.

Claudio Gonçalves da Silva Neto

Graduado em História (Centro Universitário Barão de Mauá), com Especialização em História, Cultura e Sociedade (Centro Universitário Barão de Mauá), Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da USP/RP, Graduado em Pedagogia (Centro Universitário Claretiano de Batatais) e Graduado em Serviço Social (UNAERP). É membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação (LEPINJE-USP).

Elmir de Almeida

Professor-doutor do Departamento de Educação, Informação e Comunicação – DEDIC e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFLCRP da Universidade de São Paulo – USP. Coordenador, em parceria como o Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca, do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação (LEPINJE-USP).

Felipe Ziotti Narita

Realizou pós-doutorado na USP e na UFSCar e recebeu suas quatro titulações acadêmicas da Unesp. Foi pesquisador convidado do Forschungskreis Gregor Girard na Universität Freiburg (Suíça), tendo atuado também como analista político do jornal espanhol La Razón e em projetos editoriais e de pesquisa na Polônia, Estados Unidos, Colômbia, Dinamarca, Inglaterra e Itália. Professor na graduação e na pós-graduação e pró-reitor de pesquisa do Centro Universitário Barão de Mauá. Membro da Research Network on Dialectics & Society, Núcleo de Pesquisa em Ética, Filosofia e Teoria Social da Unesp, Historiar (CNPq) e Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação da USP. Editor-chefe dos Cadernos CIMEAC (UFTM), editor associado do coletivo Praktyka Teoretyczna (Polônia) e assessor da coleção de teoria crítica da Ekpyrosis Press (EUA).

Genaro Alvarenga Fonseca

Gaduoado em História, Filosofia e Pedagogia, Doutor em Psicologia (USP), Doutor em Educação (UNESP), atua como docente na UNESP – campus de Franca – SP, ministra aulas nos cursos de graduação em Direito e História e no Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da mesma universidade.

Gisllene Rodrigues Ferreira

Jornalista formada pela UFU-MG. Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE/UFU) e doutoranda em Educação (PPGED-UFU). Bolsista CAPES, estuda as relações entre Imprensa e História da Educação Feminina no século XX. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação Brasileira: estudos interdisciplinares.

Juliana Kummer Perinazzo Ferreira

Atua como professora da Educação Básica da rede municipal e estadual na cidade de Caldas Novas - Go. É mestre em História pela Universidade Federal de Catalão; é doutoranda em Educação pela

Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Saberes e Práticas Educativas e participa do GEPEGH UFU.

Marcelo Lapuente Mahl

É professor da Universidade Federal de Uberlândia, nos programas de Graduação e Pós-graduação do Instituto de História e da Faculdade de Educação; é Mestre e Doutor pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

Márcia Maria Soares Batista

Jornalista (Centro Universitário Barão de Mauá), Especialista em História, Cultura e Sociedade (Centro Universitário Barão de Mauá), Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP-USP, membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação (LEPINJE).

Rafael Cardoso de Melo

Doutorando do Programa de pós-graduação em Educação (USP/Ribeirão Preto), Mestre em História (UNESP/Franca). Licenciado em História, Pedagogia e Filosofia. Coordenador do curso de História e da pós-graduação em “História, cultura e sociedade”, ambos do Centro Universitário Barão de Mauá (Ribeirão Preto). É membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação (LEPINJE-USP).

Raquel Discini de Campos

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), historiadora com mestrado e doutorado em Educação, com pesquisas sobre as relações entre a história da educação feminina e a história social dos impressos. Lidera o Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação Brasileira: estudos interdisciplinares.

Sérgio C. Fonseca

Licenciado em História (UNESP), Mestre e Doutor em Educação (UNESP), fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da UFMG, Livre Docente (USP), Professor Associado na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP. Coordenador, em parceria como o Prof. Dr. Elmir de Almeida, do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação (LEPINJE-USP).

William Kleyton Costa

Graduado em História (Centro Universitário Barão de Mauá), Especialista em História, Cultura e Sociedade (Centro Universitário Barão de Mauá), Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP – USP, Bolsista CAPES. Atou como professor de História na Educação Básica nas redes pública e particular de Ribeirão Preto. É membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação (LEPINJE-USP).

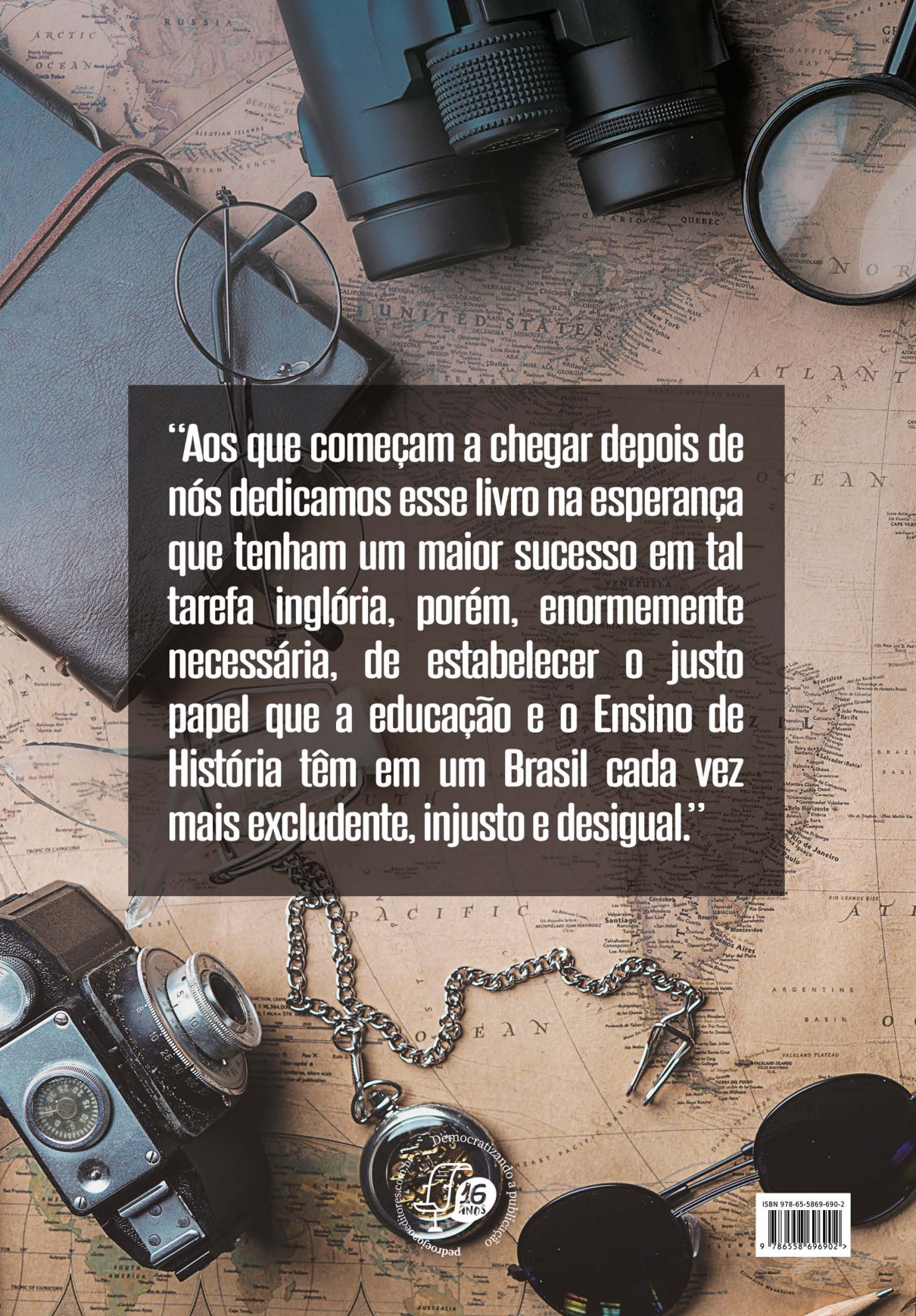
Vânia de Fátima Martino

Licenciada em História (UNESP), Mestre em História (UNESP), Doutora em Educação (UNESP), atualmente é chefe do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, docente e orientadora de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHS- UNESP de Franca, líder dos grupos de pesquisas “Políticas Públicas para o Desenvolvimento Social e Políticas públicas e democratização do ensino no Brasil”, membro Efetivo Externo PIBIC/CNPq da UNIFACEF – Franca, onde desenvolve pesquisas e orientações no campo de Políticas Públicas Educacionais, Ensino de História e Formação de Professores.

Vitor Queiroz Santos

Graduado em História (UNESP, Franca-SP) e Filosofia (Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP), doutorando do Programa de Pós-

graduação em Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP, Ribeirão Preto-SP). É membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação (LEPINJE-USP).

A collection of vintage travel and photography equipment is arranged on a background of an old, sepia-toned world map. The items include a pair of round-rimmed glasses in a dark leather case, a pair of binoculars, a magnifying glass, a vintage camera with a lens cap, a metal chain with a pocket watch, and a pair of sunglasses. The map shows various geographical features and place names, including 'ARCTIC OCEAN', 'BERING SEA', 'UNITED STATES', 'ATLANTIC OCEAN', 'PACIFIC OCEAN', and 'SOUTH AMERICA'.

“Aos que começam a chegar depois de nós dedicamos esse livro na esperança que tenham um maior sucesso em tal tarefa inglória, porém, enormemente necessária, de estabelecer o justo papel que a educação e o Ensino de História têm em um Brasil cada vez mais excludente, injusto e desigual.”

Democratizar a publicação
16 ANOS
pedregozotomaz.com.br

ISBN 978-65-5869-690-2



9 786558 696902 >