




ENSINO DE HISTÓRIA

MÍDIAS E BNCC



Thiago Groh (org.)
UFNT



A Revolution of Relationship

So at the foot of Mount Sinai, when man boasted in his own self-sufficiency that he would keep God's laws, God's tone immediately changed. The Lord said to Moses on Mount Sinai, "You shall set bounds for the people around, saying, 'Take heed to yourselves that you do not go up to the mountain or touch its base. Whoever touches the mountain shall surely be put to death. Not a hand shall touch him, nor shall surely be put to death. Not a hand shall touch him, nor shall surely be put to death. Not a hand shall touch him, nor shall surely be put to death.'" (Exod. 19:12-13)

friend, that's the law of the old covenant. Just take a moment you are at the foot of Mount Sinai. See it as it is described in God: "Now Mount Sinai was completely in smoke, because it stood upon it in fire. Its smoke ascended like the smoke of a furnace, and the whole mountain quaked greatly" (Exod. 19:18)

where the Ten Commandments were given and the things that were documented for us in the Bible.

ENSINO DE HISTÓRIA

MÍDIAS E BNCC

Thiago Groh (org.)

UFNT

2022

REITORIA

Airton Sieben

Reitor pro tempore

Natanael da Vera-Cruz Gonçalves Araújo

Vice-reitor pro tempore

Kênia Ferreira Rodrigues

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Denise Pinho Pereira

Pró-reitora de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional

José Manoel Sanches da Cruz

Pró-reitor de Assuntos Estudantis

Warton da Silva Souza

Pró-reitor de Finanças e Execução Orçamentária

Andréia de Carvalho Silva

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

Braz Batista Vas

Pró-reitor de Graduação

Rejane Cleide Medeiros de Almeida

Pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Eroilton Alves dos Santos

Superintendente de Infraestrutura

Clarete de Itoz

Superintendente de Tecnologia da Informação

Andressa Ferreira Ramalho Leite

Superintendente de Comunicação

Roberto Antero da Silva

Diretor do Centro de Ciências Integradas (Cimba) - CCI

Andressa Francisca
Diretora do Centro de Ciências Agrárias - CCA

Fernando Holanda Vasconcelos
Diretor do Centro de Ciências da Saúde - CSS

Marco Aurélio Gomes de Oliveira
Diretor do Centro de Educação, Humanidades e Saúde- CEHS

Meirilane Leocadio
Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFNT

Joana Marcela Sales de Lucena
Coordenação da Editora Universitária - EDUFNT

Conselho Editorial

Adriano Lopes de Souza
Alesandra Araújo de Souza
César Alessandro Sagrillo Figueiredo
Joaquim Guerra de Oliveira Neto
Mara Pereira da Silva
Rozana Cristina Arantes
Ruy Ferreira Da Silva

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Editora da Universidade Federal do Norte do Tocantins)

E59 Ensino de História [livro eletrônico]: mídias e BNCC / organização: Thiago Groh. – Araguaína, TO: Universidade Federal do Norte do Tocantins - EDUFNT, 2022. 178 p. PDF.

Vários autores

Bibliografia.

ISSN: 978-65-85612-24-1

1. História – Estudo e ensino. 2. Base Nacional Comum Curricular - História. 3. Reforma curricular - História. I. Groh, Thiago. II. Título.

CDD – 372.89

Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte.

Edson de Sousa Oliveira – CBR-2/1069

APRESENTAÇÃO

Em março de 2020 a pandemia do novo corona vírus (Sars Covid-19) atingia o país paralisando a vida mediante as incertezas da doença e a ausência de tratamentos efetivos. Somente o isolamento social e o uso de máscaras poderiam naquele momento evitar um aumento de casos e assim, a paralisia total do sistema de saúde. Com isso, tão logo a emergência sanitária foi decretada no país, escolas, universidades pararam suas atividades, de modo que professores e alunos tiveram que se reinventarem ou literalmente se inventarem para que o processo de ensino-aprendizagem fosse continuado.

Dentro desse contexto, após, mais de um ano de ensino remoto, o colegiado de História da UFNT realizou sua IX Semana de História e V Encontro do Mestrado Profissional em História (Profhistória) com o título *A História e as disputas de narrativas nos tempos de redes sociais*, realizada totalmente de modo online pelo Youtube, reunimos historiadores de todas as regiões do Brasil para debater o Ensino de História, BNCC e seus efeitos nos cursos de História e por consequência na formação de professores, pelo mote das mídias.

Muitas das reflexões apresentadas aqui são fruto das apresentações debates ocorridos durante os três dias de realização do nosso evento. A estas se somaram outros textos para complementar o debate e proporcional ao leitor desse trabalho o acesso a uma ampla gama de pesquisas sobre Ensino de História que refletem o desenvolvimento dessa área nos últimos anos. Assim, os textos da primeira parte desse livro, abordam as relações entre história e mídias, na sua diversidade, e a segunda parte trazemos debates sobre a BNCC.

Por fim, dedicamos esse livro a todos os professores e a memória daqueles que morreram vitimados pela pandemia do corona vírus.

Thiago Groh
Primavera de 2022

SUMÁRIO

Pode o passado virar notícia? A divulgação de História e a participação de historiadoras e historiadores no telejornal *Bom Dia Tocantins* (2013-2019)..... 9

Wellington Amarante

Linguagem é vírus? Imagens, viralizações e os espaços da política no Brasil do século XXI (2016-2021) 19

Ivan Lima Gomes

HQs e ensino de história: aspectos de linguagem, formato e diálogos com a consciência histórica 37

Arnaldo Martin Szlachta Junior

Dionson Ferreira Canova Júnior

Tayane Ferreira de Almeida

Independência do Brasil na imprensa e na história ensinada: a sustentabilidade dos acervos digitais 53

Martha Victor Vieira

Ensinar História em tempos turbulentos: negacionismos, usos do passado e a aula como espaço de diálogos e resistências 69

Wiliam Junior Bonete

Cibercultura em sala de aula: as TDICS como aliadas potentes para construção de narrativas históricas em sala de aula 84

Arnaldo Martin Szlachta Junior

William Silva de Freitas

Memória, currículo e ensino de história: pensando a partir da Guerrilha do Araguaia 97

Moisés Pereira da Silva

Jôyara Maria Silva de Oliveira

**Modernização conservadora: a despolitização
da história nas reformas curriculares 119**

Márcia Elisa Teté Ramos

**A BNC-FP e o neotecnicismo na formação de professores de História:
decorrências para a produção de conhecimento histórico 145**

Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos

**Relações étnico-raciais e a Base Nacional Comum Curricular:
reflexões sobre as possibilidades de se construir currículo 166**

Mírian Cristina de Moura Garrido

Rachel Duarte Abdala

PODE O PASSADO VIRAR NOTÍCIA? A DIVULGAÇÃO DE HISTÓRIA E A PARTICIPAÇÃO DE HISTORIADORAS E HISTORIADORES NO TELEJORNAL *BOM DIA TOCANTINS* (2013-2019)

Wellington Amarante

INTRODUÇÃO

É rotineiro ver economistas, advogados, médicos, cientistas políticos, sociólogos, dentre outros profissionais em programas de telejornalismo das emissoras de televisão. Mas e a historiadora e o historiador? Que espaço eles ocupam nas produções telejornalísticas brasileiras? Quais são os temas que são convidados a comentar? De que modo os telejornais noticiam temas históricos? Essas são apenas algumas das perguntas que busquei responder com o projeto de pesquisa intitulado “Televisão e História Pública: o espaço do historiador nos telejornais da Rede Globo (2012-2019)”, desenvolvido no Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, entre abril de 2020 a março de 2022. Este capítulo busca discutir tais questões a partir do recorte local/regional, com o foco em reportagens produzidas pelo telejornal *Bom Dia Tocantins*, veiculado pela TV Anhanguera, filiada da Rede Globo. O telejornal está no ar desde 04 de maio de 1992, entrou na grade de programação em substituição ao *Bom Dia Goiás* (FONSECA, 2021, p.62).¹

Inicialmente, gostaria de circunscrever as áreas e as autoras e autores com os quais tenho dialogado na construção dessa pesquisa. Ao tratar da participação de historiadoras e historiadores no telejornalismo, estou propondo uma discussão que ocorre na confluência de duas áreas: a dos estudos sobre a televisão e a de História Pública.

1 Para maiores informações sobre o *Bom Dia Tocantins* Cf: FONSECA, Adriano Nogueira. **Telejornalismo regional**: o percurso histórico do telejornal *Bom Dia Tocantins*. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Tocantins, 2021.

No campo dos estudos da televisão, interessa-me compreender sobretudo as características do telejornalismo². “Desde o início da história da televisão no Brasil, o telejornal é um subgênero com presença e audiência garantida na programação televisiva. [...] O discurso do telejornal constrói-se tomando como referência o mundo real [...] Assim, o que funda os telejornais e lhes confere legitimidade é o relato objetivo do real, do mundo exterior” (DUARTE & CURVELLO, 2009, p.69).

De acordo com Cássia Palha, “os telejornais se afirmaram com a agenda informacional diária, o espaço onde o acontecimento ganha, não só visibilidade, mas existência” (PALHA, 2017, p.247). Vale destacar ainda que a despeito dos avanços da internet e das redes sociais na contemporaneidade, estou de acordo com a afirmação de Beatriz Becker de que:

[...] a televisão e os telejornais ainda exercem uma centralidade nos discursos midiáticos contemporâneos na construção da realidade social cotidiana e constituem-se cada vez mais em um ambiente estratégico de mediação de discursos de instituições e de outros campos de produção simbólica na contemporaneidade (BECKER, 2016, p.27-28).

A partir dessa primeira aproximação com o telejornalismo, indago de que modo suas práticas têm impactado na produção de reportagens sobre temas históricos. Caracterizo as reportagens sobre temas históricos como todo o material telejornalístico que trata de temas que guardam relação direta com o conhecimento histórico. E nesse momento, que estabeleço o diálogo com a História Pública.

Na última década, a História Pública ganhou um amplo espaço no cenário acadêmico brasileiro. Congregando uma multiplicidade de modalidades do fazer histórico, arejou as discussões historiográficas e desafiou historiadoras e historiadores a conversarem com um público mais amplo do que apenas seus pares. De acordo com Jill Liddington:

A história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje. Em um contexto de segmentação acadêmica e profissionalização restrita, os historiadores públicos podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos (LIDDINGTON, 2011, p.50).

2 Para maiores informações sobre os estudos da televisão no Brasil Cf. BUSETTO, Áureo (org.). História Plugada e Antenada: estudos históricos sobre mídias eletrônicas no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

Desse modo, as reportagens de temas históricos, podem se enquadrar naquela modalidade que Ricardo Santhiago classifica como uma “História feita para o público” (SANTHIAGO, 2016, p.28).

Considero que historiadoras e historiadores ao participarem dos telejornais brasileiros têm desempenhado um papel fundamental nos processos de divulgação de História. Uso aqui o conceito de divulgação de História formulado por Bruno Leal Carvalho e Ana Paula Tavares Teixeira, nas palavras dos autores:

Quando pensamos na *divulgação de História* realizada pela historiador, pensamos na divulgação científica como modelo. [...] acreditamos que a História, por ser constituída como uma disciplina acadêmica baseada em mecanismos que caracterizam a área da ciência (que vão desde pesquisas e regras de escrita até a validação desse conhecimento especializado). Pode ser pensada a partir da chave da divulgação científica (CARVALHO & TAVARES, 2019, p.20, grifo dos autores).

USO DAS PLATAFORMAS DE STREAMING NA PESQUISA HISTÓRICA

A plataforma *Globoplay* foi lançada pelas Organizações Globo em 26 de outubro de 2015. Surgiu como uma resposta da empresa às concorrentes que passaram a investir nessa nova modalidade de consumo de produtos audiovisuais. Sobremaneira, as investidas da Netflix, empresa norte-americana, sediada na cidade de Los Gatos, na Califórnia, e que apostou na produção e difusão de conteúdos audiovisuais para todo o mundo por meio de assinatura mensal, no Brasil suas atividades iniciaram-se em 05 de setembro de 2011.

A navegação na plataforma é bastante intuitiva. Na página de busca, ao digitar uma palavra-chave é possível visualizar um *frame* da reportagem, acompanhado de dados como o nome do telejornal, o título, a duração e a data de exibição. Quanto maior o número de palavras-chaves pesquisadas maior o leque de reportagens encontradas.

As reportagens ficam organizadas por ordem cronológica, da mais atual para a mais antiga. É possível também fazer buscas personalizadas, selecionando datas específicas. Vale ressaltar, que por não ser uma plataforma voltada para a pesquisa acadêmica, os recursos de buscas são bastante limitados, não havendo ferramentas avançadas, porém, ainda assim é possível obter resultados interessantes e ter acesso a um volume imenso de fontes audiovisuais.

DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Considerando o grande número de material disponível nessas plataformas de *streaming* é fundamental que essas fontes sejam organizadas de modo que a análise possa ser realizada de uma forma mais efetiva. No caso dessa pesquisa, busquei organizar as reportagens naquilo que denomino como “quadro analítico”. O quadro analítico foi construído inicialmente com 10 campos de informações pertinentes e que servem para registro e análise. São eles: data, título, duração, programa, emissora, palavra-chave, categoria, tema, historiador, resumo. Com o avanço da pesquisa é possível avaliar a necessidade de inclusão ou exclusão de campos. Recentemente, o quadro analítico foi atualizado com seis novos campos: repórter; repórter cinematográfico; formato; imagens de arquivo; testemunhas e outros documentos.

O preenchimento do quadro foi feito em duas etapas. Primeiramente, com aqueles dados mais gerais que constam na página de busca, tais como: data, título, duração e programa. E, em um segundo momento, a partir do visionamento integral das reportagens, quando os demais campos são preenchidos. A seguir (figura 1), o exemplo da primeira versão do quadro analítico.

Figura 1 – Quadro analítico com as reportagens selecionadas

REPORTAGENS COM HISTORIADORES E HISTORIADORES NOS TELEJORNALS DA REDE GLOBO E AFILIADAS (2012-2019)									
DATA	TÍTULO	DURAÇÃO	PROGRAMA	EMISSORA	PALAVRA CHAVE	CATEGORIA	TEMA	HISTORIADOR	RESUMO
11/05/2012	Jô entrevista a historiadora e antropóloga Lilita Sobral	19 min	Programa do Jô	Rede Globo		Sociedade	Sociedade		
17/07/2012	Historiadores de todo o país estão reunidos em Sobral, no Ceará	2 min	Bom Dia Ceará	TV Verdes Mares		Eventos	Encontro	Altamar da Costa Muniz	Reportagem do Bom Dia Ceará sobre o Encontro Estadual de História da UFCE, realizado na cidade de Sobral. A apresentadora do telejornal anuncia o encontro e chama a repórter Tereza Tavares. Em um espaço aberto, após anunciar que o tema do evento é “História e Identidades”, a repórter entrevista o historiador Altamar da Costa Muniz [o sobrenome do historiador aparece errado no GC “Luiz”], presidente da UFCE. A repórter realizou 3 perguntas: Qual o objetivo do encontro? Por que a escolha de Sobral para esse encontro? Quem serão os homenageados? O historiador Frederico Castro Neves e o memorialista Pe. Sérgio. A reportagem se encerra com a repórter divulgando o telefone aos interessados em participar do evento e voltando com a palavra para o estúdio.
17/07/2012	O historiador Clóvis Bulcão fala sobre o início da corrupção no Brasil	4 min	Encontro com Fátima Bernardes	Rede Globo		Política	Corrupção	Clóvis Bulcão	Fátima Bernardes recebe em seu auditório o historiador Clóvis Bulcão para falar sobre o tema corrupção. O historiador inicia sua intervenção apontando as raízes da corrupção no período colonial. Cita também os casos mais atuais de corrupção, como o mensalão. A apresentadora busca interagir com o convidado questionando sobre esse aspecto cultural da corrupção no Brasil. O historiador apresenta alguns exemplos de corrupção no período colonial e faz um paralelo com a convivência dos brasileiros com pequenos atos de corrupção no cotidiano.
20/07/2012	Historiador conta que o homem sempre mentiu	4 min	Encontro com Fátima Bernardes	Rede Globo		Comportamento	Mentira	Marcos Galvão	Fátima Bernardes recebe em seu auditório o historiador Marcos Galvão para conversar sobre a mentira. O historiador cita Dom Pedro e suas inúmeras amantes, bem como a forma como o Imperador fazia para sustentar suas mentiras.
03/09/2012	Historiador e ativista uruguaio Universitario Diaz morre de câncer	23 seg	Bom Dia Rio Grande	RBS		Falecimento	Universidade do Dia	Universindo Rodrigues Díaz	Nota sobre o falecimento do historiador e ativista político Universitario Rodrigues Díaz. Ele foi preso e torturado em Porto Alegre, em 1978, onde buscava se esconder da Ditadura Uruguaia. Ele faleceu em Montevideo, aos 60 anos, vítima de um câncer.

Fonte: Produzido pelo autor

O quadro analítico constitui-se como uma ferramenta metodológica fundamental, pois permite a organização dos dados coletados, sua análise de forma individual e/ou comparativa, hierarquização e/ou classificação de acordo com cada um dos campos. Elementos essenciais para se refletir sobre as características das reportagens de divulgação de História.

O recorte temporal escolhido (2013-2019), justifica-se pelo acesso e disponibilidade das fontes audiovisuais consultadas no *Globoplay*. A busca inicial ocorreu a partir das palavras-chave “historiador” e “historiadora”. Obtive um total de 318 vídeos, com reportagens veiculadas por telejornais e, ocasionalmente, por outros programas da Rede Globo e de suas emissoras afiliadas. Desse total, 8 vídeos eram relativos ao material telejornalístico produzido e veiculado pelo *Bom Dia Tocantins*. Em busca de novos vídeos, passei a analisar todas as edições veiculadas no feriado de 5 de outubro, data de aniversário do Estado do Tocantins. Com isso, ao todo, foram encontrados 21 vídeos, distribuídos da seguinte forma: 1 em 2013; nenhum em 2014; 13 em 2015; 1 em 2016; 2 em 2017; 2 em 2018; e 2 em 2019. Para efeito da análise aqui proposta analisaremos os dados de 11 vídeos, nos quais houve a efetiva participação de historiadoras e historiadores, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Participação de historiadores e historiadoras no *Bom Dia Tocantins*

DATA	TÍTULO	DURAÇÃO	HISTORIADORA HISTORIADOR
04/10/2013	Historiadora fala sobre a criação do estado do Tocantins	02:41	Jocyléia Santana
10/07/2015	Diocese de Porto Nacional Completa 100 anos	06:38	Edivaldo Rodrigues
10/07/2015	Historiador fala sobre construção da Catedral Nossa Senhora das Mercês	04:42	Napoleão Araújo
05/10/2015	Saiba mais sobre a cidade de Mateiros	01:12	Júnior Batista
05/10/2015	Historiador e jornalista falam sobre as curiosidades da cidade de Paranã	02:41	Júnior Batista
05/10/2015	Historiador e jornalista comentam fatos históricos e curiosidades sobre o Tocantins	08:56	Júnior Batista

DATA	TÍTULO	DURAÇÃO	HISTORIADORA HISTORIADOR
08/10/2015	Historiador fala sobre influência da cultura nordestina no estado	05:28	Genilson Rosa Severino Nolasco
07/09/2017	Historiador conta um pouco dos bastidores da Independência do Brasil; confira	04:26	Fabrício dos Santos
05/10/2017	Nos 29 anos do Tocantins, professor fala sobre história e desafios para o desenvolvimento	05:02	Júnior Batista
20/05/2019	Historiadora comenta sobre as mudanças em Palmas desde a criação	04:24	Cácia Maia
04/10/2019	Historiador fala um pouco mais sobre a história do Tocantins no BDT desta sexta-feira (4)	06:00	Ederval Camargo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos da plataforma Globoplay

Considerando os pontos destacados e a análise das reportagens destacadas acima este capítulo pretende responder a três questões:

1. Em que circunstâncias as historiadoras e os historiadores são convidados a participar das reportagens do *Bom Dia Tocantins*?
2. Quais são as modalidades de participação de historiadoras e historiadores nos telejornais?
3. Em que medida a participação de historiadoras e historiadores no *Bom Dia Tocantins* contribui para a divulgação de História?

DAS CIRCUNSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO

De modo geral, a pesquisa tem revelado que as historiadoras e os historiadores são convidados a participar das reportagens telejornalísticas quando a pauta do dia está diretamente relacionada com o que denomino como *temas históricos*. O *tema histórico* pode ser definido como aquele que dialoga com fatos, acontecimentos, processos, personalidades ou instituições do passado. Ou seja, aniversários de cidades e/ou estados, datas comemorativas, feriados nacionais, entre outros. No caso específico do *Bom Dia Tocantins* foi possível encontrar traço semelhante, como se pode observar pelos dados apresentados anteriormente no quadro 1.

Das 11 reportagens, sete foram veiculadas no mês de outubro na efeméride de criação do estado do Tocantins ou em dias próximos. As demais também guardam relações com datas históricas. E o caso das reportagens veiculadas no dia 10 de julho de 2015, aniversário de 100 anos da Catedral Nossa Senhoras das Mercês, em Porto Nacional. Da exibida no dia 7 de setembro de 2017, feriado de Independência do Brasil. E, por fim, da reportagem veiculada no dia 20 de maio de 2019, data o aniversário de 30 anos da capital Palmas. Ou seja, em todos os casos analisados fica evidente que a circunstância de participação das historiadoras e historiadores guarda relação direta com as efemérides mencionadas.

A respeito dos convidados, as 11 reportagens totalizam 6 historiadores e apenas 2 historiadoras. Com destaque para o fato de que a participação das historiadoras ocorre num intervalo de seis anos, sendo a primeira em 2013, com Jocyléia Santana e a segunda somente em 2019, com Cácia Maia. Entre os historiadores o único nome que se repete é o de Júnior Batista, que teve uma longa participação na edição de 05 de outubro de 2015 e uma nova participação em 05 de outubro de 2017.

DAS MODALIDADES DE PARTICIPAÇÃO

Se por um lado já sabemos que as historiadoras e historiadores foram lembrados pelo *Bom Dia Tocantins* sobretudo em datas comemorativas. Cabe agora analisar quais as modalidades dessa participação. Após o visionamento da documentação audiovisual identifiquei três modalidades de participação, são elas: a entrevista no estúdio; a entrevista externa; e o depoimento em reportagem.

A primeira modalidade, entrevista no estúdio, consiste na participação da historiadora ou historiador, diretamente do estúdio, acompanhando do apresentador do programa. Nessa modalidade, os convidados são instigados a responderem perguntas sobre o tema histórico que consta na pauta. O *Bom Dia Tocantins* contou com a participação de historiadores nessa modalidade em seis edições. Em 04 de outubro de 2013, com a historiadora Jocyléia Santana³; em 10 de julho de 2015, com o historiador Napoleão Araújo⁴; em 05 de outubro de 2015 com o historiador Júnior Batista⁵; em 08 de outubro de 2015 com Genilson Rosa Seve-

3 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/2866577/>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

4 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4312198/?s=0s>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

5 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4514988/?s=0s>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

rino Nolasco⁶; em 07 de setembro de 2017 com Fabrício dos Santos⁷; em 05 de outubro de 2017, novamente com Júnior Batista⁸; e por fim, na edição de 04 de outubro de 2019, com a entrevista com o historiador Ederval Camargo⁹.

A segunda modalidade identificada, entrevista externa, diz respeito a participação da historiadora ou historiador na condição de entrevistado. Geralmente, o convidado responde, ao vivo, as perguntas realizadas pelo repórter. As imagens são captadas em locais que remetem ao tema histórico abordado ou a espaços representativos da localidade. É o caso da edição especial do *Bom Dia Tocantins*, na qual em entrada ao vivo, às 6h14 da manhã do dia 20 de maio de 2019, diretamente do Parque Cesamar, a historiadora Cácia Maya comenta o aniversário de 30 anos da capital Palmas¹⁰.

Por fim, na terceira modalidade identificada, depoimento em reportagem, a historiadora ou historiador participa de forma pontual. Um trecho de sua fala é utilizado, na condição de especialista, para reforçar ou trazer explicações sobre o tema histórico tratado. Geralmente, o depoimento da historiadora e do historiador é um dentre outras vozes que compõe a reportagem, como a de testemunhas, de outros profissionais e do próprio repórter, autor da matéria. O *Bom Dia Tocantins* faz uso dessa modalidade, na edição do dia 10 de julho de 2015, a reportagem do jornalista Carlos Gomes trata no aniversário de 100 anos da Catedral Nossa Senhora das Mercês. Aos 05:37 da reportagem, o historiador Edivaldo Rodrigues faz uma participação comentando a importância da diocese de Porto Nacional¹¹.

HISTORIADORAS E HISTORIADORES NA TV: POSSIBILIDADES DE DIVULGAÇÃO DE HISTÓRIA

Dada a centralidade e alcance do telejornalismo da Rede Globo e de suas emissoras afiliadas, considero que a aparição de historiadoras e historiadores na televisão representa uma contribuição significativa para a divulgação de História. Do mesmo modo, a veiculação de temas históricos nos telejornais, faz com que

6 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4523186/?s=0s>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

7 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6132119/?s=0s>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

8 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6196282/>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

9 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7973945/?s=0s>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

10 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7628159/?s=0s>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

11 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4312197/>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

pontes sejam estabelecidas entre os historiadores e a comunidade local/regional. A análise das reportagens do *Bom Dia Tocantins* revelou que as historiadoras e historiadores quando chamados ao telejornal tinham uma posição de destaque, em sua maioria entrevistados ao vivo no estúdio, podendo discorrer sobre as temáticas discutidas. E mesmo nos casos em que a posição não foi de destaque, de algum modo essa historiadora ou esse historiador estava ocupando um espaço importante no telejornal.

Concordamos com a jornalista e historiadora Juliana Sayuri:

Evidentemente há impasses, descompassos, desencontros de diversas ordens, entretanto também há possibilidades de intervenção intelectual, de tomada de palavra e posicionamento - e é justamente necessário ocupar tais tribunas, capazes de alcançar audiências não especializadas e muitas vezes sedentas de conhecimento histórico (SAYURI, 2019, p.44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o caso específico do *Bom Dia Tocantins* pude demonstrar em que circunstâncias as historiadoras e os historiadores são convidados a participar do telejornal, notadamente na efeméride do 05 de outubro, aniversário de criação do Estado do Tocantins. Identifiquei os três principais formatos veiculados: entrevistas no estúdio; entrevistas externas; e reportagens gravadas. E por fim, busquei reiterar como essas participações colaboram na divulgação de História pela televisão.

Considero as repostas aqui apresentadas iniciais e provisórias. E desejo que esse texto possa inspirar novas pesquisas, para que possamos ter um quadro um pouco mais nítido de como a História, as historiadoras e os historiadores têm sido apresentados não somente nos produtos telejornalísticos como nas demais produções televisivas e, desse modo, dimensionar seus impactos na divulgação de História e na História Pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Beatriz. **Televisão e telejornalismo: transições**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

- BUSETTO, Áureo (org.) **História plugada e antenada:** estudos históricos sobre mídias eletrônicas no Brasil. Curitiba: Appris, 2017;
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares (editores). **História pública e divulgação de história.** São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- DUARTE, Bastos Elizabeth e CURVELLO, Vanessa. Telejornais: Quem dá o tom? *In:* GOMES, Itania Maria Mota (org.). **Televisão e Realidade.** Edufba, 2009.
- FONSECA, Adriano Nogueira. **Telejornalismo regional:** o percurso histórico do telejornal *Bom Dia Tocantins.* Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Tocantins, 2021.
- LIDDINGTON, Jill. “O que é história pública?”. *In:* ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública.** São Paulo: Letra e Voz, p.31-52, 2011
- SANTHIAGO, Ricardo. “Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre história pública no Brasil”. *In:* MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil:** sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, p.23-36, 2016.
- SAYURI, Juliana. “A história é notícia: temas históricos e o ofício do historiador”. *In:* CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares (editores). **História pública e divulgação de história.** São Paulo: Letra e Voz, p.41-54, 2019.

LINGUAGEM É VÍRUS? IMAGENS, VIRALIZAÇÕES E OS ESPAÇOS DA POLÍTICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI (2016-2021)¹²

Ivan Lima Gomes¹³

INTRODUÇÃO: LINGUAGEM MUTANTE E SIGNIFICAÇÃO

Olá a todos e todas aqui reunidos, virtualmente, para celebrar essas atividades que integram a graduação e a pós-graduação em História da UFT e da UFNT. Confesso que, a essa altura, preferiria estar com vocês presencialmente. Mas, de um jeito ou de outro, algumas atividades remotas que se estabeleceram durante a pandemia acabaram se impondo sobre nós – até porque a pandemia ainda não acabou, infelizmente. Ademais, as conferências online também nos permitem alcançar novos públicos e, assim, ampliar o raio de alcance das nossas pesquisas e reflexões historiográficas. Fica difícil hoje mensurar se um congresso é local, regional, nacional e internacional. E isso deve ser celebrado, na medida em que tais estranhamentos espaciais podem estimular novas trocas, novos projetos e apontar para outros problemas historiográficos. Por isso, agradeço o convite¹⁴.

12 Este capítulo resulta de uma conferência de encerramento que proferi para a IV Semana de História e o V Encontro do ProfHistória, sob a organização dos cursos de História da UFT e da UFNT, em novembro de 2021. Agradeço aos colegas da comissão organizadora pelo convite em publicá-la. Dado o caráter mais aberto e provocativo de uma reflexão historiográfico sobre a condição viral das imagens em contexto digital, considero importante manter a oralidade do texto.

13 Doutor em História (PPGH-UFF). Professor na Faculdade de História da UFG. E-mail: igomes2@ufg.br

14 Por mais que, em novembro de 2021, as vacinas já nos permitissem vislumbrar horizontes mais afeitos aos encontros presenciais, a grande maioria dos eventos acadêmicos seguiu na modalidade remota. Mesmo em 2022, muitos incorporaram esta modalidade como, pelo menos, uma parte de um evento acadêmico. Não obstante, enquanto escrevo esta nota – outubro de 2022 – ainda não foi possível decretar o fim da pandemia...

Diferentemente das comunicações em congressos e em jornadas de grupos de pesquisas, a meu ver proferir uma conferência de encerramento pode ser visto também, como um convite à reflexão coletiva sobre os muitos tempos que atravessam nossa atuação, hoje, enquanto historiadores e historiadoras. É como vejo minha fala de hoje com vocês: um exercício de interpretação sobre certa condição do nosso tempo presente, tendo como referência temas de interesse de pesquisa que venho trabalhando ao longo dos anos. Sigamos por ora, ao menos em parte, o conselho de Baudelaire: para suportar o “fardo terrível do tempo”, embriague-mo-nos de “poesia ou virtude”. Adicionemos a esta fórmula imbatível um pouco de crítica histórica. Bom, e deixemos o vinho para a madrugada pós-conferência.

Acho que vale comentar o título da conferência, na medida em que ele inspirou parte da motivação inicial para esta conferência. O título parte de uma famosa frase do poeta americano e artista visual William Burroughs. Referência fundamental para a chamada geração *beat*, o autor de uma obra como “Almoço nu” também refletiu de forma original sobre a escrita, a linguagem e processos criativos no universo artístico. Seus textos são atravessados pelos trânsitos envolvendo arte e ciência.¹⁵ Em “A Revolução Eletrônica”, Burroughs aponta o caráter viral inerente à linguagem. Longe de ser uma simples metáfora, a linguagem seria um vírus que invade e se multiplica sobre seus hospedeiros. Logo, ela apenas se constitui como tal em função da invasão e da profanação que opera sobre organismos outros. Seria por meio da contaminação decorrente do contato viral que a linguagem se estabeleceria na vida social.

Nestes termos, a linguagem se apresenta como algo nocivo. Nossa sensibilidade atual é, de forma absolutamente legítima, bastante refratária a qualquer conotação positiva que possa ser eventualmente atribuída à palavra “vírus”. A contaminação viral deve ser evitada a todo custo, através de recursos que mantenham um organismo livre e isolado de qualquer contágio. Mas aqui não estamos falando de um vírus qualquer, mas sim da linguagem – componente fundamental da construção de sentido – enquanto vírus. Longe de resumir-se a uma leitura apressada que classifique todo e qualquer debate em torno do “giro linguístico” como uma mera expressão do “pós-modernismo”, já se encontra bem estabelecida no campo das Ciências Humanas a relevância da linguagem para a

15 Para uma reflexão envolvendo arte, imagem e ciência, articulada a uma reflexão sobre ilustração e arte digital, cf. BREDEKAMP, Horst. Mãos pensantes – considerações sobre a arte da imagem nas ciências naturais. In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. São Paulo: Editora 34, p. 141-164, 2015.

configuração da experiência humana no tempo. Na historiografia, por exemplo, podemos creditar a Hayden White as reflexões que instigaram os historiadores a repensarem as articulações entre narrativa e representações do passado. Em obras como *Metahistory* e *Tropics of Discourse* reside o mérito de, em ambas, examinar de que forma os elementos linguísticos operam na abordagem de determinadas dimensões do passado¹⁶. Tal abertura possibilitou o campo histórico a romper com um falso dilema, a saber, o de localizar-se entre ciência ou ficção, até então tomados como dicotômicos. Se concordamos com o fato de que o falso dilema conformava o resultado da operação historiográfica a métodos rígidos, em alguns casos, e estreitos, em outros, o rompimento concretizou um movimento inovador. A partir de então, a escrita sobre o passado buscava conjugar consciência narrativa e rigor do método historiográfico, assumindo, conjuntamente, o papel criativo com vistas a superar as lacunas do texto acadêmico¹⁷.

Sem ignorar as diferenças entre ambos¹⁸, cabe retomar também, aqui, a contribuição de Dominick LaCapra ao estudo da História, em diálogo com as linguagens, desde o ponto de vista da história intelectual. Para LaCapra, assumir a linguagem como componente indissociável da reflexão historiográfica implica em incorporar esta discussão em todos os níveis da pesquisa, e não apenas como uma teoria externa ao objeto, como a representação, ou ainda pretendendo estabelecer algum tipo de amarra metodológica sobre o passado. Ou seja, reforça como estão intrinsecamente relacionados, por um lado, historiadores e seus textos e, por outro, a importância de distanciar-se de conceitos, historicizando-os¹⁹.

Diante disso, considero que a ideia da linguagem enquanto um vírus também deve ser vista do ponto criativo, na medida em que seu caráter parasitário implica em afirmar o seu caráter vivo, dessacralizado e mutante – e logo, profundamente histórico. Cabe aqui, pois, assumir a luta do organismo contra o vírus enquanto

16 WHITE, Hayden. **Meta-história: A imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Edusp, 1995.
WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**. São Paulo: Edusp, 2001.

17 Para uma reflexão contemporânea sobre o lugar da ficção na escrita da História, cf. JABLONKA, Ivan. **L'Histoire est une littérature contemporaine**. Manifeste pour les sciences sociales. Paris: Éditions du Seuil, 2014.

18 Para um enfrentamento destas questões em um texto em português e acessível ao público, cf. BERBERT JÚNIOR, Carlos Oiti. **A história, a retórica e a crise dos paradigmas**. 2ª edição. Goiânia: Editora da UFG, 2017, p. 64-77.

19 LACAPRA, Dominick. **Rethinking intellectual history: texts, contexts, language**. London: Cornell University Press, 1983, p. 18-19.

um momento de estabelecimento de uma lógica nova, viva e resistente. Aqui, Deleuze nos ajuda a refletir em termos filosóficos, na medida em que a sugestão de Burroughs dialoga com sua proposta em torno dos devires:

uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante (DELEUZE, 1997, p. 16).

Podemos refletir agora sobre a pergunta sugerida no título à afirmação original de Burroughs, que muito convém a nós historiadores e historiadoras. Por mais paradoxal que possa parecer, sentimo-nos mais seguros no território da dúvida. Certezas absolutas não nos interessam do ponto de vista heurístico – exceto quando se tornam objeto de pesquisa, como ao refletirmos sobre o estabelecimento de regimes autoritários ao longo da História e a tendência, presente em muitos deles, em cercar o pluralismo de ideias, por exemplo. Questionar o caráter viral da linguagem não significa colocar em xeque tudo o que foi apresentado aqui até então; antes, implica em lançar questões que possam qualificar a reflexão crítica.

CORPOS, IMAGENS E VIRALIZAÇÕES

Para tanto, valho-me aqui do vasto universo das imagens para amparar minhas reflexões sobre a circulação viral e a configuração do que poderia ser uma nova linguagem no Brasil das primeiras décadas do século XXI. Não por acaso, as imagens podem nos estimular a aprofundar a discussão, na medida em que, seguindo a bela reflexão de George Didi-Huberman sobre as borboletas, “não há imagem sem imaginação, forma sem formação, Bild sem Bildung”. Ou seja, falar de imagem implica em discutir processos: “a imagem, com efeito, extravasa (*vagat*): erra à aventura, vai e vem, daqui e dali, espalha-se sem constrangimentos óbvios” (DIDI-HUBERMAN, 2015 p. 15). É por isso que “(...) todo conhecimento das imagens em geral deve construir-se como um conhecimento dos movimentos exploratórios – das migrações, como diz Aby Warburg – de cada imagem em particular” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 16). Quando o assunto é imagem, defende Didi-Huberman, torna-se necessário aderir a elas, renunciando à metafísica das formas fixas e priorizando a singularidade das formas moventes.

Pensar não somente em imagens que se movem, mas sim a partir de imagens que se movem parece nos levar em direção a um caminho paralelo ao de Mitchell,

que perguntava “o que as imagens realmente querem”²⁰. Vale adicionar outras questões: as imagens querem ir a algum lugar? Para onde? Seguindo as pistas do Mitchell e também de Belting, podemos deduzir que, se as imagens não querem ser interrogadas, também é infrutífero perguntar-se para onde elas querem ir. Antes, importa refletir sobre os circuitos de circulação que acabam estabelecendo a imagem enquanto um fenômeno. Ou seja, nestes trânsitos visuais, é preciso escapar do vício da decodificação que visa estabelecer de antemão o que é imagem e enfatizar como se configura uma imagem a partir das formas como ela transmite sua mensagem, o que inclui pensar a circulação como um meio e as mediações como parte da construção social de sentido de uma imagem:

Nenhuma imagem visível chega a nós sem mediação. Sua visibilidade repousa em sua medialidade específica, que controla a percepção dela e produz a atenção do espectador. Imagens físicas são físicas por causa da mídia que elas usam, mas o termo físico não consegue mais explicar as tecnologias do presente. Imagens sempre contaram com uma técnica para sua visualização. Quando distinguimos uma tela da imagem que ela representa, prestamos atenção a um ou ao outro, como se fossem distintos, mas não o são; elas se separam somente quando estamos dispostos a separá-las em nosso olhar²¹.

Ao refletir sobre as mediações como parte da construção social de sentido, Belting reflete sobre o corpo enquanto um lugar de imagens. No idioma alemão, a memória é um “arquivo de imagens” (*Gedächtnis*), mas também é uma atividade que atua como uma espécie de coleção de imagens (*Erinnerung*). Em ambos os casos, nós somos um meio vivo – e conscientes de nossa condição corpórea, onde é por meio do corpo que interagimos socialmente – que armazena, inibe ou projeta imagens²². Belting argumenta que as interações entre corpos e imagens incluem, portanto, um terceiro elemento, a saber, o meio que suporta a imagem. O meio é uma espécie de corpo para as imagens, que dele dependem para se tornarem visíveis, e a percepção que nós fazemos sobre a imagem as anima, conferindo-lhes uma corporeidade, como se fossem coisas vivas. Ou seja, a imagem não

20 MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? *In*: ALLOA, E. (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 165-189

21 BELTING, Hans. Image, medium, body: a new approach to Iconology. **Critical Inquiry**, v. 31, n. 2, 2005, p. 304.

22 BELTING, Hans. Image, medium, body: a new approach to Iconology. **Critical Inquiry**, v. 31, n. 2, 2005, p. 306.

estabelece socialmente somente a partir das lógicas formais de um meio. Pensar a imagem implica, portanto, em pensar numa política dos afetos compartilhados por homens e mulheres em determinados contextos.

Toda a discussão acima nos remete, sem dúvida, à cultura dos memes que, há alguns anos, se estabeleceu na internet e que conta com o espaço das redes sociais para circular. Uma reflexão historiográfica sólida sobre o meme ainda está para ser desenvolvida; não me arrisarei a tentar esboçá-la aqui, em tão pouco tempo. Cabe apenas um breve panorama sobre o tema. A origem etimológica da palavra meme remete ao grego μιμημαί, *mimema*, que também remete, por sua vez, a *mímesis*, ou seja, a imitação. Em linhas gerais, a difusão de maior notoriedade visando estabelecer uma espécie de conceito de *meme* se encontra em “O gene egoísta”, livro de Richard Dawkins publicado originalmente em 1976²³. Na obra do biólogo britânico, o termo pretende indicar que a lógica de replicação dos genes também poderia ser pensada desde um ponto de vista social. Do gene ao meme, segue-se aqui a lógica da replicação a partir da ideia de que alguns temas e objetos culturais seriam capazes de serem replicados através da comunicação e do contato entre humanos. Como os memes nem sempre são copiados perfeitamente, eles podem ser refinados, combinados ou modificados de outra forma com outras ideias; isso resulta em novos memes, que podem se provar replicadores mais ou menos eficientes do que seus predecessores, fornecendo assim uma estrutura para uma hipótese de evolução cultural baseada em memes, uma noção que é análoga à teoria da evolução biológica baseada em genes. Por seu caráter viral, o meme ganha vida e se transforma a partir das interações sociais, assumindo distintas conotações a partir do seu uso. Como afirma Gustavo Leal Toledo:

toda a cultura, todos os comportamentos sociais, todas as ideias e teorias, todo comportamento não geneticamente determinado, tudo que uma pessoa é capaz de imitar ou aprender com outra pessoa é um meme²⁴.

De certa forma, tal como na teoria darwinista de seleção das espécies, os memes “competem por espaço na replicação”. Para um meme ser replicado, é preciso que, de algum modo, se estabeleça uma relação entre o meme e um ou mais grupos sociais. E, assim, a predileção por um ou outro meme é o que o faz se multiplicar e transformar-se, tornando-se parte do repertório de um dado grupo. Assim,

23 DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

24 TOLEDO, Gustavo Leal. Em busca de uma fundamentação para a memética. **Trans/Form/Ação**, v. 36, n. 1, jan.-abr., p. 192, 2013.

poderíamos dizer que os memes mais bem adaptados a tal ambiente se tornarão mais comuns. Porém, aqui já está claro que estamos saindo do terreno biológico e migrando para o campo da cultura e da história. Sendo assim, devemos nos questionar: em que termos se dá esta disputa no interior deste mercado de bens simbólicos? Como se estabelece o vínculo com indivíduos e grupos sociais? Como ela se transforma no tempo e no espaço?

Não por acaso, alguém que defendeu a circulação sistemática do vírus causador da Covid-19 no Brasil valeu-se de forma sistemática das lógicas comunicacionais inerentes às dinâmicas do meme. Por meio delas, Bolsonaro encontrou as condições para afirmar-se politicamente como uma opção viável para a direita ao longo da década de 2010.

Caminhemos para o terreno da internet e das redes sociais, visto que a discussão sobre memes e cultura memética vai para além deste recorte. Atualmente, as redes sociais são um importante foco de críticas à gestão Bolsonaro. Nelas, as imagens circulam em um ritmo vertiginoso: memes, cartuns, quadrinhos e fotografias e outras imagens digitais numa grande comunidade digital de sentido humorístico²⁵. Passamos nossos olhos por elas enquanto deslizamos as telas dos celulares, em busca de algo que não sabemos exatamente o que é. A pandemia de Covid-19 desencadeou-se num mundo que experimenta um grau de conectividade sem precedentes e para qual somos todos insuficientemente preparados. Incitados a circular por redes sociais, portais e aplicativos diversos e que, a cada dia, condicionam as práticas sociais e institucionais²⁶, vivemos uma sensação de contato permanente, onde o virtual ressignificaria afetos, cuja circulação fundamenta práticas e configura formas de agir politicamente, possibilitando o estabelecimento de “vínculos afetivos” que abrem o mundo para novas formas de agenciamento político²⁷.

Em comum a todas essas imagens é o seu potencial viral, dada a sua inserção no universo digital. Até certo ponto, há quem veja isso como uma espécie de jogo arriscado, onde uma dada imagem (ou mesmo uma postagem tornada imagem, quando compartilhada) é postada e seu autor ou autora torce para que ela não viralize.

25 PÉREZ-SALAZAR, G. **El Meme en Internet**. Identidad y usos sociales. México: Fontamara / Universidad Autónoma de Coahuila, 2017.

26 MOROZOV, Evgeny. **Big tech** - a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

27 AHMED, Sara. **The cultural politics of emotion**. 2a edição. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

IMAGENS VIRAIS NO BRASIL DA DÉCADA DE 2010

A partir de dois casos específicos, podemos refletir sobre o universo das imagens virais e os espaços da política no Brasil contemporâneo.

O primeiro ocorreu em fins de agosto de 2018, quando o então candidato a presidente da república, Jair Bolsonaro, foi sabatinado pelos âncoras do Jornal Nacional, principal telejornal da televisão brasileira.²⁸ Nos marcos de uma campanha eleitoral onde o debate moral, de viés conservador, ganhou amplo destaque junto ao eleitorado, contaminando mesmo eventuais propostas mais efetivas para áreas como economia e planejamento, questionou-se o candidato sobre seu posicionamento em relação à homofobia. Como resposta, apontou que passou a ser acusado de homofóbico em 2010, após denunciar o que seria a distribuição de um “kit gay” para escolas, a ser lançado durante o governo Dilma Rousseff. Como prova, exibiu um livro, intitulado “Aparelho Sexual e Cia”:

Figura 1 – *frame* da sabatina de Jair Bolsonaro ao Jornal Nacional, em 28 de agosto de 2018.



28 Jair Bolsonaro (PSL) é entrevistado no jornal Nacional. *Globoplay*, 28 ago. 2018. Reprodução disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6980200/>>. Acesso em: 10 out. 2022.

A reação dos âncoras do Jornal Nacional foi de susto, tentando evitar ao máximo que o livro fosse mostrado em rede nacional, o que contribuiu para reforçar o argumento do então candidato sobre o conteúdo inapropriado para crianças que estaria presente na obra em questão. Bem, o que Bolsonaro afirmou sobre o “kit gay” é uma reconhecida mentira, já rebatida por diversos órgãos de comunicação preocupados em estabelecer a veracidade dos fatos no combate a afirmações que compensam o pouco apreço à verdade pela ênfase na virulência e no sensacionalismo:

Voltando ao livro “Aparelho Sexual e Cia”, desde 2013 o Ministério da Educação (MEC) tem que desmentir essa história sobre a aprovação do ministério na distribuição do referido livro. O órgão afirma que o livro “Aparelho Sexual e Cia” não faz parte da lista de livros recomendados pelo MEC e que ele não está no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (...)²⁹.

Não vou me alongar neste ponto. É mentira também o que fala sobre o livro em si, assunto que me interessa mais, pois ele nos traz elementos para pensar temas como circulação e recepção dos impressos.

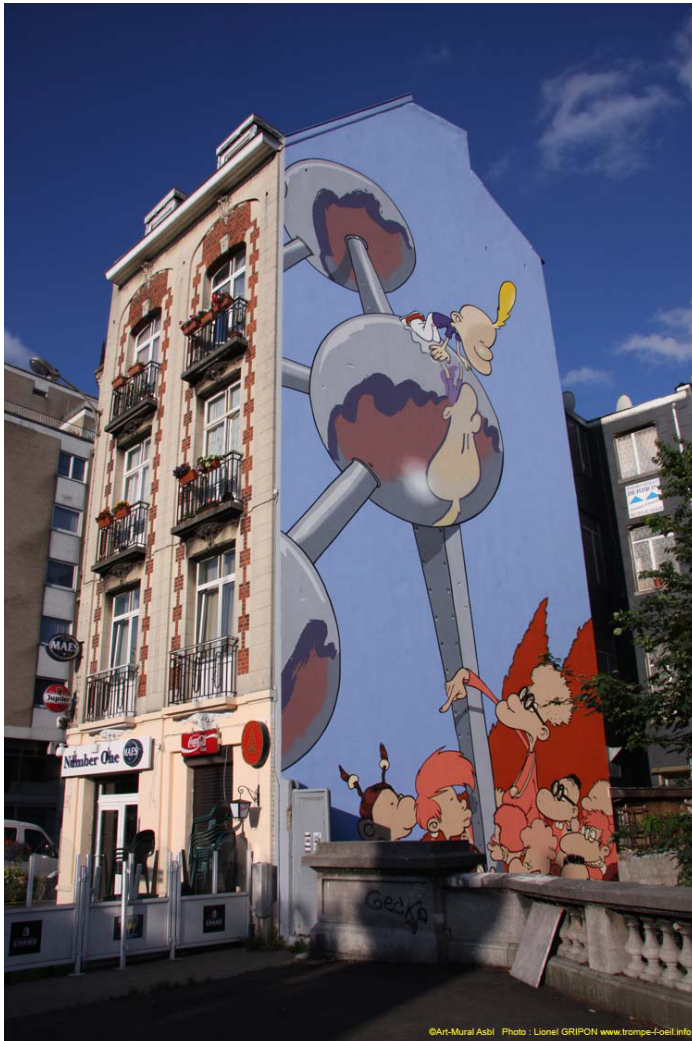
Aparelho Sexual e Cia é um livro editado pela Companhia das Letras em 2007, a partir de original publicado em 2001 na França, intitulado *Le guide du zizi sexuel* [“O guia sexual do pipi”, em tradução livre]. Seus autores são Hèlene Bruller e Phillippe Chappuis, mais conhecido como Zep. Bruller é uma escritora de obras infanto-juvenis de tom satírico e autora de HQs franceses – *bande dessinées* – que adaptam obras literárias. Já Zep é um bem conhecido autor de *bande dessinées*, autor de um personagem de sucesso e que protagoniza *Aparelho Sexual e Cia*, chamado Titeuf. Originalmente publicado como quadrinhos, o personagem já foi editado em livros e adaptado para animação, contando com bem sucedidas traduções para 25 idiomas e vendas na casa dos milhões.

Seu sucesso pode ser atestado também pelas diferentes formas que a imagem do personagem circula em países como França e Bélgica. Afora uma escultura em sua homenagem na sede da sua editora – um antigo convento do século XVII em Grenoble, França –, murais urbanos e um filme protagonizado por Titeuf, o sucesso que faz na França é tamanho que muitos pais passaram a querer dar o

29 O livro “Aparelho Sexual e Cia” faz parte do kit gay distribuído pelo MEC?. Disponível em: <<https://www.e-farsas.com/o-livro-aparelho-sexual-e-cia-faz-parte-do-kit-gay-distribuido-pelo-mec.html>>. Acesso em: 10 out. 2022.

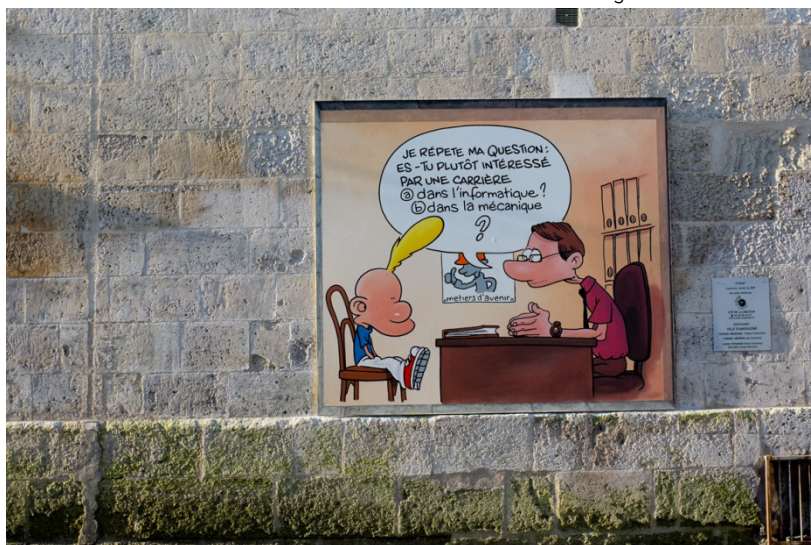
nome de seus filhos em homenagem ao protagonista Titeuf (uma redução para “petit oeuf”, pequeno ovo, em homenagem ao formato da sua cabeça).

Figura 2 – Titeuf e seus amigos em um graffiti em Bruxelas. Data estimada de realização do graffiti: 2006. Data estimada da fotografia: 2008.³⁰



30 Reprodução e dados disponíveis em: <https://www.trompe-l-oeil.info/street-art-wrld/details.php?image_id=8176>. Acesso em: 10 out. 2022.

Figura 3 – Titeuf em pintura mural na cidade de Angoulême, França.
Data estimada da obra: 2005. Data estimada da fotografia: 20__.³¹



E como o livro chega ao Brasil? Como disse, sua primeira edição francesa data de 2001. A brasileira é de 2007, publicada sem maiores repercussões, com tiragem pouco expressiva – logo esgotada – e sem vias de ser reeditada. De acordo com a Companhia das Letras, em 2011, o Ministério da Cultura adquiriu 28 exemplares, destinados a bibliotecas públicas e, portanto, para o público geral – algo bem distante do MEC de ter adquirido – centenas de milhares de cópias do livro, dando a entender que ele integrou políticas de distribuição do livro em escolas, como o PNL D e o PNBE, conforme afirmou, em outros momentos, o então deputado Jair Bolsonaro³². Após a polêmica entrevista no *Jornal Nacional*, a Companhia das Letras se manifestou a respeito de uma reedição da obra³³; e o livro passou a ser dos mais buscados no site Estante Virtual, mais famoso portal para venda de livros usados do Brasil.

31 Reprodução e dados disponíveis em: <<https://www.angouleme.fr/culture-loisirs/murs-bd/titeuf/>>. Acesso em: 10 out. 2022.

32 CORTÉS, Luíza. Quem tem medo de falar de sexo? *Blog das letrinhas*. Disponível em: <<https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Quem-tem-medo-de-falar-sobre-sexo>>. Acesso em: 10 out. 2022.

33 “Aparelho sexual e cia” será relançado no próximo dia 12/09. *Facebook da Companhia das Letras*, 05 set. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/companhiadasletras/posts/10155733372081408/>>. Acesso em: 10 out. 2022.

Anos depois, em 2019, o Brasil viveu um momento em que o bolsonarismo se viu relativamente confortável no poder. Com o objetivo quase diário de propagar sistematicamente absurdos morais em paralelo ao desmonte do Estado brasileiro, o bolsonarismo encontrava eco na classe política conservadora. Cada vez mais, a extrema-direita se tornou a opção para forças políticas de centro-direita e de direita. A pauta de costumes ganhava força, sob forte articulação de alguns grupos religiosos, que obliteraram de forma deliberada as fronteiras entre política e religião.

Em setembro de 2019, a cidade do Rio de Janeiro sediava mais uma edição da sua tradicional Bienal do Livro. Conhecida por ser um evento de grande sucesso de público, a Bienal do Livro no Rio de Janeiro reúne leitores de todas as idades, que se encontram em atividades variadas promovidas pelo evento, e que incluem escritores, editores, ilustradores e demais agentes do mercado editorial.

Na ocasião, o então prefeito da cidade, Marcelo Crivella, gravou um vídeo com o que considerou ser uma grave denúncia: um livro impróprio para menores estava sendo comercializado na Bienal do Livro. Crivella foi categórico:

A prefeitura do Rio determinou que os organizadores recolhessem esse livro, que já foi denunciado inclusive na internet e que traz conteúdo sexual para menores. Livros assim precisam estar embalados em plástico preto, lacrado e com um aviso do lado de fora sobre o conteúdo. Portanto, a prefeitura do Rio de Janeiro está protegendo os menores da nossa cidade.³⁴

Político de longa trajetória na vida pública brasileira, Marcelo Crivella costumava se posicionar publicamente como um político que não colocava em primeiro plano de condição de bispo da Igreja Universal. Eleito em 2016, na esteira de uma onda conservadora que varreu a política brasileira, o cenário lhe permitia reposicionar-se politicamente: nunca escondeu seu pouco entusiasmo pelo Carnaval, maior festa da cidade e que movimentava milhões de turistas e investimentos, por exemplo. Sua investida sobre esta obra veio nesta mesma linha. Mas, de que obra estamos falando?

34 GRINBERG, Felipe; RISTOW, Fabiano. “Crivella manda recolher HQ dos Vingadores com beijo gay; Bienal se recusa”. *O Globo*, 05 set. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/crivella-manda-recolher-hq-dos-vingadores-com-beijo-gay-bienal-se-recusa-23930534>>. Acesso em: 10 out. 2022.

Trata-se de uma história em quadrinhos, publicada no 66º volume da Coleção Oficial de Graphic Novels Marvel, lançado no Brasil em 2016 pela Editorial Salvat, em parceria com a Panini Comics. A série republica revistas em quadrinhos em formato de luxo, com capa dura e papel de melhor qualidade que as edições normais. Chamadas de *graphic novels*, costumam ser associadas ao universo dos livros, sendo comercializadas em grandes casas do ramo. Intitulada “Vingadores: a cruzada das crianças”, a história foi escrita pelo americano Allan Heinberg e ilustrada pelo britânico Jim Cheung. Nela, dois membros dos Jovens Vingadores (no original, Young Avengers), Wiccano e Hulkling, são namorados. A história foi publicada originalmente entre 2010 e 2012 nos Estados Unidos, e saiu no Brasil pela primeira vez em 2012³⁵.

Ou seja, trata-se de uma obra que já contava com, aproximadamente, quatro anos de circulação entre o público brasileiro. Mas a recepção tardia promovida por um bolsonarista de ocasião como o então prefeito Crivella, ressignificou a obra a partir da repercussão sensacionalista e da posterior viralização sobre este suposto conteúdo impróprio. Logo surgiram aqueles que, mesmo com um atraso de quatro anos, não hesitaram em tentar se aproveitar do caso para manifestar sua indignação de ocasião. Após a denúncia pública do prefeito da cidade, no plenário da Câmara Municipal, o vereador Alexandre Isquierdo (DEM) reclamou da comercialização do livro na Bienal. Empunhando o livro na tribuna, fez questão de dizer que seu ato não era homofóbico:

– O autor, que é assumidamente gay, coloca dois super-heróis se beijando e tendo relação homossexual. Não dá para admitir covardia contra as nossas crianças. Propagação e divulgação homossexual para as crianças. Os pais estão comprando achando que é um livro infantil. Cada um faz o que quiser da sua vida. Agora, descer goela abaixo das nossas crianças é coisa de bandido e covarde. Estou apresentando uma moção de repúdio – afirmou o vereador.

Seguindo-se às manifestações de repúdio, a prefeitura resolveu tomar uma ação concreta visando controlar a circulação dos livros na Bienal. Agentes da prefeitura se deslocaram ao evento e iniciaram uma espécie de varredura, de forma a identificar e lacrar livros que apresentariam conteúdos impróprios.

35 Para um estudo da obra, incluindo sua recepção tardia no Brasil, cf. SANTOS, Leonardo Stabele. **Revistas em quadrinhos e História Pública: construção da homossexualidade nos Jovens Vingadores Wiccano e Hulkling (2005-2020)**. 2022. 157p. Dissertação (mestrado em História Pública). Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão.

Figura 4 – Subsecretário de Ordem Pública, coronel Wolney Dias, folheia livro na Bienal em busca de conteúdo tido como impróprio em quadrinhos.³⁶



Apesar das ordens de Crivella, o subsecretário de Ordem Pública e os demais agentes da prefeitura não chegaram a apreender a graphic novel dos Vingadores, talvez por se tratar de uma ação ilegal do poder público. Ou, mais provavelmente, devido ao fato de que a obra rapidamente se esgotou. Uma ação coletiva envolvendo leitores curiosos com a obra e a atuação de influenciadores digitais levou à viralização da obra, que se tornou um sucesso editorial no interior da coleção da Salvat. Logo após as manifestações de Marcelo Crivella, o youtuber Felipe Neto comprou mais de 10.000 exemplares de livros de temática LGBTQ+ e as distribuiu gratuitamente na Bienal. Embalados em plástico preto, vinham acompanhados do seguinte aviso: “Este livro é impróprio para pessoas atrasadas, retrógradas e preconceituosas”.

36 Bienal entra com mandado de segurança preventivo para garantir evento, diz organização. **G1**, 6 set. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/06/bienal-do-livro-entra-com-mandado-de-seguranca-preventivo-na-justica-para-garantir-funcionamento-do-evento-diz-organizacao.ghtml>>. Acesso em: 11 out. 2022.

Figura 5 – Exemplar de um pacote contendo um livro de temática LGBTQ+, distribuídos na Bienal do Livro do Rio de Janeiro por Felipe Neto, como resposta à ação do prefeito Marcelo Crivella³⁷.



Percebe-se aqui uma clara lógica de performance, que assume conotações políticas claras a partir da interrelação entre a dinâmica das redes sociais e a política das ruas. É inevitável aqui lembrarmos de Judith Butler, que afirma que:

Do meu ponto de vista mais limitado, quero sugerir somente que quando corpos se juntam na rua, na praça ou em outras formas de espaço público (incluindo os virtuais), eles estão exercitando um direito plural e performativo de aparecer, um direito que afirma e ins-taura o corpo no meio do campo político e que, em sua função expres-siva e significativa, transmite uma exigência corpórea por um conjunto mais suportável de condições econômicas, sociais e políticas, não mais afetadas pelas formas induzidas de condição precária³⁸.

A imagem do quadrinho que viralizou foi o beijo entre os personagens Wiccano e Hulking. No calor dos acontecimentos, a edição de 07 de setembro de 2019 do jornal Folha de São Paulo estamparia a cena em sua primeira página:

37 Distribuição de livros LGBT censurados na Bienal do Rio tem fila gigante. **Revista Fórum**, 07 set. 2019. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/brasil/2019/9/7/distribuio-de-livros-lgbt-censurados-na-bienal-do-rio-tem-fila-gigante-61154.html>> Acesso em: 10 out. 2022.

38 BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 17.

Figura 6 – Detalhe da capa do jornal *Folha de São Paulo*, de 08 de setembro de 2019.



O assunto causou um profundo desgaste na gestão Crivella que, somados a uma série de fatores de ordem política e econômica, levaram ao prefeito a não ser reeleito para o posto. Mas o assunto segue vivo no imaginário social. Dois anos depois, o assunto voltou à agenda política conservadora. Em agosto de 2021, a Câmara dos Vereadores da cidade do Rio de Janeiro debatia o projeto de lei n. 8/2021, que “inclui o dia da visibilidade lésbica no calendário oficial da cidade”, de autoria de Mônica Benício (PSOL).

O vereador Felipe Michel (Progressistas) manifestou sua discordância do projeto se valendo do seguinte argumento:

O Prefeito anunciou, há um mês atrás, que na Bienal do ano que vem não terá censura e elogiando Felipe Neto, um livro do Felipe Neto.

Que ano que vem não vai ter censura. Que ano que vem, o livro que teve ano passado [sic] estará liberado na próxima Bienal.

Então, vocês que são pais como eu, temos [sic] que ter cuidado quando a gente liberar pra Bienal. Que livro que o nosso filho vai ter acesso? Eu não quero que o meu filho tenha acesso. Eu não quero que um professor coloque na cabeça do meu filho ou da minha filha o Dia das Lésbica [sic], o Dia do Gay, o Dia do Queer... eu não quero. É um direito que eu tenho que ter.³⁹

Sem deixar de exibir, num segundo momento, uma cópia de “Vingadores: A Cruzada das Crianças”, incluindo aí a agora famosa cena do beijo entre Wiccano e Hulkling⁴⁰.

O vereador Tarcísio Motta (PSOL) se posicionou contra a leitura conservadora obra da Marvel como um recurso para o retardo na implementação de políticas públicas favoráveis à população LGBTQIA+:

A fala, agora, do vereador Felipe Michel, mostrando o livro, o gibi, e, um pouco antes, fora do microfone, a fala do vereador Alexandre Isquierdo, mostra aquilo que a gente tá dizendo desde o início: se fosse ali, naquele gibi, um super-herói masculino, homem e um super-herói mulher, não teria censura. O próprio Crivella (...) dizia isso na obra, na peça jurídica que ele colocou pra tentar censura ilegalmente aquela obra.⁴¹

O debate acirrado levou à rejeição do projeto de lei. Um novo projeto de lei sobre o mesmo tema foi novamente tramitação para análise em 2022. Quanto aos quadrinhos, os personagens da HQ que foi alvo da censura de Crivella já viviam outras aventuras – eles até haviam se casado. Como se vê, trata-se de uma história viva e que segue sendo reescrita. Em dia 16 de dezembro de 2021, numa nova edição da Bienal do Livro do Rio de Janeiro, ocorreu o lançamento de um livro intitulado “O primeiro beijo de Romeu”, de Felipe Cabral. A história aborda as vivências de um jovem que foi “arrancado do armário” para toda a escola e que

39 Sessão Plenária da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 23-09-21. **Rio TV Câmara**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E_zysKC6aeE>. Acesso em: 10 out. 2022. A fala de Felipe Michel começa em 1h58m44ss e vai até 1h59m25s.

40 Sessão Plenária da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 23-09-21. **Rio TV Câmara**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E_zysKC6aeE>. Acesso em: 10 out. 2022. A obra é exposta em 2h56min45s.

41 Sessão Plenária da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 23-09-21. **Rio TV Câmara**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E_zysKC6aeE>. Acesso em: 10 out. 2022. 3h14min26s

precisa lidar com o fato de que o livro que seu pai lançaria na Bienal do Rio acaba de ser censurado pelo prefeito da cidade.

CONCLUSÃO

A discussão aqui proposta indica a importância das imagens para a reflexão contemporânea. Longe de tomá-las como um objeto estruturado e dotado de uma significação interna e pré-estabelecida, a circulação de informações e dados intensificada no alvorecer do século XXI a partir das mídias digitais reforça a imagem enquanto um constructo social. Pensadas a partir das dinâmicas de viralização, foi possível observar como, por projeção, identificação ou recalque, as imagens corporificam demandas e incidem sob outros corpos.

Tomar o caráter polissêmico das imagens parece, por um lado, ser um ponto já bem estabelecido entre os estudiosos da cultura visual, mas, por outro lado, algo que ainda é assumido timidamente por muitos estudos dedicados ao universo das imagens. Os casos aqui debatidos indicam a necessidade de reforçarmos esta perspectiva. Os exemplos das “imagens perigosas” foram retirados de histórias em quadrinhos, mídia que trabalha nas fronteiras sugeridas na articulação entre texto impresso e imagem. Afinal, assim como as imagens apresentam uma circularidade que lhes é própria, também é possível pensar que o livro conta com uma história de vida própria e autônoma, a qual, até certo ponto, escapa das expectativas dos seus autores, editores e leitores. Sendo um objeto, o livro conta uma vida social⁴² e seu valor – econômico e cultural – deve ser apreendido a partir da sua circulação entre realidades diversas, como também sugeriu Daniel Miller⁴³. Afinal de contas, os criadores de Titeuf e da *graphic novel* da Marvel Comics poderiam um dia imaginar que seus trabalhos seriam recebidos como expoentes da degradação dos valores morais, conforme apregoa a extrema direita brasileira do século XXI?

42 Inspiramo-nos nas formulações presente em APPADURAI, Arjun. **A vida social das coisas**. As mercadorias sob uma perspectiva cultural. Niterói: Eduff, 2010.

43 MILLER, Daniel. **Material culture and mass consumption**. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

HQS E ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS DE LINGUAGEM, FORMATO E DIÁLOGOS COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Arnaldo Martin Szlachta Junior⁴⁴
Dionson Ferreira Canova Júnior⁴⁵
Tayane Ferreira de Almeida⁴⁶

BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DAS HQS

O ser humano é um ser histórico, sendo assim é de fundamental importância a produção de narrativas tanto para que se possa orientar no tempo, quanto para atribuir sentido à experiência social e individual. A forma com a qual estas narrativas são comunicadas está sempre se desenvolvendo e expandindo de acordo com o contexto histórico-cultural.

Uma destas formas são os quadrinhos, que apesar de terem surgido a relativamente pouco tempo se fazem extremamente relevantes enquanto mídia narrativa no cenário atual. Ocupando espaços culturais, educativos, de entretenimento e artístico, oferece uma vasta gama de possibilidades de análise da cultura histórica.

A eclosão das Histórias em Quadrinhos se dá no início do século XX, os desenvolvimentos tecnológicos no ambiente de imprensa foram fundamentais para a difusão da mídia e comunicação com seus leitores. O surgimento das HQs se dá através de alguns artistas que ao experimentar e cultivar elementos vão

44 Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá, docente da licenciatura em História, do ProfHistória e PPGH na Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História. E-mail: arnaldo.szlachta@ufpe.br

45 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (PPGH/UFPE). Email: dionsoncanova@gmail.com

46 Mestranda pelo Curso de História Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (PPGH. Bolsista CAPES. Email: tayane.ferreira@ufpe.br

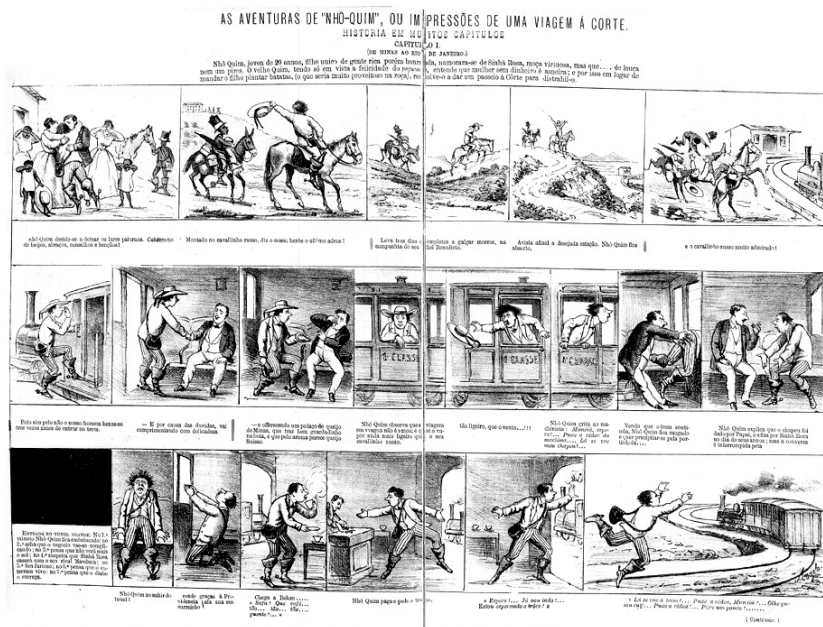
constituindo corpo ao que se compreende da mídia na atualidade, alguns destes nomes seriam:

Entre os precursores estão o suíço Rudolph Töpffer, o alemão Wilhelm Bush, o francês Georges (“Christophe”) Colomb, e o brasileiro Angelo Agostini. Alguns consideram como a primeira história em quadrinhos a criação de Richard Fenton Outcalt, *The Yellow Kid* em 1896. (JARCEM, 2007. p. 2)

Angelo Agostini é considerado um dos pioneiros na produção de quadrinhos, publicado no Brasil em 1869, se destaca com a obra “As aventuras de Nhô-Quim”. Como pode-se perceber na imagem a sequência de quadros e imagens para narrar uma história é empregada por Agostini, e o texto se estabelece acima dos quadros em uma disposição que procura acompanhar a distância do quadro, ou do sentido de passagem de tópico.

Na primeira linha se observa o texto acompanhando mais de um quadro na distância, levando a entender que os quadros representam uma passagem de sentido. Na segunda linha já se percebe a disposição do texto quadro a quadro, passando a mensagem de diálogo e passagem de sentidos.

Figura 1 – AGOSTINI, Angelo. Primeiro capítulo As aventuras de Nhô-Quim, 1869.



Um dos elementos comuns à estrutura dos quadrinhos que conhecemos atualmente será acrescentado por Richard Fenton Outcalt, na história “The Yellow Kid” em 1896, o balão de texto. Através desta ferramenta narrativa consegue-se deixar mais evidente no diálogo quem está se referindo ao quê, facilitando a compreensão quanto a diversos personagens em cena; como no segundo quadro, onde há três personagens falando.

Figura 2 – OUTCALT, Richard Fenton. The Yellow Kid, 1896.

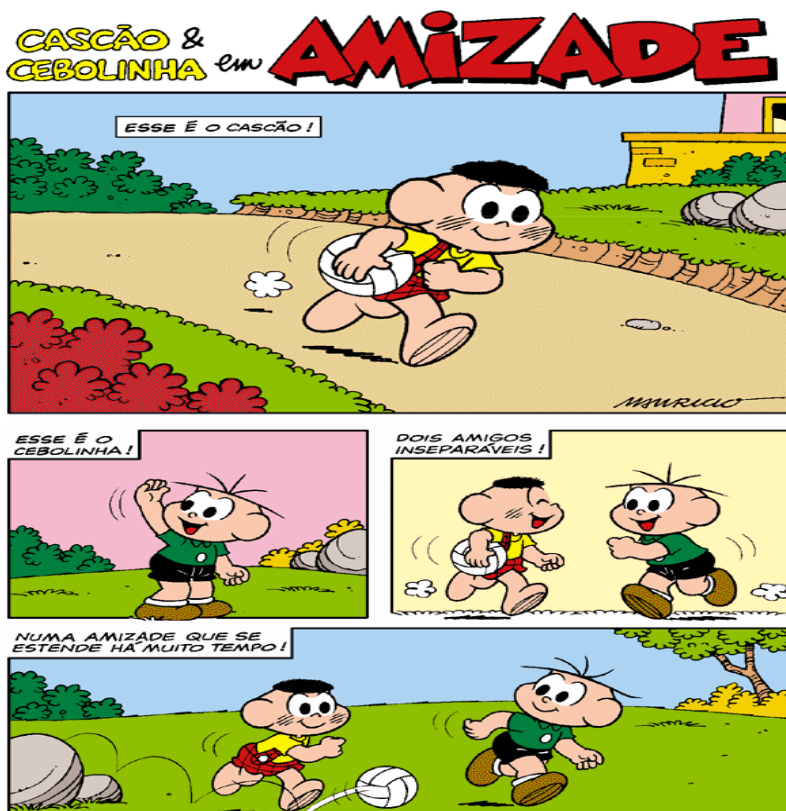


É interessante perceber que estas diferenciações de narrativa não determinam o modo correto ou incorreto de criar quadrinhos, são experimentações e criações de artistas distintos. Atualmente a forma de disposição de texto, quadros e balões, pode ser disposta de diversas maneiras a depender da intencionalidade de seus autores. A maneira como Angelo Agostini dispunha seu texto ainda é utilizada, assim como os balões, de modo geral eles passam diferentes dinâmicas.

Os quadrinhos vão atingir grande popularidade se tornando uma forma relevante de comunicação em massa, tornando seus personagens relevantes ao imaginário social, em especial super-heróis, e posteriormente adquirindo status de sétima arte. É relevante ressaltar que houveram críticas e rejeição a mídia, em particular por volta de 1950, através do psiquiatra Frederic Wertham que por meio de seu livro, A Sedução do Inocente (The Seduction of the Innocent), pontua que os gibis expõem as crianças a elementos de corrompimento de inocência por meio de manipulações representativas.

Como fora mencionado os balões facilitam a percepção de fala de cada personagem, o texto acima do quadro geralmente se refere a um narrador onisciente, como pode-se perceber no quadro da Turma da Mônica:

Figura 3 – SOUSA, Maurício. Amizade, 2004.



Copyright © 2004 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Com esta publicação as produções de HQs nos EUA sofreram grande impacto e ficaram cercadas de estigma por determinado período, visto que com as críticas estabelecidas os quadrinhos são rejeitados por não corresponderem ao *american way of life*. Uma questão interessante que pode-se perceber com este caso é a de que há uma associação generalizada entre determinadas mídias e conteúdos infantis. (JARCEM, 2007)

Isto ocorre muitas vezes com os jogos, as animações e as HQs, e uma das razões que se pode estabelecer é o pré-conceito de que estes formatos são simplórios e por esta razão devem carregar histórias lúdicas e infantis. Não só os tópicos que podem estar contidos nessas obras podem ser destinados para uma audiência mais madura, mas também a reflexão que se pretende transmitir com eles e o modo em que a mensagem é estruturada podem demonstrar que este pressuposto é completamente equivocado.

DESENHOS NARRATIVOS

Para desenvolver a questão de que os quadrinhos são extremamente ricos em elementos narrativos e podem ser compreendidos enquanto um sistema complexo, será utilizado como referência Thierry Groensteen (2015). O autor define fundamentos teóricos nos quais apresenta a especificidade comunicativa e construtiva das HQs, um dos pontos que desenvolve se refere ao conceito de que a imagem que constrói a narrativa no gibi se diferencia da pintura ou da fotografia porque é constituída a partir de *desenhos narrativos*.

Será desenvolvido em especial este conceito trazido pelo autor, dentre outros que ele estabelece, tendo em vista que ao se tratar de quadrinhos, devido a uma tradição milenar, se formulou uma ideia de soberania do texto em detrimento da imagem. (GROENSTEEN, 2015. p. 15) Desta forma, é relevante discutir a importância da imagem no sistema das HQs.

Para desenvolver o conceito de *desenhos narrativos*, ele constrói três planos de observação. O primeiro é o plano enunciável, neste constitui-se a observação da imagem em si mesma, buscando traduzir o que se observa dentro do quadro, neste plano se observa e identifica.

O segundo plano seria o do sintagma, agora a partir do que foi observado já existe uma coerência narrativa entre quadros, podendo seguir para a interpretação das imagens. Pode-se agora perceber os elementos enquanto unidade sistemática de sentido. Por fim, o terceiro plano que o autor identifica é a sequência, ao articular as articulações semânticas que foram estabelecidas constrói-se uma produção de sentido global do que fora lido. Com intuito de demonstrar e identificar estes planos que constituem o desenho narrativo das HQs, observemos uma cena de Carniça:

No primeiro plano, o da identificação de imagens, percebe-se uma mulher ensanguentada segurando uma chave, uma porta, uma fechadura, ela se inclinando para abrir, e ela entrando pela porta. Com esta observação, consegue-se concluir partindo para o segundo plano, que o sentido desta sequência é narrar a mulher conseguindo adentrar em algum lugar. Também se percebe pela forma como segura a chave, o fato de que está ensanguentada e também a forma como ela abre a porta, que há certa esperança no que há de ser encontrado. Por fim, obtém-se as informações necessárias para a junção global de sentido narrativo, que neste caso, é que o que espera a mulher através desta porta oferece alguma possibilidade de salvação.

Figura 4 – SHIKO. Carniça, 2020



O autor ressalta que as relações semânticas podem ser mais distantes ao longo dos quadros, sendo assim:

Como toda obra narrativa (implantada no tempo), uma história em quadrinhos é regida pelo princípio da *differance*: sua significação só é construída por completo ao final da leitura - sendo que depois disso a interpretação é livre para aprofundar a busca de sentido, que não conhece limite definitivo. (GROENSETEEN, 2015. p. 118)

O autor pontua também que estes planos quando aplicados em histórias infantis tendem a ser mais simplificados, de modo que cada quadro demonstra sentido e significância em si mesmo. Como pode-se observar na tirinha abaixo, cada quadro possui um propósito específico de ação que aproxima e torna mais rápida a construção de sentido narrativo.

Figura 5 – SOUSA, Mauricio de. Tirinha Turma da Mônica, 1999.



Desta forma, percebe-se que as HQs possuem aspectos de complexidade construtiva e comunicativa, assim como também possuem uma presença relevante dentre as produções narrativas. A seguir pretende-se estabelecer relações com a História e suas potencialidades em relação a Consciência Histórica, a partir do que fora elaborado por Jörn Rüsen. Para tanto é importante compreender o que esta teoria aponta acerca da relação entre aprendizagem histórica e narrativas:

(...) a aprendizagem da história é um processo que busca explicar as experiências do tempo a partir do desenvolvimento de competências narrativas. O autor compreende “competência narrativa” como a habilidade para narrar uma história por meio da qual a vida prática recebe uma orientação no tempo. (WANDERLEY, 2012. p. 2)

HQS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Pensar historicamente a relação entre o passado e futuro é possibilitar se orientar no tempo através da própria experiência. A relação existente entre tais temporalidades se deve as dubiedades do presente. Buscamos por meio dela, questionar as problematizações do passado que ainda ecoam procurando respostas e vislumbrar quais futuros são possíveis diante de cada contexto. As experiências do tempo refletem para cada indivíduo quais objetivos e quais caminhos ele percorre, ou seja, qual o seu ponto de vista diante de determinado objetivo.

A História enquanto disciplina científica tem a historicidade como base estrutural, sendo por meio dela que determinado sujeito e/ou evento, possui um ponto de vista sobre ele. Compreende-se assim, que tudo está ligado a um contexto e que sobre tal, se precisa questionar e trazer à luz quais indícios estão imbuídos nele. Orientar-se no tempo é perceber seu cotidiano e ter consciência de sua

própria historicidade. É poder se interpretar e interpretar o mundo. É agir sobre ele. É poder lidar no presente com seu passado e indagar o futuro.

Para haver uma orientação, necessita-se desenvolver uma consciência histórica que requer uma construção de identidade do sujeito. Toda ação do homem no tempo precisa de reflexão de suas ações. É através das narrativas que nos referenciamos e permitimos vislumbrar nossa identidade pessoal para nos habilitar diante da cultura em que vivemos, pois, segundo Jorn Rösen (2010, p. 56), “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”.

Como vetor de comunicação e narratividade, as histórias em quadrinhos possibilitam um desenvolvimento da aprendizagem histórica. Durante o governo Lula, em 2006, o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) incluiu em suas propostas, a utilização das HQs no programa escolar para atender os estudantes do Ensino Fundamental, nas séries finais. Percebe-se assim, uma condição dos quadrinhos em atuar também como material para fins educacionais. Nessa perspectiva, entende-se que seu uso pode abrir caminhos para a formação de um pensamento histórico pautado na análise de um sistema narrativo que possibilita perspectivas para a aprendizagem dos estudantes pela consciência histórica.

Túlio Vilela (2018, p. 109-110) nos traz um novo olhar sobre o uso das HQs em sala de aula para o autor, há três propostas em sua abordagem: o primeiro ponto refere-se a discutir ideias de aspectos das sociedades no passado, o segundo trata do tempo em que a obra foi escrita, e em último, um caminho para discutir conceitos históricos. Ao pensarmos nessa proposta, pode-se mensurar a importância dos quadrinhos como elemento para compreensão dos processos históricos, visto que sua utilização pode ajudar a entender os processos do pensamento histórico e estimular a consciência histórica dos estudantes através de suas reflexões do cotidiano a partir da teoria do conhecimento histórico.

Do mesmo modo, temos a narrativa como materialização da consciência histórica e ao dialogarmos com a percepção de cultura histórica sob a perspectiva da memória individual e coletiva pode-se desenvolver a interpretação do mundo e de si. A historicidade em torno do pressuposto de uma cultura e a própria ideia de pensamento sendo ela inerente ao homem, como fenômeno do mundo na vida humana, conforme Rösen (2010, p. 54) aborda ao falar que “as situações

genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica”.

Essa visão entrelaça a proposição exposta por Vilela no que concerne à construção da consciência histórica através dos conceitos, da memória e identidade, quando nos referimos a sociedade e tempo. Sem um pertencimento e orientação deste mundo, o indivíduo carece de interpretação de si, pois,

Toda ação humana requer a reflexão histórica (mesmo se não historiográfica) do agente. A habilitação ao agir decorre da aprendizagem. Essa se dá pela apropriação dos dados concretos da história empírica em que se situa o agente, sobre a qual se debruça a reflexão, produzindo compreensão e interpretação do meio histórico em que o agente se encontra, de que é tanto produto quanto produtor. A consciência histórica tem presente que a cultura histórica envolvente precede e envolve cada existência concreta assim como dela decorre. A aprendizagem (conhecer os dados empíricos concretos do passado) é requisito básico das operações do pensamento histórico (que preenchem a memória com informação refletida). Essas operações conduzem à constituição da CH e são responsáveis pelos conteúdos que se encontram na cultura histórica (MARTINS, 2019, pp. 55-56).

Essa percepção, atrelado à concepção de discutir a ideia de produção de sentido no tempo por meio das experiências e interpretações do mundo e de si, demonstra nas HQs sua validade frente à cultura histórica. Utilizar uma linguagem que é destinada a transmitir informações complexas, relacionadas a estrutura de tempo e espaço que produz reflexão através de sua narrativa, é imprescindível no fazer histórico devido a sua relação histórico-cultural.

Diante do panorama acerca da memória e consciência histórica, para Rüsen (2015), é imprescindível mencionar que a construção de um pensamento histórico se origina sob o viés da orientação e que para isto acontecer, são necessárias ações dos homens mediante suas práticas culturais. No que concerne à memória, se trata da experiência de interpretação do passado.

Desse modo, ao refletirmos as três proposições de Vilela, se percebe uma complexidade de interpretações que ditam e orientam o ser humano através das memórias e expectativas que se formalizam para que este passado manifestado no presente possa influenciar o futuro.

Por meio disto, compreendemos que as HQs contribuem para sedimentar essa relação entre memória e interpretação, memória e expectativa. Ao compreender e

analisar as sociedades antigas, se adquire uma variedade de teoria que contribui para um entendimento dos valores, costumes e mentalidades de uma sociedade além de questionar os conceitos históricos que são pertinentes ao próprio pensamento histórico por meio de análise dos quadrinhos ao destrinchar os argumentos propostos pelas obras, ao mergulharmos em sua narrativa e questionarmos as particularidades que foi inserida. Esse pensamento intenta, naturalmente, a noção que a orientação constrói na formatação da vida cultural do ser humano, por meio de suas vivências que assumirão um papel de dar significado sobre a história ao homem, edificando memórias vivas e espontâneas acerca da vida prática e do pensamento histórico, porquanto,

A orientação cultural da vida humana prática, mediante a experiência interpretada do passado, é uma atividade criativa dos seres humanos. Ela se conecta sempre com interpretações prévias, inseridas efetivamente nas circunstâncias da vida humana. Esse caráter prévio do passado, nos esforços do presente por haver-se com ele, é evidente. Isso fica claro, de imediato, quando se considera o desempenho básico da consciência humana ao lidar com o tempo. A consciência humana do tempo é uma imbricação complexa de memória e expectativa. O horizonte temporal da vida humana abarca da experiência do passado à expectativa do futuro. Um dos direcionamentos do arco temporal entre passado e futuro é, pois, constituído pela memória (RÜSEN, 2015, p. 219).

Pode-se entender, nesse caso, a relação da memória na vida do homem e como a cultura está interligada a este campo específico. Ela está sempre manifestada no tempo como uma estrutura cognitiva que orienta as práticas do presente. Essa orientação por meio da consciência histórica constrói mecanismo de aprendizagem que permita ao homem dimensionar e compreender a vida através do tempo, articulando o conhecimento e representando uma chave para constituir a experiência. Nesse caso, determinados conceitos inerentes à História, que possuem particularidades e especificidades, se relacionam com o ser humano, fazendo com que percebam a historicidade do mundo em que vive.

Nesse sentido, será utilizado o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como uma proposta de análise de um conceito específico e sua construção ao longo do tempo, uma vez que, anualmente, o sistema de avaliação nacional pode mensurar a capacidade cognitiva do ser humano através de questões, ao discutir as ações das sociedades em suas temporalidades, permitindo vislumbrar como a consciência histórica está centrada em determinados contextos.

PRESENÇA DOS QUADRINHOS NO ENEM

No ENEM de 2021, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias trabalhou duas questões utilizando histórias em quadrinhos como ferramenta de reflexão de conhecimento. Para embasar a discussão, focaremos na Prova Azul, questão 43, que trata do processo escravista no Brasil. Pensar neste conceito tão latente na experiência do ser humano requer entender além de seu significado, mas também a construção de pensamento histórico relacionado à temática. Refletir sobre o processo de escravidão no Brasil é indagar sobre sua própria cultura, tendo a mesma como um caminho de orientação do ser humano mediante as interpretações que os indivíduos dão a suas vidas, pois, para Rösen (2014, p. 196), a cultura:

“[...] é a resposta que os seres humanos atuantes e sofredores dão a si próprios ao lidarem com a natureza, com o seu próprio mundo social e consigo mesmos e com os outros seres humanos, quando perguntam pelo sentido de sua vida e querem organizá-la de um modo que faça sentido [...]”.

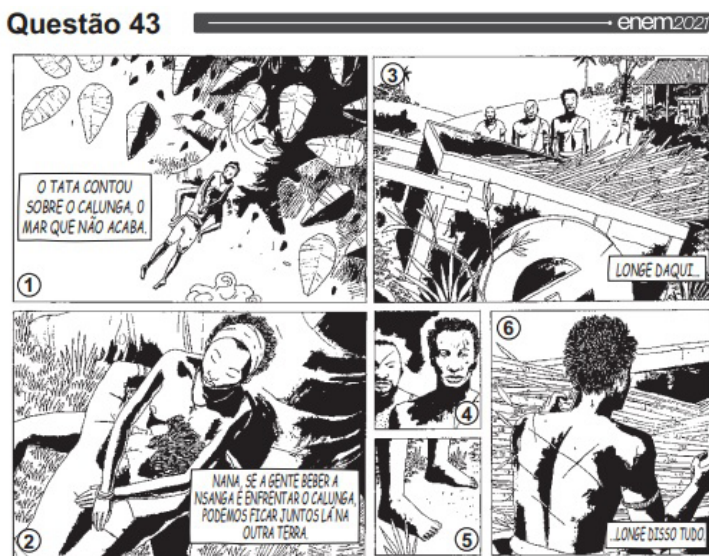
No livro *Dicionário de conceitos históricos*, Kalina Silva e Maciel Silva (2009, p. 110) abordam que escravidão não é fácil de se conceituar devido a dificuldade em diferenciar o conceito de outras formas de subordinação e exploração. Para os autores, é necessário entender como este conceito foi construído ao longo do tempo nas sociedades. Nesse sentido, um caminho estratégico seria discutir como as sociedades em diversos contextos atribuíram sentido ao conceito através de suas relações sociais, políticas e culturais. Utilizar a dicotomia entre “escravidão” e “liberdade” pode contribuir na construção de saberes ao se analisar como o Ocidente durante o Período Moderno, por exemplo, se utilizou destes termos e como na contemporaneidade é discutido.

A história em quadrinhos abaixo é do autor Marcelo D’Salete, que além de ser quadrinista, é ilustrador e professor. A obra em destaque, chamada *Cumbe*, foi publicada inicialmente em 2014 e conta, atualmente, com uma segunda edição. O enredo trata do Período Colonial no Brasil - época marcada pelo domínio de Portugal e o tráfico negreiro - e resistência negra contra a escravidão. Em 2019, *Cumbe* foi selecionado no PNLD Literário (Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário) para o Ensino Médio.

Ao analisarmos a questão, percebe-se termos de origem africana que no desenvolver da narrativa se evidencia enquanto forma de resistência africana

frente à escravidão. Refletir sobre a pergunta tendo em vista o discurso das imagens, remete à própria concepção do estudante de seu passado. Suas experiências diante de seu cotidiano, as problemáticas do passado no presente e como ele cria hipóteses para um futuro diante da construção de sua aprendizagem histórica.

Figura 6 – ENEM. Questão 43, 2021.



D'SALETE, M. Cumbe. São Paulo: Veneta, 2018, p. 10-11 (adaptado).

A sequência dos quadrinhos conjuga lirismo e violência ao

- A sugerir a impossibilidade de manutenção dos afetos.
- B revelar os corpos marcados pela brutalidade colonial.
- C representar o abatimento diante da desumanidade vivida.
- D acentuar a resistência identitária dos povos escravizados.
- E expor os sujeitos alijados de sua ancestralidade pelo exílio.

Os diferentes quadros trazem diversos elementos fundamentais para compreender a questão, cabendo destacar, que os que constam na imagem foram selecionados em diferentes segmentos da história e por esta razão estão demarcados em sequência de leitura para guiar a ordem de leitura. Nos quadros 1 e 2, percebe-se a afetividade entre os personagens e a utilização da oralidade comum à cultura africana, remetendo uma ideia de historicidade, cultura e resistência.

Essa percepção se dá pelas palavras *calunga* e *nsanga* que remetem a escrita africana e incorporam para o leitor uma referência ao continente africano e sua culturalidade, já que ambas significam, segundo Samanta Lira (2018), “[...] grandeza, imensidão, designando Deus, o mar, a morte [...]” e “[...] planta fundamental na crença dos povos bakongo e umbundo, que servia para revigorar as forças políticas, os pilares pessoais e os planos de rebeldia [...]”, respectivamente.

Os quadros 3 a 6 representam aspectos do regime escravista na qual as pessoas negras estão vinculadas e retratam a esperança de se livrar das amarras da colonização. Se percebe através de elementos como as cana-de-açúcar e as cicatrizes no corpo, as marcas da tortura e trabalho escravo desenvolvidas pelos senhores de engenho. Quando há a junção dos seis quadros, percebemos que o enredo selecionado trata da resistência dos povos escravizados que mesmo em situação de opressão, mantém sua esperança em voltar à terra natal, com seus costumes e crenças, para o lar de seus ancestrais.

José D’Assunção Barros em seu livro *Os conceitos: seus usos nas ciências humanas* discute a relação da escravidão com a liberdade. Como ambos conceitos atuam na historiografia e como se interligam na medida que analisamos determinada sociedade. Para o autor,

“Escravidão”, pode-se dizer, corresponde a um dos conceitos conhecidos com maior potencial gerenciador diacrônico, e também sincrônico. Inúmeras sociedades e ambientes sociais, em diversas épocas e em diversos espaços (países diversos, sociedades várias e ambientes sociais diversificados) conheceram desde a Antiguidade a escravidão, e há ainda hoje formas modernas de escravidão. Contudo, uma certa “compreensão” do conceito de escravidão, aplicável a inúmeros casos, encontra a certo momento o seu limite espacial (BARROS, 2016, p. 183).

Pensando o conceito como uma construção social e analisando a questão que trata da temática em forma de quadrinhos, entendemos que a formalização da pergunta requer uma ideia do conhecimento da história colonial brasileira para ser respondida e como o estudante mensura o termo diante de sua formação histórica. A consciência histórica aqui trata da representação social que o estudante possui diante da compreensão da própria história para entender a si, o outro e o mundo em que vive.

Diante disso, nota-se que para o estudante chegar a tal conclusão, precisa trabalhar sua memória histórica atrelada à reflexão inerente à consciência histórica,

para interpretar o passado através do conhecimento que possui. Há um processo mental que visa, por meio do presente, entender as particularidades do passado, para que se possa projetar um futuro. É o próprio entendimento do tempo, caracterizando a narrativa histórica que possibilitará interpretar suas experiências no tempo e formará sua própria identidade.

A pergunta ao tratar da *escravidão* lança-se a orientação do indivíduo do mundo e de si, nos questionamentos do presente acerca do passado e das expectativas de futuro. A formação no Ensino Médio na disciplina de História ao estudar sobre o Brasil colonial possibilita, juntamente com as problematizações do Tempo Presente, entender a sociedade brasileira e seus desdobramentos por meio do pensamento histórico desenvolvido ao longo de sua formação e pela memória histórica construída por meio de sua orientação no tempo.

É importante destacar, o valor das HQs no processo de ensino e aprendizagem enquanto um produto cultural e social, e também histórico, que por meio de suas representações permite ao imaginário individual e/ou coletivo o estabelecimento de relações através de identificação, empatia e afetividade que podem se desenvolver com as narrativas e deste modo contribui a produção de sentido na experiência de orientação do ser humano. Enquanto uma linguagem autônoma, a história em quadrinhos ao tratar de conceitos inerentes à disciplina de História, produz através de sua estrutura comunicativa, um material didático que integre o saber do histórico a aprendizagem histórica do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se demonstrar que as Histórias em Quadrinhos são uma forma de mídia e tecnologia que ao ser desenvolvida em meados do século XX, transforma a forma de consumo de narrativas e desenvolve uma nova forma de trabalhar o imaginário e as formas de representar. Ao se estabelecer enquanto formato demonstra sua estrutura única ao utilizar diversos signos e se estruturando através da multilinguagem oferece diversas possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental a compreensão de complexidade dos quadrinhos e compreendê-la enquanto uma mídia complexa e não um gênero de histórias infantis, sendo assim, se atentar que há de fato variedades de produções e temas discutidos nestas mídias e é função do professor e/ou responsável que busca sua utilização para fins de ensino e aprendizagem a seleção e mediação entre as produções e os leitores, tendo em vista os objetivos que se busca alcançar com tais narrativas.

A dimensão da linguagem dos quadrinhos pode ser compreendida enquanto um sistema composto por diversos elementos que fundamentam esta complexidade, neste trabalho, fora abordada a dimensão de desenho narrativo, a fim de demonstrar um fragmento desta perspectiva teórica que demonstra os aspectos únicos encontrados nas Histórias em Quadrinhos.

Assim como também desenvolver os aspectos específicos que tangem a História, como por exemplo os aspectos de memória, orientação e produção de sentido que se relacionam a narrativas produzidas através dos quadrinhos. Estas noções da ciência histórica podem ser percebidas através de um esforço de desenvolvimento de consciência histórica a depender de cada obra.

Além destes aspectos, as HQs podem ser compreendidas como elementos que compõem categorias da Cultura Histórica, por terem fundamentos estéticos, políticos e culturais. Também são artefatos culturais que são fruto de um tempo e tratam sobre um tempo, mesmo as narrativas ficcionais não se desvinculam de fundamentos sociais, políticos e culturais que movem as narrativas.

A utilização dos quadrinhos no ensino não é algo novo e percebe-se incentivo e utilização presente no ambiente escolar, seja através dos livros didáticos, nas bibliotecas ou como no exemplo desenvolvido, através do ENEM. As HQs são mídias que oferecem possibilidades multidisciplinares de interpretação e reflexão que devem cada vez mais serem apropriadas pelos profissionais de ensino.

Assim como também compõem o espaço cultural a qual os estudantes estão expostos, os quadrinhos, mangá e agora também as webcomics, são extremamente populares entre os jovens e também os adultos, demonstrando uma afeição e identificação a este modo narrativo, desta forma, a utilização dessas novas tecnologias é fundamental para uma prática que leve em conta as dinâmicas culturais na qual estamos inseridos e desenvolva elementos de reflexão acerca de mídias que são vistas muitas vezes apenas como entretenimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- GROENSTEEN, Thierry. **O Sistema dos Quadrinhos**. Nova Iguaçu: Ed. Marsupial, 2015.
- JARCEM, René Gomes Rodrigues. **História das Histórias em Quadrinhos**. Revista História, imagem e narrativas, 2007. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br>>. Acesso: 27/08/2022.

- LIRA, Samanta. Africanidades do período colonial brasileiro. **Revista Continente**, Pernambuco, 01 de dez. de 2018. Disponível em: <<https://revistacontinente.com.br/edicoes/216/africanidades-do-periodo-colonial-brasileiro>>. Acesso em: 03 de set. de 2022.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Escravidão. *In*: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (Orgs.). **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de história. *In*: RAMA, Angela; VERGEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- WANDERLEY, Sônia. **Cultura histórica, mídia e ensino de história: problemas políticos de ensinar e aprender**. Anais do XV Encontro Regional de História ANPUH-RIO, 2012.

INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NA IMPRESA E NA HISTÓRIA ENSINADA: A SUSTENTABILIDADE DOS ACERVOS DIGITAIS

Martha Victor Vieira⁴⁷

Realizar pesquisa histórica com fontes escritas ou imagéticas nos arquivos públicos ou privados é uma experiência muito produtiva porque nos possibilita conhecer temas que vão muito além do nosso objeto de estudo, levando, às vezes, algumas pessoas mudarem, aprofundarem ou criarem um outro projeto para contemplar os preciosos achados nos arquivos. Até recentemente, as investigações eram feitas somente *in loco*, tendo os pesquisadores e pesquisadoras que usar luvas, máscaras e lápis, devido aos cuidados que se exige para se ter acesso aos acervos de alguns lugares, especialmente quando a documentação é mais antiga. Todavia, como o advento da internet, a digitalização dos arquivos e a disponibilidade de acesso a eles melhorou e facilitou, de modo significativo, o ofício do historiador, levando a uma sustentabilidade econômica, social e ambiental das atividades de pesquisa. Sustentabilidade econômica, por evitar gastos com deslocamentos; social porque corrobora com a redução da desigualdade de acesso às informações das regiões periféricas e ambiental porque reduzimos o uso de papel.

No Brasil, para citar apenas alguns exemplos e possibilidades, dentro do recorte temático que aqui será abordado, temos: o portal da câmara dos deputados, que fornece acesso à Coleção de Leis do Império do Brasil e aos Anais do Parlamento Brasileiro. Na biblioteca do Senado Federal tem vários arquivos gratuitos de obras raras em PDF. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro permite acesso livre a toda a sua Coleção de Revistas desde os primeiros tomos em 1839. A biblioteca nacional possui o fantástico Projeto Resgate do Barão do Rio Branco e uma

47 Professora do Colegiado de História da UFNT, Programa de Pós-graduação Profissional em História (ProfHistória) e Programa de Pós-graduação em Território e Cultura (PPGCult)

hemeroteca digital robusta e de fácil consulta. No Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) da Universidade de São Paulo tem fontes disponíveis para discutir história do ensino de história. O Portal do Domínio Público é uma biblioteca virtual, criada em 2004, que permite acesso a inúmeras obras. Não se pode esquecer da enorme quantidade de periódicos e dos bancos de tese e dissertações da CAPES e dos cursos de pós-graduação das Universidades, que podem ser acessados pela internet e que são fontes preciosas de pesquisas históricas e historiográficas. A ideia dessas digitalizações é disponibilizar conhecimentos de forma livre e gratuita para todos e todas, em sintonia do que hoje tem-se proposto dentro das políticas de ciência aberta, e que foi tema de uma recente recomendação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Vivemos um mundo muito diferente daquele representado por Umberto Eco em *O nome da Rosa*, no que tange aos acessos aos livros, à leitura e ao saber, embora esse continue sendo um importante dispositivo das relações de poder. A quantidade de arquivos abertos para pesquisa é, sem dúvida, um cenário dos sonhos para qualquer historiador. Um sonho que uma reles estudante de graduação, como eu era no início dos anos de 1990, sequer imaginava possível. Neste contexto, pesquisávamos nas fichinhas, dispostas em ordem alfabética, que ficavam nos arquivos da biblioteca. O trabalho era lento, demandava tempo e persistência, mas tinha-se a vantagem de se acumular conhecimento, porque consultávamos e líamos materiais de forma mais abrangente e não somente o tema que nos interessava mais de perto. Para encontrar indícios do seu objeto, frequentemente, lia-se horas a fio sem encontrar nada que se relacionasse ao recorte temático, mas tinha-se a oportunidade de manusear as fontes e bibliografias e conhecer um pouco sobre outros assuntos correlatos.

A era digital trouxe novas formas de se fazer pesquisa. Reduziu as distâncias do acesso ao saber, expandindo o número de pessoas que podem analisar determinados acervos que dantes estava restrito a quem tivesse recursos para viajar ou residia nos grandes centros urbanos, que possuem museus, arquivos e instituições com um centro de documentação organizado e acessível. Hoje, o conhecimento está à disposição literalmente na palma da nossa mão pelo celular, *kindle* ou *tablet*. Particularmente, tenho acessado a hemeroteca da biblioteca nacional brasileira para pesquisar a imprensa, a fim de estudar história do conceito, formação da opinião pública, cultura política e circulação das ideias no Oitocentos.

Recentemente, fiz uma pesquisa sobre a época da independência, que só foi possível devido as possibilidades abertas pelos recursos tecnológicos, pois me

permitiu compreender a circulação de ideias em diferentes obras e periódicos brasileiros. É sobre essa experiência de pesquisa que irei discorrer um pouco, para os eventuais interessados nesse procedimento metodológico e no conhecimento dos *sites* da internet onde podem ser encontradas essas fontes.

Instigada pela comemoração do bicentenário da independência, o questionamento inicial que me mobilizou a fazer essa pesquisa foi compreender a repercussão da data do 7 de setembro na imprensa, a fim de compreender quando teria sido eleita essa data para representar a independência do Brasil? Em um país continental, como repercutiu a ideia da independência política? Para tentar responder essa pergunta rastreei as palavras “grito” e “Ipiranga” nos periódicos que eram veiculados na década de 1820 em várias províncias, porque essas duas palavras foram legadas, desde o século XIX, como marco simbólico nacional. Como existe um enorme número de periódicos, os dados dessa pesquisa baseiam-se em uma pequena amostragem, mas que nos possibilita fazer algumas interessantes inferências a propósito dessa data comemorativa.

A REPERCUSSÃO DO “GRITO MÁGICO” NA IMPRENSA

Ernest Renan (1882), em uma conferência na Sorbonne, afirmou que: “O esquecimento, e diria, mesmo o erro histórico são um fator essencial da criação de uma nação, e é assim que o progresso dos estudos históricos é frequentemente para a nacionalidade um perigo.” Isso porque são os historiadores os agentes autorizados para fazer a gestão da memória e do esquecimento. É a narrativa histórica que legitima a construção de uma nação, atribuindo sentido às simbologias e às instituições. Neste ano de 2022, comemoramos o bicentenário da independência do Brasil, mas o que nós lembramos e comemoramos na atualidade era exatamente o que os sujeitos do passado comemoravam? Começamos pela própria comemoração da independência em 7 de setembro, que é feriado nacional, destacado no calendário escolar. A partir de que momento essa data passou a ter um sentido marcante na escrita e no ensino de história? Ademais, por que se fala em Grito do Ipiranga? Com base nessas indagações, analisei algumas narrativas que circularam no Oitocentos, tomando como base apenas fontes que podem ser acessadas pela internet.

Considerando que a comemoração do 7 de setembro parecia estar consolidada no Segundo Reinado, buscamos identificar nos periódicos de algumas províncias da época da independência o momento no passado brasileiro em que esta

comemorada data cívica passou a ser uma ideia força no âmbito nacional. Para isso usamos a pesquisa por assunto, o que é possibilitado pela hemeroteca digital da biblioteca nacional, na qual é possível fazer um levantamento combinando informações sobre o local, o título do periódico e o período. A palavra “setembro” era mais difícil de ser rastreada, por ser mais frequente em periódico, por isso optou-se por colocar a palavra “grito”, a qual era recorrentemente usada na imprensa nos anos de 1820, tendo o sentido equivalente à reivindicação, clamor em voz alta, indicando à força da oralidade neste contexto. Além de grito, fez-se uma busca também da palavra “Ipiranga” ou “Piranga”, a fim de analisar o contexto textual em que eram mencionadas.

Se consultarmos o *Dicionário de Antônio de Moraes e Silva* (1823, p. 35), presente na Biblioteca do Senado Federal, grito significa: “Esforço violento da voz, com paixão, ou meramente para ser mais ouvido o que se diz”. Na definição de gritar fica ainda mais evidente essa ideia de protesto pois denota: “Dar gritos, levantar a voz com força. Fallar múi alto. Gritar por alguma coisa; pedí-la gritando. Gritar sobre, ou contra alguém; pedir justiça sobre elle, accusálo bradando d’algum crime.”

Gritar equivale no Oitocentos a bradar, podendo este último verbo ser compreendido como “o que se pede em altas vozes pelas ruas”. Interessante observar que o hino nacional brasileiro reproduz esse sentido que circulou nos escritos oitocentistas e foi immortalizado na letra de Joaquim Osório Duque Estrada, que se tornou conhecida a partir de 6 de setembro de 1922, em homenagem ao centenário da independência. Mantendo-se então a música de Francisco Manuel da Silva, feita em 1831 em comemoração à renúncia de Pedro I, e a letra de Duque Estrada no hino nacional brasileiro, que se inicia dizendo: “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas/ De um povo heroico o brado retumbante/ E o sol da liberdade em raios fúlgidos/ Brillhou no céu da pátria nesse instante”.

O hino da independência, inicialmente chamado hino constitucional brasileiro, cuja letra é do jornalista e político Evaristo da Veiga, não faz menção ao Ipiranga, mas lembra os dizeres “Independência ou Morte”, também relacionado ao 7 de setembro nas passagens do refrão: “Ou ficar a pátria livre ou morrer pelo Brasil”. O fato é que o brado ou grito do Ipiranga que ficou na memória do povo foi incorporado à historiografia, reproduzido nos compêndios didáticos oitocentistas e chegou até o século XX, tendo sido recuperado especialmente com o centenário da independência do Brasil em 1922.

No rol de bibliografias sobre o 7 de setembro, identificamos que uma investigação, bastante referenciada, foi realizada por Maria de Lourdes Vianna Lyra que,

no artigo *Memória da Independência: marcos e representações simbólicas*, faz interessantes apontamentos sobre quando esse evento histórico passou a ser associado à independência. No entendimento dessa historiadora, nos primórdios dos anos de 1820 a festa cívica mais relevante era o 12 de outubro, embora já na fala do trono de 1823 D. Pedro I tenha dito que havia declarado à independência no sítio do Ipiranga, essa data não era representativa. De modo que, em termos historiográficos, o responsável por conferir sentido simbólico ao 7 de setembro teria sido José da Silva Lisboa (1756-1835), o Visconde de Cairu, que escreveu a obra *História dos Principais Sucessos Políticos do Império do Brasil* entre 1827 e 1830. A intenção de Cairu seria recuperar a informação de que o Imperador fora aclamado pelo povo, e assim tentar melhorar a imagem pública dele que estava desgastada no final do Primeiro Reinado (LYRA, 1995).

Nas palavras de José da Silva Lisboa (1829, p. 197), o Príncipe estando em São Paulo, nos Campos da piranga, “com grande acompanhamento militar e popular”, proclamou a independência, que foi seguida de “unânime voto do povo”, que o aclamou Imperador do Brasil.

Nos Anais da Assembleia Constituinte de 1823, que se encontra no portal das Câmara dos Deputados, encontramos esse importante documento histórico analisado por Lyra (1995). Nele podemos ler a extensa fala feita por D. Pedro I, em 3 de maio, aos parlamentares. A certa altura, assim se manifestou o Imperador, dizendo que teria ido a São Paulo conter os descontentes, e entrou “sem receio” na província, porque sabia que o povo o amava “a ponto que a nossa independência lá foi primeiro, que em parte alguma proclamada no sempre memorável sítio do Ypiranga”. Fazendo uso das referências históricas, o monarca afirma que: “Foi na pátria do fidelíssimo e nunca assas louvado Amador Bueno da Ribeira aonde pela primeira vez fui aclamado Imperador” (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, p. 16). O uso do nome de Amador Bueno deve-se a revolta, ocorrida em 1641, que levou o nome deste colono paulista e representou uma manifestação de insatisfação com a administração da Coroa portuguesa. O pintor Oscar Pereira da Silva (1867-1939) fez uma representação deste evento em 1931, e a obra está no Museu de Arte de São Paulo, mas a imagem pode ser consultada por uma simples pesquisa na internet.

Revisando os apontamentos de Lyra (1995), Hendrik Kraay (2010), fazendo uma análise dos periódicos, relatos de viajantes e relatórios de diplomatas estrangeiros, no início dos anos de 1820, afirma que já em 1823 era de conhecimento público a relação entre os acontecimentos de São Paulo em 7 de setembro e a

declaração da independência do Brasil. Nossa pesquisa nos periódicos da hemeroteca digital corroboram os estudos de Kraay (2010), pois identificamos que antes da obra de Cairu (1829), a imprensa já veiculava a data de 7 de setembro como sendo o marco da emancipação política, contudo, como afirma Lyra (1995, p. 188), no início dos anos de 1820 a festividade cívica mais importante no “calendário nacional” era de fato 12 de outubro.

Até por volta de 1830, existe uma clara disputa de narrativas no que tange aos marcos nacionais da independência. Essa disputa é notória nos discursos oficiais e na imprensa.

Nos Anais da Assembleia Constituinte, na sessão de 5 de setembro de 1823, lê-se uma proposta de Pedro José da Costa dizendo: “proponho que a assembleia declare o dia 7 do corrente, aniversário da independência brasileira, dia de festa nacional.” Por isso, propõe-se que fosse “uma deputação cumprimentar o imperador, “em nome do império o primeiro grito da sua independência, solto por ele nas margens do Ipiranga” (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, p. 49, T. 5).

A menção dessa data nas discussões da Assembleia Constituinte denota que essa informação do Grito do Ipiranga circulava nos meios políticos, e esse acontecimento era dotado de valor simbólico. Tanto que o navio de guerra da Marinha brasileira que teria inicialmente chamado de “União”, mudou seu nome para “Piranga”, logo após a independência do Brasil.

Notadamente, a imprensa contribuiu para conferir sentido ao “Grito do Piranga”, porque circulou a narrativa oficial do “grito mágico” por todo território brasileiro. O periódico *A Malagueta*, em maio de 1824, publicou um longo artigo muito provocativo e esclarecedor que questiona: “que quererá dizer filhos da Piranga? Piranga e independência são sinônimos? o que sabemos é que S.M. fez no sítio do Piranga foi proclamar a independência do Brasil”. O questionamento deixa evidente que o episódio ocorrido em São Paulo era de conhecimento público, mas que havia uma disputa quanto ao valor simbólico do acontecimento.

No Almanach do Rio de Janeiro de 1824 há menção ao 7 de setembro como data em que “S. M. I declarou a independência na margem do Piranga na província de São Paulo”. Encontra-se também no calendário cívico o 12 de outubro como sendo o aniversário de D. Pedro I, da sua aclamação e elevação do Brasil a Império.

Nos Annaes do Parlamento Brasileiro (1826) identificamos, novamente, referência ao Grito do Ipiranga, pois na sessão de 21 de julho de 1826 são propostas como festa nacional as seguintes datas: 9 de janeiro, 25 de março, 7 de setembro

e 12 de outubro, acrescido do 3 de maio. Respectivamente, essas festividades cívicas representam: Dia do Fico, outorga da Constituição de 1824, Grito do Ipiranga (Independência do Brasil), Aclamação do Imperador D. Pedro I e instalação da Assembleia Constituinte de 1823.

No jornal *Aurora Fluminense: jornal político e literário*, de Evaristo Ferreira da Veiga, em 15 de setembro de 1828, veicula-se um *Discurso apresentado por Bernardo Pereira Vasconcelos ao Imperador no dia 7 de setembro*, no Parlamento, que seria o sexto da independência. Nas palavras deste célebre membro da elite política imperial: “Raiou de novo no horizonte o 7 de setembro” dia que na margem do Piranga S.M. I. emitiu o “mágico grito de independência ou morte”, que repercutiu do Prata ao Amazonas. No texto afirma-se que todas as províncias se uniram em torno de S.M. e o povo brasileiro deixou de ser parte de uma “nação distante”, saiu do caos e passou a ser uma “nação livre”.

A capacidade da imprensa para realizar uma pedagogia política que conferisse sentido a nação brasileira como uma “comunidade imaginada”, conforme já apontou Benedict Anderson (2008), é evidente nos artigos que veicularam narrativas (histórico-política e literárias) sobre a independência. Poderíamos dizer que por meio da imprensa, a nação brasileira é construída e naturalizada discursivamente como sendo soberana do Prata ao Amazonas, como argumenta o propalado discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos. Nesse sentido, não foi o Grito do Ipiranga que conferiu concretude a independência, mas o discurso sobre o grito que contribuiu para mágica de forjar um consenso sobre a construção e manutenção da integridade da nação.

O poema de Evaristo Ferreira da Veiga e Barros (1821), *Soneto ao Brasil*, demonstra essa consciência nacional da elite política brasileira já no início de 1820: “Minha Pátria, oh Brasil! Tua grandeza/Por léguas mil imensa se dilata/Do Amazonas caudoso ao rico Prata,/Os dois irmãos sem par na redondeza:” Não à toa, além da narrativa histórica, o texto literário, particularmente o romântico, é tido como um outro difusor do discurso da identidade nacional, que irá plasmear almas patrióticas, mobilizar ações e projetos políticos pragmáticos e excludentes, do ponto de vista social, para o futuro do país.

Na investigação feita nos jornais disponibilizados pela hemeroteca digital da biblioteca nacional, tudo indica que no Rio de Janeiro, a partir de 1824, a referência ao 7 de setembro se tornou mais constante e começou a circular em outras províncias. No *Universal* (1825), de Minas Gerais, publica-se um artigo do *Spectador*

do Rio de Janeiro, que afirmava que foi em setembro no campo do Piranga que o “Brasil foi livre”.

Nos jornais de São Paulo, dentre aqueles pesquisados nesta amostragem, detectei registros apenas em 1829, no *Farol Paulistano* e no *Observador Constitucional*. Esse último aponta que os paulistas tinham sido os primeiros “a levantar a voz contra a opressão e a favor de independência” (CORRESPONDÊNCIA, 1829, p. 72). O periódico baiano, *A idade do ouro*, de 1829, menciona o 12 de outubro. O *Semanário Cívico* da Bahia, em 15 de setembro de 1822, cita o *Manifesto às Nações* de 6 de agosto, como sendo a data que D. Pedro I defendeu a independência política do Brasil. Os jornais maranhenses *Minerva*, *A Bandurra* e *A cigarra*, nos anos de 1828 e 1829, também aludem ao grito do Piranga.

Em um editorial laudatório a D. Pedro I, *O Constitucional: jornal político e literário* (1829), da província de Pernambuco, afirma que não há época mais “memorável” que o 7 de setembro de 1822. Neste texto há um nativismo muito forte e certo ranço antilusitano, que transparece nas críticas acerbas ao pacto colonial, no qual também se argumenta que a “Epocha da descoberta do Novo Mundo, foi em verdade a Epocha do seu cativoiro”.

Sim este dia memorável, para perpetuar-se na memória não carece dos séculos, nem dos mármoreos de Paros, nem dos metais de Corinto: ele existe em todos os corações, anima todas as almas. Independência, Constituição, e Pedro I são os Três elementos [...] desd’ o gigantesco Amazonas, até o caudaloso Prata retumbarão de todas as partes vozes uníssonas dizendo em toda a efusão: Viva a Independência do Brazil, Viva a Constituição, Viva o Imperador, Viva e Viva. (O CONSTITUCIONAL, 1829, p. 2)

O mesmo jornal pernambucano publica um soneto que associa o evento do Piranga à liberdade. Esse soneto seria de um aluno do curso jurídico de Olinda, de nome Luiz Gonzaga Pao Brazil (1829): “*Vem tempo vingador: a Onipotência/ Demonstra do Brasil a heroicidade/Revendica-se então a Independência/Faz Piranga atroar nossa entidade/Qu’ è morte a escravidão, destroe a essência/A vida do Brazil he Liberdade.*” O acréscimo nos sobrenomes de referências nacionais ou indígenas foi bastante comum após a independência, talvez essa seja a razão do sobrenome “Pao Brazil” do poeta supracitado.

Pesquisando pelas palavras “grito” e “Ipiranga” ou “Piranga” observa-se que em 1828 periódicos de várias províncias fazem referência ao discurso de

Vasconcelos, publicado no *Aurora Fluminense*, sobre o “grito mágico”. Isso porque era comum haver referência às publicações que saíam em outros periódicos. Isso indica que a imprensa, reproduzindo textos literários e discursos oficiais, contribuiu para gestar uma memória sobre o Grito do Ipiranga, por isso não é de se estranhar que a escrita e o ensino da história façam referência a esse marco histórico. A mesma imprensa que tanto louvou o 12 de outubro como data cívica fundamental, tratou de promover o esquecimento deste marco simbólico após a Abdicação em 1831, passando a comemorar o aniversário do novo Imperador D. Pedro II.

A HISTÓRIA ENSINADA SOBRE O SETE DE SETEMBRO

Contemporâneo dos acontecimentos da época da independência, João Armitage, escrevendo sobre a História do Brasil em meados de 1830, seguiu a mesma linha de José da Silva Lisboa (1829), reproduzindo o discurso oficial sobre a independência nos seguintes termos:

Foi a 7 de setembro de 1822, sobre as margens do Ipiranga, riacho da vizinhança do S. Paulo, que finalmente o Príncipe anuiu aos ardentes desejos dos brasileiros mais ilustrados, e este dia marca a data histórica da independência do Brasil (ARMITAGE, 2011, p. 106).

Outra interpretação de destaque, datada de 1875, feita por Francisco Adolfo de Varnhagen (2010), em *História da Independência do Brasil*, igualmente menciona o ato “memorável” feito por D. Pedro I em 7 de setembro, que teria retumbado em todas as províncias do Brasil.

Inseridos dentro deste mesmo contexto de produção discursiva, os compêndios de história, que começaram a ser elaborados na primeira metade do século XIX (BITTENCOURT, 2004), também reproduziram narrativas oficiais similares dos acontecimentos, privilegiando o viés político e administrativo. No início dos anos de 1840, o caráter simbólico do 7 de setembro estava consagrado nas narrativas didáticas, como se pode comprovar na leitura do *Compêndio de História do Brasil* de Abreu e Lima, escrito em 1843, que muito se assemelha ao texto de Armitage (2011): “Foi a 7 de Setembro de 1822, sobre as margens do Ipiranga, riacho da vizinhança de S. Paulo, que o Príncipe anuiu finalmente aos desejos dos Brasileiros mais illustrados; e este dia marca a éra da Independência do Brasil.” (LIMA, 1843, p. 20). Na sequência, outra data simbólica é ressaltada: o 12 de outubro.

Sua Alteza Real chegou ao Rio de Janeiro na noite de 15 do mesmo mel., e apresentou-se imediatamente no Theatro com uma legenda no braço esquerdo, que dizia Independencia ou morte. Já não era possível duvidar-se das suas intenções, e a probabilidade do seu acesso ao Throno. tornou-se manifesta. No dia 21 de Setembro publicou-se um Edital da Camara, declarando que era de sua intenção fazer realisar os desejos do povo, proclamando solemnemente D. Pedro Imperador Constitucional do Brasil no dia 12 de Outubro seguinte (LIMA, 1843, p. 20-22).

Já o manual de Joaquim Manuel de Macedo, intitulado *Lições de história do Brasil para uso dos alunos da educação básica*, publicado início dos anos de 1860, na lição XXV traz como título: “Desde o Dia do fico ao Dia do Ypiranga”. Observe que se marca dois dias cívicos relevantes nessa época: 9 de janeiro e 7 de setembro. Sobre o 7 de setembro, Macedo aponta que:

Constando que lavrava seria desharmonia em S. Paulo, partiu o príncipe para esta provincia a 14 de Agosto, e ahi chegando, desfez as intrigas, estabeleceu a concordia, e voltava para o Rio de Janeiro, quando nas margens do Ypiranga recebendo despachos de Lisboa e noticias da altitude que toma vão contra elle as côrtes portuguezas, reconheceu que não lhe era possível contemporisar mais; que todos os laços de união do Brasil com Portugal devião ser definitivamente quebrados, e logo alçou o grito magestoso Independencia ou morte! grito que ali soltado no sempre memoravel 7 de Setembro de 1822, retumbou dentro em pouco em todas as provincias do Brasil (MACEDO, s/d, p. 338).

Joaquim Manuel de Macedo nas suas *Lições* também faz referência ao 12 de outubro: “No dia 21 de Setembro publicou o senado da camara da cidade do Rio de Janeiro um edital, declarando que, para realisar os desejos do povo, proclamaria solemnemente o príncipe D. Pedro Imperador constitucional do Brasil ao dia 12 de Outubro seguinte”. A escolha dessa data foi escolhida por ser o aniversário do príncipe e do descobrimento da América por Colombo (MACEDO, s/d, p. 337).

Lições de História do Brasil, de Luís Mattoso de Queirós Maia, que começou a circular após 1880, que eram destinadas ao ensino secundário (VECHIA, 2008, p. 120), repete a mesma narrativa da independência fazendo referência ao “memorável dia 7 de setembro de 1822”, quando D. Pedro às margens do riacho do Ipiranga bradou “Independência ou Morte”. Sendo, posteriormente, a 12 de outubro aclamado Imperador no campo de Santana (MAIA, 1891, p. 286-287).

No âmbito da história ensinada, a partir de 1840, é notório a importância cívica do feriado de 7 de setembro, que foi representado e imortalizado no quadro de Pedro Américo, pintado em 1888, que contribuiu para sedimentar no imaginário nacional o Grito do Ipiranga, sendo essa representação ainda presente no início do século XXI nos manuais didáticos.

O feriado do dia 7 de setembro, todavia, é preciso ser pensado como uma tradição inventada, que foi veiculada pela imprensa, sobretudo após ser oficialmente ratificada no Parlamento Brasileiro, juntamente com mais quatro datas simbólicas, tais como: o 9 de janeiro, 25 de março, 12 de outubro e 03 de maio. Posteriormente, no início do Período Regencial, um decreto de outubro de 1831 eliminou as festividades de 12 de outubro, acrescentando a data de 02 de dezembro, aniversário de D. Pedro II e o 7 de abril, que faz referência a abdicação de D. Pedro I. Em 1848, em nova decisão os feriados foram reduzidos a três: “25 de março, 7 de setembro e 2 de dezembro” (KRAAY, 2001, p. 67).

Oficialmente, nesse princípio do século XXI, os feriados nacionais destacados no calendário escolar são: 21 de abril (Tiradentes), 7 de setembro (Independência do Brasil) e 15 de novembro (Proclamação da República). Entre as datas cívicas comemorativas destacam-se ainda: Dia do “Índio” (19 de abril) e Dia da Consciência Negra (20 de novembro).

Particularmente, a memória do 7 de setembro esteve recorrentemente envolvida com disputas de narrativas no âmbito historiográfico e da história ensinada por meio dos manuais. Joaquim M. Macedo, como um liberal-monarquista, no início nos anos de 1860, argumentava que o Dia do Fico (9 de janeiro de 1822) foi a primeira palavra da próxima declaração da independência do Brasil. Osório duque Estrada, escrevendo para a escola primária, em 1930, afirma que o *Fico* já era sinal da independência, mas destaca a Conjuração Mineira e a Revolução Pernambucana de 1817 como precursores do Grito do Ipiranga, que seria o ato oficial. A história ensinada dentro dessa perspectiva está em sintonia com o regime republicano e federativo, que se relaciona com esses dois movimentos.

Consoante com o raciocínio de Duque Estrada (1930), para Jonathas Serrano, a independência estava delineada antes do Grito do Ipiranga, pois os “alicerces da nacionalidade” estaria no século XVIII. Rocha Pombo (1917), saindo um pouco da tendência geral dos manuais, afirma que o mérito da emancipação política brasileira foi todo de José Bonifácio. Nota-se que nos anos que se seguiram a Proclamação da República em 1889, tende-se a reduzir a importância do representante

monárquico na independência do Brasil nas narrativas históricas. Tobias Barreto (1927) argumenta que quando D. Pedro emitiu o grito de “independência ou morte”, estava montado em uma besta baía gateada e não havia nenhuma multidão para ouvi-lo.

Certamente, a relevância histórica do “grito mágico” perdeu potência com a crise do regime monárquico e a consolidação da emancipação política, no entanto, com a proximidade do centenário da independência em 1922, aliada a influência do positivismo no ensino de história (NADAI, 1993, p. 152), reavivaram-se as comemorações cívicas em torno do 7 de setembro que haviam sido edificadas ao longo do século XIX. Outras datas continuaram esquecidas ou mesmo ignoradas pela população, embora mencionadas nos manuais didáticos, especialmente o tão celebrado 12 de outubro.

Sob a égide da história factual, a força simbólica do Grito do Ipiranga foi longeva, apesar de associada ao governo monárquico, sobreviveu a tradição republicana e as abordagens historiográficas de cunho mais social. Como exemplo, pode-se citar o manual *História da Sociedade Brasileira*, de Francisco Alencar, Lucia Capri e Marcus Venício Ribeiro (1985), que destaca que “no dia 7 de setembro nascia uma nova nação”.

As comemorações de 2022 em torno do bicentenário retomam as discussões das narrativas sobre a independência, contudo, hoje chama-se atenção para os sujeitos invisibilizados pelas narrativas oficiais do 7 de setembro, como as camadas populares, as mulheres, os indígenas e os africanos libertos e escravizados. Isso porque enquanto no século XIX, pode-se arriscar dizer até por volta de 1970, o projeto dos donos do poder visava educar os cidadãos para dar legitimidade a um projeto elitista e excludente; na atualidade, o currículo escolar sugere a inclusão de uma perspectiva que prime pela diversidade étnica, cultural e de gênero. São as dimensões ampliadas da cidadania que no presente momento estão na pauta, apesar de as forças conservadoras e retrógradas ainda serem notórias na forma de agir e pensar do povo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do tema da independência do Brasil, este ensaio chama atenção para algumas possibilidades da pesquisa histórica feita com arquivos digitalizados que estão disponíveis para serem consultados na internet. Sem entrar no mérito da história do livro e da leitura, que tiveram um forte impacto com o texto eletrônico

(CHARTIER,1998), faço aqui o papel de uma advogada do diabo que atenta contra a própria geração, provinda de uma era analógica e de obras impressas. Mas não sou uma traidora geracional convicta. Particularmente, aprecio demasiado os livros físicos, pesquisar em arquivos *in loco* e manusear um catálogo na biblioteca. Apenas tenho que admitir que os arquivos digitais são mais sustentáveis no aspecto socioeconômico e ambiental. No quesito socioeconômico, pode-se sugerir que o acesso à pesquisa foi democratizado porque nos aproximaram de acervos que somente poderiam ser acessados em grandes centros urbanos e universidades mais antigas, o que implica em custo financeiro com deslocamento, hospedagem e alimentação. Sem mencionar que a gratuidade de boa parte dos arquivos digitais foi um ganho no sentido que ampliar o acesso para estudantes e pesquisadores de baixa renda. Ademais, a possibilidade de publicar em e-book tornou acessível divulgarmos as publicações com um preço reduzido e barateou o custo de aquisição das obras. Do ponto de vista ambiental é sustentável porque o papel é feito com a celulose que advém do plantio do eucalipto, que em alguns lugares são responsáveis pelo desmatamento da vegetação nativa. Reciclar e economizar papel, no contexto atual, é contribuir para poupar o meio ambiente. Isso reforça então a importância do uso dos acervos digitais.

Não acredito que os livros físicos irão desaparecer a médio prazo. Não defendo essa proposta. Mas compreendo que a variedade de arquivos digitais e as informações na internet que existem sobre as obras fazem com que as pessoas possam selecionar melhor o que comprar, evitando a aquisição de livros que sequer irão consultar. Ademais, em um contexto em que a exigência de produtividade acadêmica tem sido cada vez mais cobrada, os recursos que podem ser mobilizados em um arquivo digital, por meio de sistema de busca por palavras ou assunto, sem dúvida, implica uma grande economia de tempo, embora perca-se por adquirir um conhecimento demasiado especializado. Enfim, nem tudo é tão benéfico na prática da pesquisa digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A MALAGUETA. Rio de Janeiro, n. 3, 28 de maio de 1824. p. 6. Disponível em: <<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700517&pasta=ano%20182&pesq=piranga&pagfis=672>>. Acesso em: mar. 2022.

ALENCAR, Francisco; CARPI; Lucia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da Sociedade Brasileira**. 3 ed. Ao Livro Técnico, 1985.

- ALMANACH DO RIO DE JANEIRO**. 1824. Disponível em: <<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=708810&Pesq=piranga&pagfis=816>>. Acesso em: mar. 2022.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexão sobre as origens e difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARMITAGE, João. **História do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/580736/000970204_Historia_Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jun. 2022.
- ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO**. Assembleia Constituinte de 1823. Rio de Janeiro, T. 5, p. 16, 1874. Disponível em: <[file:///C:/Users/Martha%20Vieira/Downloads/Anais_1823_v1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Martha%20Vieira/Downloads/Anais_1823_v1%20(1).pdf)>. Acesso em: mar. 2022.
- ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO**. Câmara dos Srs. Deputados, Sessão de 1826. Rio de Janeiro, Tipografia Imperial, T. 3, 1874. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/Annaes-do-parlamento/132489>>. Acesso em: mar. 2022.
- BARROS, Evaristo Ferreira da Veiga e. **Soneto ao Brasil**. 1821. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/11761/soneto-ao-brasil>>. Acesso em: mar. 2022.
- BARROS, Evaristo Ferreira da Veiga e. **Hino da Independência do Brasil**. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/sspm/sites/www.marinha.mil.br/sspm/files/letramicas/Letra_HinoIndependencia.pdf>. Acesso em: jul. 2022.
- BITTENCOURT, Circe. Autores editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, set/dez, v. 30, n. 3, p. 475- 491, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: mar. 2022.
- BRAZIL, Luis Gonzaga Pao. **Soneto**. In: O Constitucional: jornal político e literário. Pernambuco, n. 27, p. 4, 1 out. 1829. Disponível em: <<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=815055&pasta=ano%20182&pesq=grito&pagfis=98>>. Acesso em: mar. 2022.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: o leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6231520/mod_resource/content/1/A%20aventura%20do%20livro.pdf>. Acesso em: jul. 2022.
- CORRESPONDÊNCIA. Carta dirigida ao Sr. José Clemente Pereira. In: **O Observador Constitucional**. 21 de dezembro de 1829. p. 72. <<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=814326&pasta=ano%20182&pesq=piranga&pagfis=37>>. Acesso em: mar. 2022.

- ESTRADA, Joaquim Osório Duque. **Hino Nacional**, 1922. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/hino.htm>. Acesso em: jun. 2022.
- KRAAY, Hendrik. Definindo a Nação e o Estado: rituais cívicos na Bahia pós-independência. **Topoi**: Revista de História, Rio de Janeiro, n. 3, p. 67, set. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/dQWn4CCTjCjJWYWgYq6W8YP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: mar. 2022.
- KRAAY, Hendrik. **A invenção do Sete de Setembro**, 1822-1831. Almanack Braziliense. São Paulo, n. 11, p. 52-61, mai. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11738/13513>>. Acesso em: mar. 2022.
- LIMA, José Inácio de Abreu e. **Compendio de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Casa dos Editores Eduardo e Henrique Laemmert, 1843. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/182894>>. Acesso em: mar. 2022.
- LISBOA, José da Silva. **História dos Principais Sucessos políticos do Império do Brasil dedicada ao Senhor D. Pedro I**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, v. II, 1829. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/182900>>. Acesso em: mai. 2022.
- LYRA, Maria de Lourdes Viana. Memória da Independência: marcos e representações simbólicas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Ed. Contexto, v. 15, n. 29, p. 173-206, 1995.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de História de Brazil para uso das Escolas de Instrução Primária (1861/63)**. 9ª ed. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro-Editor, s/d. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/530>>. Acesso em: mar.2022.
- MAIA, Luis Mattoso de Queirós. **Lições de História do Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Livreiro-editor, 1891. Disponível em: <<https://lemad.fflch.usp.br/node/1208>>. Acesso em: mar. 2022.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.
- MONTEIRO, Tobias. **História do império**: a elaboração da independência. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/575113/001123705_Historia_Imperio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jun. 2022.
- O CONSTITUCIONAL: jornal político e literário**. Pernambuco, n. 21, p. 1-2, 10 set.1829. Disponível em: <<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=815055&passa=ano%20182&pesq=grito&pagfis=75>>. Acesso em: mar. 2022.

O Universal. Minas Gerais, n. 29, 21 de setembro de 1825. p. 114. Disponível em: <<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706930&pasta=ano%20182&pesq=piranga&pagfis=114>>. Acesso em: mar.2022.

POMBO, Rocha. **História do Brasil, para o ensino secundário**. São Paulo: Weiszflog, 1917.

RENAN, Ernest. O que é uma nação. In: **Revista Aulas**. Campinas: Unicamp, s/d. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf>>. (Conferência realizada na Sorbonne, em 11 de março de 1882). Acesso em: mar. 2022.

SILVA, A. M. **Dicionário de língua portuguesa**. Lisboa: Typographia de M.P. de Lacerda T. 2., 1823. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242523>>. Acesso em: mar. 2022.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História da independência do Brasil até o seu reconhecimento pela antiga metrópole, compreendendo, separadamente, a dos sucessos ocorridos em algumas províncias até essa data**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2010. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/573102/000970377_historia_independencia_brasil.pdf?sequence=8&isAllowed=y>. Acesso em: jun. 2022.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Discurso pronunciado pelo Sr. Bernardo Pereira de Vasconcelos, orador da Deputação da Câmara dos Srs. Deputados, a S.M.I. no dia 7 de setembro, sexto aniversário da independência**. In. Aurora Fluminense: jornal político e literário. Rio de Janeiro, p. 379-381, 1828. Disponível em: <<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=-grito&pagfis=393>>. Acesso em: mar. 2022.

VECHIA, Ariclê. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das idéias européias. In. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 104-128, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3907/3174>>. Acesso em: mar.2022.

ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPOS TURBULENTOS: NEGACIONISMOS, USOS DO PASSADO E A AULA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGOS E RESISTÊNCIAS

Wilian Junior Bonete⁴⁸

INTRODUÇÃO

A proposta desse texto é refletir sobre os desafios do ensino de História em tempos marcados por autoritarismos, negacionismos, usos do passado, por ataques à figura do professor, sobretudo através da internet e redes sociais, à cultura, à diversidade e ao pluralismo de ideias. Para tanto, busca-se refletir sobre alguns aspectos do atual cenário político e social brasileiro, principalmente em relação à formação docente, bem como apontar alguns caminhos para a construção práticas e narrativas que possam contribuir para a interpretação das demandas do tempo presente.

As referências que embasam a construção dos argumentos e análises pautam-se pelas perspectivas oriundas da Didática da História, compreendida, conforme Jörn Rüsen (2015), como “a ciência da aprendizagem histórica” e, segundo Klaus Bergmann (1990), como um campo que também investiga a circulação social do conhecimento histórico e suas implicações na formação da consciência histórica dos sujeitos, seja no âmbito escolar ou extra-escolar.

Entretanto, apenas as referências da Didática da História não são suficientes para se construir um entendimento mais amplo sobre os processos de ensino, aprendizagem e circulação do conhecimento histórico. Desse modo, propõe-se uma articulação com outros autores e pensamentos que são referências no campo

48 É professor Adjunto do Departamento de História – Instituto de Ciências Humanas – da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), coordenador adjunto do Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPEL) e membro do conselho da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH).

do ensino de História no Brasil. Circe Bittencourt (2014) aponta que existe um quadro muito rico de abordagens epistemológicas, metodológicas e temáticas que envolvem o ensino de História. Para a autora, não se trata de falar sobre o ensino de História ou de como a História deve ser ensinada, mas pelo contrário: trata-se de como fazer a pesquisa em ensino de História.

O capítulo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente abordam-se os tensionamentos que atravessam o campo do ensino de História na atualidade, tanto na dimensão da prática de ensino, quanto da pesquisa. Para tanto, apresenta-se algumas reportagens que trazem casos de ataques à professores e as tentativas de assaltar a autonomia da disciplina de História na educação básica. Em seguida, discute-se sobre os usos do passado e suas relações com as mídias e o ensino de História. Nessa perspectiva, trabalha-se com as noções de cultura histórica, negacionismos históricos e os usos políticos do passado a partir de exemplos extraídos de jornais digitais. Por fim, reflete-se sobre as possibilidades de as aulas de História constituírem-se num espaço de diálogos e resistências.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE: ENTRE TENSÕES

Ana Maria Monteiro e Adriana Ralejo, na apresentação do livro “Cartografias da pesquisa em ensino de História” (2019), apontam que o ensino de História, enquanto campo da pesquisa, têm se configurado num território tensionado e contestado por investigadores da Educação e da História. A despeito da área ser um espaço dinâmico e plural em suas problemáticas, metodologias, sujeitos e objetos, existem diferentes disputadas de sentidos em torno fazer a pesquisa em ensino de História. Segundo as autoras, podemos pensar os sentidos em disputa, em torno do Ensino de História, a partir de três lugares: “lugar da prática”; “lugar de docência” e “lugar político”.

O ensino de História enquanto lugar de prática, é por vezes considerado pelos pares como um espaço vazio de saberes e de teoria. Enquanto lugar de docência, é visto como um lugar teórico em que saberes são mobilizados e das quais as pesquisas contribuem para a compreensão de tamanha complexidade. Enquanto lugar político, configura-se no espaço em que saberes são selecionados, negados ou contestados. Note-se que os governos se mostram muito interessados no controle sobre a disciplina de História através dos currículos, do qual pode-se afirmar que o ensino de História é efetivamente um lugar político. (MONTEIRO, RALEJO, 2019).

Acerca desses espaços, convém ressaltar que no interior dos próprios departamentos de História, os pesquisadores que são ligados à área do ensino de História por vezes sofrem resistências e “desconfianças” por parte dos pares, e precisam, muitas vezes criar inúmeras justificativas sobre a relevância da oferta das disciplinas de ensino na graduação, justificativas para a aprovação de projetos e pesquisas. Quando a área de ensino de História está inserida nos centros ou faculdades de Educação, as relações tornam-se ainda mais tensas e quase sem grandes diálogos.

Ao pensarmos nas tensões existentes em torno do ensino de História, é preciso considerar que a disciplina não está restrita apenas às salas de aula da educação básica. Vejamos outros exemplos: muitos historiadores não consideram que o ensino de História se constitui numa especialidade da própria História como ciência, e isso acaba também ecoando nos estudantes da graduação que passam a ver o ensino de História como algo menor, como algo direcionado somente ao ensino ou à “prática pedagógica” e isso gera um descaso com as discussões e produções sérias da área.

No que tange ao ensino de História na educação básica, temos visto inúmeros tensionamentos, sobretudo num cenário marcado por polarizações e disputas políticas, pelos inúmeros ataques à figura do professor, sobretudo de História, taxado como “esquerdista”, “comunista”, “doutrinador”, dentre outros. Não basta a situação precária do sistema educacional brasileiro, o baixo salário e péssimas condições de trabalho, os docentes ainda precisam conviver com o constante assalto a sua autonomia, o constante medo de violências e agressões físicas, medos de denúncias pois nunca se sabe quando terá sua aula filmada e trechos divulgados, fora de contexto, na internet.

Para exemplificar algumas dessas questões apresenta-se algumas notícias veiculadas em diferentes jornais. O portal G1.com, publicou uma matéria, no dia 29/10/2018, com o seguinte título “Deputada Estadual do PSL, eleita por SC, incita alunos a filmar e denunciar professores”⁴⁹. Segundo a matéria do jornal,

A deputada estadual eleita por Santa Catarina Ana Caroline Campagnolo (PSL), de Itajaí, fez uma publicação em redes sociais na noite de domingo (28) oferecendo um contato telefônico para alunos enviarem vídeos de professores em sala de aula que estejam fazendo

49 A reportagem está disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml>>.

“manifestações político-partidárias ou ideológicas”. O Ministério Público (MPSC) informou que foi aberto um procedimento para apurar possível violação ao direito à educação dos estudantes. (G1,2018).

Na mesma reportagem, aponta-se que a Secretaria de Educação, do estado de SC, emitiu uma nota afirmando que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, asseguram a liberdade de ensino e aprendizagem. O sindicato dos trabalhadores em Educação, da região, também emitiu uma nota repudiando a iniciativa da referida deputada.

Outra reportagem, publicada no site hypeness.com.br, também no dia 29/10/2018 trouxe uma matéria com o título “Acusado de ‘doutrinação comunista’ professor é ovacionado por alunos”⁵⁰. A matéria conta, brevemente, o caso de Jam Silva Santos, professor de História de um colégio em católico em Fortaleza, CE. Segundo o site, na semana anterior

(...) docente foi xingado nas redes sociais e acusado de ‘doutrinação comunista’ por causa da exibição do filme *Batismo de Sangue*. O longa, baseado no livro escrito por Frei Beto, trata do processo de resistência contra a ditadura militar, em 1964. Professor do 2º ano do ensino médio, Jam foi mais uma vítima de ataques contra a liberdade de expressão. (HYPENESS, 2018).

Ainda na matéria, é comentado que o professor Jam chegou, na segunda-feira à escola e foi recepcionado com muito carinho e aplausos pelos estudantes. O professor ainda comentou o seguinte: “*A princípio, não entendi o que estava acontecendo e fui perguntar no grupo de mães que participo. Fiquei triste em ver que a opinião do próximo não é respeitada. O que falta nesse mundo é amor*” (HYPENESS, 2018).

Esses são apenas dois casos de ataques e direcionados aos professores das áreas de ciências humanas, sobretudo a disciplina de História. É válido pontuar que parte dessas críticas estiveram ligadas ao chamado Movimento Escola Sem Partido, que se destacou, principalmente a partir de 2014, pela ofensiva contra o debate e o posicionamento nas escolas brasileiras.

Conforme Paulo Mello e Angela Ribeiro Ferreira

Este movimento que se apresenta como uma organização civil sem fins lucrativos e apartidária traz como principal estratégia a proposta de um

50 Reportagem disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2018/10/acusado-de-doutrinacao-comunista-professor-e-ovacionado-por-alunos/>>.

Projeto de Lei (PL n.867/2015, reapresentado este ano como PL 258/2019) que institui nas escolas de Educação Básica um programa que leva o mesmo nome do movimento (ou que pode aparecer, como no estado de Alagoas com o nome de Escola Livre). Este programa adota como princípios, dentre outros, a “neutralidade política e ideológica e religiosa do Estado”; o “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação do aprendiz”; e o “direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica” (MELLO, FERREIRA, 2019, p.23)

O projeto foi julgado por como inconstitucional pelo STF, em 2020, porém é possível notar que muitas das práticas e princípios ainda continuam permeando os sistemas educacionais nos diferentes estados brasileiros. A PL, que enumera um “conjunto de práticas vedadas aos professores”, ainda prevê aplicações de penalidades e sanções para aqueles que infringiram a referida legislação. Segundo Mello e Ferreira (2019), afirmam que o projeto da escola sem partido visa cercear a liberdade e autonomia docente, vigiando e punindo os professores e censurando os materiais didáticos.

Fernando Seffner (2019) aponta que esses movimentos e processos constituem um esforço para “(...) *colonizar a escola, a função docente e as políticas públicas de Educação pelos códigos morais de alguns pertencimentos religiosos e do que, por vezes, se apresentam como sendo ‘os valores da família tradicional’, sem especificar de que família se está falando*”.

Nota-se que isso é parte de um cenário maior de tensionamentos que envolvem o ensino de História. As raízes desse processo são mais longas e remetem primeiramente ao potencial reflexivo e transformador que é próprio do conhecimento histórico. Durante o regime civil-militar instaurado no Brasil, a partir de 1964, as ciências humanas foram frontalmente atacadas em nome da “segurança nacional”. A Lei Federal 5.692/71 que configurou-se nas diretrizes legais para a educação, jogou a pá de cal na História, como área de formação, e instituiu as chamadas licenciaturas curtas. O curso de Estudos Sociais foi responsável por aglutinar as discussões das áreas de História, Filosofia, Sociologia, Geografia, porém totalmente esvaziadas suas epistemologias próprias. Os professores, que eram polivalentes, passaram também a lecionar disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSP/B).

Em outros termos, os conteúdos históricos assumiram um caráter biográfico e passaram a servir aos interesses dos governos militares. Nas universidades,

inúmeros docentes e pesquisadores passaram a ser perseguidos, muitos foram aposentados compulsoriamente e perderam seus direitos de lecionarem no Brasil. A realidade passou a mudar a partir dos processos de reabertura política, pós-1980, que é quando começaram a surgir números e diferentes estudos e pesquisas em ensino de História, bem como eventos específicos como o Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

Na atualidade existem inúmeros fóruns de discussões, GT's de ensino de História nos diferentes estados, vinculados à ANPUH. Além disso, podemos citar que é latente o aumento das produções nos programas de pós-graduação em História e Educação, sobretudo nos Mestrados Profissionais em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). E a despeito desses lugares conquistados por pesquisadores e professores, as lutas e tensionamentos ainda são muitos, e cabe a nós promovermos as reflexões e os enfrentamentos necessários.

OS USOS DO PASSADO, MÍDIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

As experiências históricas que temos vivenciado no Brasil, ao longo dos últimos anos, e mais recentemente o fenômeno mundial da pandemia da COVID-19, nos mostram como o movimento das sociedades é complexo e o quanto é necessário construir referências para a interpretação das ações humanas no tempo e nos diferentes espaços. É crucial o agir no sentido de interpretar a realidade em função de nossas intenções, e conceber que a sociedade e a vida prática são construções históricas. José Carlos Reis (2009, p.78) aponta que o tempo histórico, enquanto tempo vivido, representa (...) *“a organização da vida humana, transitória, mortal, finita e interior dentro do quadro permanente, duradouro e exterior da natureza”*. Os seres humanos vivem a temporalidade e a compreendem, mesmo quando não conseguem explicá-la. O tempo é constituidor de nossas experiências, enquanto seres sociais, nos define e nos deixa sem a opção de não estar nele

A experiência concreta da temporalidade vivida pelos seres humanos é permeada por mudanças, por ameaças constantes do imprevisto, do acaso, de ocorrências inesperadas, do senso de ruptura, de catástrofes, de expectativas frustradas, dentre outras tantas que subvertem diretamente a ordem vida prática. É diante dessa realidade tão avassaladora que a sociedade se transforma rapidamente gerando, assim, demandas por interpretação e orientação temporal. (BONETE, 2013).

Nessa direção, a definição de cultura histórica elaborada por Jörn Rüsen (2007, 2015) é apropriado para compreender a produção, a circulação e os usos da

História no espaço público Não se trata apenas de debates e produções do saber histórico científico, mas também da História fora do círculo acadêmicos, que está na mídia, nos museus, nos monumentos, nos patrimônios, nos lugares de memória e nos espaços que buscam aproximações com o passado.

Rüsen (2015), estabelece cinco dimensões da cultura histórica, articuladas entre si, cujo produto desse encontro corresponde à formação de identidades, memórias, representações temporais, símbolos, ideologias, dentre outros elementos que influenciam e moldam diretamente a experiência histórica dos indivíduos em sociedade. Trata-se das dimensões cognitiva, estética, política, moral e religiosa.

A dimensão Cognitiva caracteriza-se pelas diferentes formas de saber erigidos cientificamente. A dimensão Estética diz respeito as diferentes formas de apresentação do passado através dos meios de comunicação (teatro, novela, poesia, filmes, pinturas, dentre outros). A dimensão Política abarca as formas instituições e relações de poder, bem como as respostas que a sociedade oferece diante das crises de sua História. A dimensão Moral (ética), refere-se ao modo como uma sociedade lida com seus passados difíceis, sensíveis e desenvolvem senso de responsabilidade histórica e moral. Por fim, a dimensão Religiosa que trata dos fenômenos religiosos, enquanto representações culturais, que exercem influência no modo como os indivíduos interpretam suas experiências no tempo. (RÜSEN, 2015).

As cinco dimensões da cultura histórica são elementos que se relacionam com a formação da consciência e identidade dos indivíduos. Entende-se que a História, enquanto Ciência, pode fornecer, aos indivíduos, referências para que sejam evitadas manipulações ideológicas, relativismos morais ou negacionismos históricos.

Na cultura histórica brasileira temos percebido como os atores ligados ao governo, tem feito diferentes usos do passado para fins políticos. Segundo Caroline Bauer (2021), nos discursos dos grupos e seus líderes notam-se recorrências à História ou à memória para a construção de argumentos justificatórios e legitimadores de seus posicionamentos e objetivos. Conforme a autora, esses “usos”, na verdade são “abusos”, pois se tratam de distorções e deturpações, que pode ser denominado negacionismos histórico. O negacionismos histórico contemporâneo está acompanhado de outros negacionismos como o climático ou o científico, e todos têm em comum o ataque ao pensamento crítico, aos pesquisadores e à ciência.

Em termos de conhecimento histórico científico, Marcos Napolitano (2021) afirma que o negacionismos pode ser definido como

(...) a negação *a priori* de um processo, fato ou evento histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese as várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico. Em outras palavras, o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido com bases científicas e metodológicas reconhecidas, em nome de uma suposta “verdade ocultada” pelas instituições acadêmicas, científicas e escolares por causa de supostos “interesses políticos ligados ao sistema”. Assim, os negacionistas alimentam e são alimentados pelas diversas “teorias da conspiração” que sempre existiram, mas que nos primeiros anos do século XXI têm sido canalizadas por interesses políticos, sobretudo de partidos e líderes de extrema direita, para combater os valores progressistas e democráticos. (NAPOLITANO, 2021, p.98).

Conforme Napolitano (2021), é comum que em muitos casos, uma opinião negacionista tem a sua origem nas chamadas “análises revisionistas” do passado cujo propósito é revisar as teses aceitas na comunidade científica. Entretanto, o autor ressalta que nem todo revisionismo é uma antessala para o negacionismo.

No contexto da historiografia, é comum que a produção do conhecimento e as interpretações dominantes sejam questionadas com base em novas hipóteses, reflexões metodológicas, fontes e questões teóricas, pois são frutos do avanço do conhecimento e da mudança de perspectivas em relação ao surgimento de novas fontes. Todavia, há o chamado revisionismo ideológico, refém de objetivos meramente ideológicos e valorativos, que segundo Napolitano

Trata-se daquele revisionismo calcado na manchete sensacionalista sobre um tema histórico, na apropriação descontextualizada de trabalhos historiográficos, no anacronismo, no uso acrítico de fontes primárias (tomadas como “prova factual” a partir de uma leitura superficial, sem crítica ou contextualização), sempre com o intuito de defender uma tese dada *a priori* sobre o passado incômodo e sensível. (NAPOLITANO, 2021, p.99-100).

Nessas versões negacionistas, o uso da História, é um abuso, uma instrumentalização para reforçar crenças, estereótipos e preconceitos. Nesse caso, a História perderia seu caráter de reflexividade e assumiria a função de referendar identidades autoritárias e visões conservadoras de mundo e política. (BAUER, 2021).

Na cultura histórica brasileira, é possível identificar inúmeros exemplos que circulam nas mídias e nas redes sociais e estão relacionados ao negacionismos

históricos e os usos públicos do passado. Em 2019, o presidente Jair Bolsonaro, em viagem à Israel, deu declarações à imprensa afirmando que o nazismo foi um partido de orientação política de esquerda. As declarações, que circularam amplamente nas mídias sociais, geraram polêmicas e manifestações de entidades e grupos políticos. Abaixo relacionamos um fragmento retirado do portal Veja⁵¹:

O presidente Jair Bolsonaro aderiu à exótica tese de seu chanceler, Ernesto Araújo, e afirmou em Jerusalém que o nazismo, “sem dúvidas”, foi um movimento de esquerda. “O nome não é Partido Nacional Socialista?”, rebateu a uma pergunta da imprensa, referindo-se ao Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, de Adolf Hitler. Bolsonaro deu essa declaração logo no fim de sua visita ao Museu do Holocausto de Jerusalém, o Yad Vashem. À noite, questionado novamente no hotel em que está hospedado se discordava da versão do Museu do Holocausto, Bolsonaro se irritou com a imprensa. “Olha, para com isso. Nós estamos fora do Brasil. Foi uma pauta positiva. Eu quero tratar vocês com o respeito que vocês merecem. Essas perguntas menores é pra dar manchetes negativas em jornais. Não vou responder isso aí, no Brasil eu respondo pra vocês. Aqui a pauta foi positiva.” (VEJA, 2019).

A fala do presidente Jair Bolsonaro pode ser pensada à luz das referências relacionadas até este momento. Podemos perceber que o discurso não considera a produção historiográfica acerca do nazismo, uma vez que ancora-se na ideia errônea e superficial de que se há socialismo no nome, então o movimento automaticamente era de esquerda. Tal discurso, além de contrariar a historiografia, não demonstra nenhum tipo de empatia em relação aos povos judeus, uma vez que o presidente afirma ser esta uma questão “menor” e insiste que a agenda foi positiva.

O jornal *Deutsche Welle*, no dia 05/04/2019, publicou uma matéria com o título: “Partidos alemães condenam fala de Bolsonaro sobre nazismo”⁵², e pontuou que:

Políticos de todos os partidos que compõem o Parlamento alemão condenaram as declarações do presidente Jair Bolsonaro e do ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, de que o nazismo teria sido um

51 A matéria completa pode ser acessada em: <<https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-afirma-que-nazismo-sem-duvidas-e-de-esquerda/>>.

52 A matéria pode ser acessada em: <<https://www.dw.com/pt-br/partidos-alem%C3%A3es-condenam-absurdo-de-bolsonaro-sobre-nazismo/a-48221777>>.

movimento de esquerda. Deputados ouvidos pela DW consideraram inaceitável a comparação feita pelo governo brasileiro.

“Os nazistas já usavam conscientemente a distorção política como instrumento da sua propaganda fascista. O fato de Jair Bolsonaro se apoiar nesta mentira é um ultraje nojento às vítimas do nazismo”, afirmou a deputada Yasmin Fahimi, presidente do Grupo Parlamentar Teuto-Brasileiro no *Bundestag* (Parlamento alemão).

(...) Na Alemanha, há um amplo consenso, nos âmbitos acadêmico, social e político, sobre a natureza de extrema direita do nazismo. A disputa sobre a classificação da ideologia nazista é inexistente entre historiadores renomados. (DW, 2019).

O jornal DW apresenta diferentes contrapontos acerca da visão equivocada do nazismo como sendo um partido de esquerda. Ao longo da matéria é possível notar que membros ligados a política, tanto à esquerda quanto à direita, rechaçam as declarações de Bolsonaro uma vez que a orientação política acerca do nazismo já foi amplamente estudada, revista e debatida por diferentes intelectuais em áreas diversas das ciências humanas e sociais. Há certo consenso, na Alemanha, de que o nazismo foi um movimento à direita.

Acerca desse tema, o historiador Pierre Vidal-Naquet (1988), em sua obra *Os assassinos da memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo*, aponta que os revisionistas que procuram colocar em cheque a existência do Holocausto, compartilham de posições extremamente simples. Segundo o autor

- Não houve genocídio, e o instrumento que o simboliza, a câmara de gás, nunca existiu;
- A “solução final” foi apenas e simplesmente a expulsão dos Judeus em direção ao Leste Europeu, o “reco”;
- O número de judeus, vítimas do nazismo, é bem menor do que se diz: “Não existe qualquer documento digno desse nome que confirme que a perda total da população judaica durante a última guerra tenha sido de mais de 200 mil pessoas. Acrescentemos que também estão incluídos no número total de vítimas judias os casos de morte natural”.
- A Alemanha hitlerista não é a principal responsável pela Segunda Guerra Mundial. Compartilha essa responsabilidade com os Judeus, ou nem teve qualquer responsabilidade;

- O maior inimigo do gênero humano durante os anos trinta e quarenta não foi a Alemanha, mas sim a URSS;
- O genocídio é uma invenção de propaganda, sobretudo da parte aliada e Judeus, principalmente a sionista, o que pode ser facilmente explicado por uma propensão dos Judeus em criar números imaginários. (NAQUET, 1988).

Além desses princípios destacados, Vidal-Naquet ainda pontua que o método revisionista praticado por aqueles que negam o Holocausto, considera que todo testemunho direto de um Judeu é uma mentira; todo testemunho e documento anterior à liberação, é falso ou um não passa de um boato; todos os documentos que nos informam acerca do nazismo, e seus crimes, é falso ou manipulado; todo documento nazista que traz um testemunho é compreendido em sentido literal se for escrito em código; todo testemunho nazista obtido após a guerra, nos processos do Leste, Oeste, Varsóvia, Colônia, Jerusalém ou Nuremberg, foi obtido sob tortura; tudo o que pode tornar crível essa terrível história, marcar sua evolução, fornecer termos de comparação política é ignorado ou falsificado. (VIDAL-NAQUET, 1988).

Napolitano (2021) destaca que muitas vezes os negacionistas apelam para o direito à livre expressão, para propagar suas ideias nefastas. Para o autor, sem dúvida o direito a expressão é um dos princípios fundamentais da democracia moderna, mas muitos negacionistas se utilizam deste artifício para expressarem publicamente as suas ideias – e acrescento aqui: sem responsabilidade e com muita falta de empatia pelo outro. Por fim, Napolitano destaca que existem debates e reflexões na historiografia sobre o Holocausto e o nazismo, porém, o que não é legítimo é inocentar a cúpula nazista da responsabilidade final sobre o genocídio cometido contra o povo Judeu durante a Segunda Guerra Mundial.

O caso aqui apresentado sobre as declarações negacionistas do presidente Jair Bolsonaro sobre o nazismo consiste em um dos exemplos acerca da presença e os usos políticos do passado. De maneira breve, podemos citar o editorial da Gazeta do Povo⁵³, do dia 22/01/2016, trouxe uma matéria sobre a presidente Dilma Rousseff, com o seguinte título: “Dilma se compara à Vargas e diz que defender o impeachment é golpismo”. Na ocasião, a Dilma afirmou: “(...) *impeachment que tentaram impor a Getúlio Vargas foi um prenúncio do que está acontecendo agora no*

53 A matéria completa pode ser acessada em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/dilma-se-compara-a-vargas-e-diz-que-defender-o-impeachment-e-golpismo-74jvjdf6u-j32dv0xf3oo0f74/>>.

Brasil. Um governo federal pode e deve ser julgado e criticado. Mas um governo federal não pode ser objeto de um golpe por razões que eles chamam de política, que não são”.

Ainda durante essa mesma cerimônia da reunião Executiva Nacional do PDT, em Brasília, às vésperas da abertura do processo de impeachment, a presidente Dilma lembrou da iniciativa de sepultar o corpo de João Goulart, em 2013, com honras de estado, e também fez elogios ao ex-governador Leonel Brizola. Vejamos que os usos políticos do passado são recorrentes na cultura histórica, sobretudo na dimensão política. Na situação aqui descrita, o passado é evocado na figura de Getúlio Vargas e aos eventos que culminaram no seu suicídio em 1954. Também é significativo a evocação de Jango que representa parte das lutas e tentativas de reformas que se encerraram com o golpe militar de 1964.

Acerca dos usos políticos do passado, é importante ressaltar que nestes dois casos, é perceptível que Bolsonaro compartilha de um posicionamento negacionista da História no intuito de vincular a imagem do genocídio às políticas de esquerdas e nisso, também age com total falta de empatia pelos Judeus. Já no caso de da ex-presidente Dilma, não se identifica negacionismos históricos, mas sim diferentes evocações do passado que lançam luz sobre a sua própria situação vivenciada em eu governo naquele determinado momento. Luis Fernando Cerri (2011, p.11-12) tece um comentário relevante sobre esses diferentes pontos do passado, ao apontar que *“O passado não está a salvo das intenções do presente de dar tal ou qual significado ao tempo, aos personagens históricos à nação. O presente – bem como o futuro – depende de um passado relativamente móvel, que possa ser relido.*

A AULA DE HISTÓRIA COMO UM ESPAÇO DE DIÁLOGOS E RESISTÊNCIAS

A aula de História é o espaço para a construção de análises e interpretações sobre as experiências vivenciadas pelos seres humanos, nos diferentes tempos e espaços sociais. É através da análise de processos e eventos do passado que professores e estudantes podem expor seus questionamentos, suas angústias, e juntos podem construir diferentes sentidos sobre as demandas do tempo presente. A aula de História é o espaço para que se viabilize interrogações sobre temas e problemas e constitui um lugar da pluralidade de pensamentos e ideias.

Napolitano (2021), adverte que os professores e historiadores que atuam em tempos negacionistas devem estar em constante reflexão sobre o seu ofício para

caírem em armadilhas preparadas por negacionistas e revisionistas junto à opinião pública, sobretudo em redes e mídias sociais. Além disso,

O professor e o historiador devem, sobretudo, apontar os desdobramentos dos processos históricos, analisar as perspectivas e visões de mundo dos personagens históricos (escrutinar suas ações e contradições), examinar estruturas e instituições sociais, e suas relações com a produção simbólica, e as relações de poder de uma época. Mas, sobretudo os professores devem contrapor visões, não para dar um tom imparcial à sua exposição didática sobre o passado, mas para mostrar um painel histórico plural e contraditório. (NAPOLITANO, 2021, p.106).

As considerações de Napolitano (2021) são pertinentes, pois nos lembram da importância de estarmos sempre atentos ao que acontece em nossa sociedade, em termos políticos, culturais, científico, dentre outros. É muito comum que no âmbito escolar (e também universitário) que os alunos questionem sobre conteúdos e temas considerados controversos. O professor de História não deve fugir dos debates, mas procurar dialogar com o aluno no sentido de apresentar as múltiplas perspectivas sobre eventos e processos históricos.

É nessa direção, conforme nos lembra Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012), que o conhecimento histórico auxilia na construção de argumentos, na defesa de nossas ideias e convicções em público, na sociedade democrática. Além disso, a História nos possibilita intervir na realidade e não tomar o mundo como um dado puro, natural, mas sim como uma construção histórica.

A aula de História é o espaço da resistência, do enfrentamento de desafios e de viabilizar que os estudantes construam suas próprias interpretações e narrativas sobre o passado e presente. Seffner (2019) aponta que é na aula de História que alunos e alunas precisam interrogar sua própria historicidade e se perceberem como frutos de diferentes processos históricos e interações sociais.

Encerro esse texto afirmando que a sala de aula é o espaço do compartilhamento de experiências e um espaço onde os diferentes sujeitos – professores e estudantes – constroem sentidos à sua vida em sociedade. Sabemos que os tempos são turbulentos, que as disputas políticas tensionadas acabam por atingir a cultura escolar, mas precisamos resistir, não de forma acuada, mas sim de forma propositiva através de uma prática de ensino que procure compreender diversidade, permitir que os estudantes falem, dialoguem e exponham suas dúvidas, anseios, temores e que desse modo, possamos construir uma escola com vias abertas para a formação crítica, reflexiva e cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR; Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino de História e a escrita da História? *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida, *et.al.* **Qual o Valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, p.21-39, 2012.
- BAUER, Caroline. Negacionismos históricos e os usos políticos do passado na contemporaneidade. *In*: BONETE, Wilian Junior; DANTAS, Jhonatan dos Santos. (orgs.) **Transformações sociais no mundo contemporâneo: entre olhares e reflexões.** Pará: Editora Cabana, p.48-57, 2021.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set/fev 1990.
- BITTENCOURT, Circe. Prefácio. *In*: MONTEIRO, Ana Maria, *et.al.* **Pesquisa em Ensino de História.** Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.
- BONETE, Wilian Junior. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos.** 2013. 198 f. Dissertação. (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- MELLO, Paulo Eduardo Dias; FERREIRA, Ângela Ribeiro. Ensino de História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricções. *In*: OLIVEIRA, Núcia Alexandra Silva de; MORETTO, Samira. (Org.). **Desafios e resistências no Ensino de História.** São Leopoldo, RS: Editora Oikos, p. 20-27, 2019.
- NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bazzanezi. **Novos combates pela História: desafios – ensino.** São Paulo: Contexto, p.85-114, 2021.
- RALEJO, Adriana; MONTEIRO Ana Maria. Apresentação. *In*: **Cartografias da Pesquisa e Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad x, p.7-13, 2019.
- REIS, José C. **História: A ciência dos homens no tempo.** Londrina: EDUEL, 2009
- RÜSEN, J. **História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora da UnB, 2007.
- _____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Curitiba, Editora UFPR, 2015.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e ensino de História em Tempos turbulentos. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO Ana Maria. **Cartografias da Pesquisa e Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad x, p.21-42, 2019.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os assassinos da memória**: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo. Campinas, SP: Papirus, 1988.

REPORTAGENS CONSULTADAS:

Deputada estadual do PSL eleita por SC incita alunos a filmar e denunciar professores. (2018) Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml>>. Acesso em: 22 jul. 2022, às 15:30 horas.

Acusado de ‘doutrinação comunista’, professor é ovacionado por alunos. (2018) Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2018/10/acusado-de-doutrinacao-comunista-professor-e-ovacionado-por-alunos/>>. Acesso em: 20 jul. 2022, às 21:05 horas.

Bolsonaro afirma que nazismo, ‘sem dúvidas’, é de esquerda. (2019) Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-afirma-que-nazismo-sem-duvidas-e-de-esquerda/>> Acesso em: 23 jul. 2022, às 09:45 horas.

Partidos alemães condenam fala de Bolsonaro sobre nazismo. (2019) Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/partidos-alem%C3%A3es-condenam-absurdo-de-bolsonaro-sobre-nazismo/a-48221777>>. Acesso em: 24 jul. 2022, às 17:00 horas.

Dilma se compara a Vargas e diz que defender o impeachment é golpismo (2016). Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/dilma-se-compara-a-vargas-e-diz-que-defender-o-impeachment-e-golpismo-74jvjdf6uj32dv0xf30o0f74/>>. Acesso em: 26 jul. 2022, às 13:15 horas.

CIBERCULTURA EM SALA DE AULA: AS TDICS COMO ALIADAS POTENTES PARA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

Arnaldo Martin Szlachta Junior⁵⁴

William Silva de Freitas⁵⁵

INTRODUÇÃO

O advento das novas tecnologias e os seus usos é um tema de amplo debate, discutido há uns bons anos no meio acadêmico através de diversas óticas, apesar de, especificamente nesse trabalho, o intuito seja privilegiar essa abordagem no ensino de história, ao falarmos das “novas tecnologias”, é importante ressaltar que não se trata apenas de um conjunto de ferramentas, mas de toda uma cultura que integra um modo de ser no mundo, que infere não só na forma que interagimos como o mundo, mas na forma que existimos nele.

Ao falarmos da tecnologia como parte da forma que existimos no mundo, queremos dizer que, com o acelerado processo de globalização nas últimas décadas – impulsionado fundamentalmente pelo avanço tecnológico, pelo desenvolvimento da microeletrônica e na transformação dos meios e sistemas de informação – houvera uma transformação jamais vista nas relações sociais a níveis globais, realocando os limites espaço-temporais de acesso à informação e a comunicação, fenômeno esse que David Harvey (1992) chamou de “encolhimento do mundo”.

54 Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá, docente da licenciatura em História, do ProfHistória e PPGH na Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História. E-mail: arnaldo.szlachta@ufpe.br

55 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História História – ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: wiu.freitas@gmail.com

Com as transformações no âmbito tecnológico e a nova dinâmica em relação ao acesso do sujeito com a informação e o conhecimento, entender os novos processos e demandas das sociedades que cada dia mais imergiam nesse processo passou a ser necessário para que fosse possível operar nesses novos tempos, ou no que Ana Maria Cardoso (1996) chamou de “sociedade do conhecimento”. Acerca dessa discussão, a autora comenta que:

A aplicação do conhecimento científico a situações empíricas redundou no rápido desenvolvimento de tecnologias, complexificando cada vez mais os processos produtivos de bens e serviços, em uma dinâmica auto-alimentadora, na qual cada mudança tecnológica engendra necessidades e imperativos que são, por sua vez, detonadores de outras soluções e produtos, indefinidamente. Chegamos então a chamada “sociedade do conhecimento” [...] (CARDOSO, 1996, p.66).

Assim, investir em meios para investigar, conhecer, desvendar e agir a partir das demandas desses novos tempos se tornou uma importante missão para as sociedades que quisessem se inserir nessa nova dinâmica do conhecimento, anunciada pela chegada da “era digital”.

A escola, enquanto parte e reflexo da sociedade, não ficou alheia a tal debate. As transformações tecnológicas nascem como produtos de novas demandas sociais, mas também geram novas demandas, o papel da escola e a(s) forma(s) de se educar nas últimas décadas do século XX e no começo do século XXI são postas em xeque: como as novas tecnologias, especialmente as da informação e comunicação (TDICs), devem ser incorporadas a escola? Quais são as potencialidades que elas oferecem? Elas se rivalizam com as formas convencionais de ensino ou as agregam?

E ao pensarmos no que diz respeito ao enfoque desse trabalho, podemos levantar outros questionamentos: como as novas tecnologias podem ser pensadas para além de meras “ferramentas” no ensino de história? Como as culturas juvenis e escolares se relacionam com essas novas tecnologias e quais são seus impactos na aula de história? E, por fim, provavelmente o que daremos mais enfoque aqui: como podemos pensar o professor de História nesse cenário?

O que almejamos aqui não é necessariamente responder tais questionamentos, mas pensar sobre eles, mas também sobre o papel do professor nesse processo, visto que é um professor que está redigindo isso, pensando que outros professores e futuros professores possam ler e refletir sobre o que está sendo

proposto. Dessa forma, a luz dos conceitos de visamos aqui suscitar o debate e levantar alguns apontamentos acerca da presença das novas tecnologias (em especial as TDICs) como elemento articulador de construção de conhecimento histórico em sala de aula.

CULTURAS JUVENIS, CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA

Discutir a relação entre as TDICs, a escola e o ensino de história sem levar em consideração a “condição juvenil” e as “culturas juvenis” (DAYRELL, 2007) no Brasil é omitir (ou silenciar) um dos principais elementos dessa equação. Não se pode pensar questões que estão ligadas a sujeitos sem problematizações que estão intrinsecamente ligadas a esses sujeitos, pois não se trata apenas de discutir abordagens que abordagens dentro da sala de aula, mas entender a discussão sobre as TDCs se entrelaça às questões culturais, demandas sociais e necessidades pessoais dos estudantes. Trata-se de entender que essas transformações tecnológicas e seus impactos na forma como os jovens se relacionam com o conhecimento está diretamente ligada a essa nova forma de ser jovem.

A princípio, para falarmos de culturas juvenis, é importante lembrar o que parece ser tão óbvio que as vezes nos foge à mente: a juventude, apesar de se tratar de um conceito generalizante, é heterogênea. Jovens tem sentimentos, necessidades, desejos, pensam sobre sua condição, refletem sobre suas experiências, agem e reagem a partir dessas experiências. Também é importante lembrar que essas demandas também variam em função das desigualdades estruturais locais ou regionais. Desse modo, a juventude não é apenas uma fase de transição para a vida adulta, mas é uma forma de ser no mundo, que se manifesta.

Hoje é quase redundante colocar criança, jovem e digital na mesma frase. Se tratando de um público que nasceu imerso nesse *ciberverso*, aprendem desde muito cedo a acessar e usar das formas mais criativas as tecnologias e recursos online. O online como o físico reimaginado, além de ferramenta a serviço do entretenimento, também permite novas formas de existir. As mudanças nas configurações dos círculos de amizade de se acesso a informação e a partir de redes sociais como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Tiktok*; O *YouTube* e posteriormente a *Twitch* como a nova “televisão”, as experiências *multiplayer* oferecidas em jogos como *Roblox*, *Fortnite*, *League of Legends*, *Pokémon GO*, entre outros; e a popularização de sites de compras digitais como as plataformas chinesas *Shein*, *Aliexpress* e *Shopee*, representando uma leitura do mercado sobre novas formas de consumo

baseado em compras digitais são apenas alguns poucos exemplos da vivacidade da experiência digital como parte de ser e agir.

É neste cenário que a dimensão simbólica e expressiva aparece cada vez mais na vida do jovem como forma de comunicação e de posicionamento diante de si mesmo e da sociedade como um todo, e com a apropriação elementos culturais simbólicos e expressivos, como a dança, música, o vídeo, os jogos, visual, a internet (que aqui podemos destacar as redes sociais devido ao seu potencial de interação) entre outros, cria-se um espaço privilegiado de desenvolvimento de práticas, representações, símbolos e rituais que moldam as culturas juvenis e dão a esses sujeitos uma identidade como jovens (DAYRELL, 2007, p. 5). Nesse movimento que destacamos o conceito de “apropriação social” de uma nova tecnologia, de Bernd Fichtner (2015), que se define como:

- um processo no qual adolescentes e jovens apreendem as novas tecnologias como uma parte essencial de suas formas de vida cotidiana e;
- um processo no qual adolescentes e jovens aprendem a integrar essas tecnologias conscientemente na estrutura dessas formas de viver como cultura (2015, p. 48)

Para o autor, as práticas culturais revelam-se por “comportamentos simbólicos”, que são a materialização da expressão e comunicação através das diferentes formas de manifestação da linguagem: oral, corporal, visual, escrita, representações artísticas e plásticas, mídias, meios digitais, entre outros. E neste contexto que, para o autor, se manifesta a cultura, sendo “aquele contexto discursivo constituído pelos comportamentos simbólicos de indivíduos como sujeitos de uma sociedade” (FICHTNER, 2001, p. 51-52).

O uso das TDICs pelos jovens, enquanto um comportamento simbólico, não se trata apenas da apropriação de uma ferramenta, mas de uma forma de apropriar-se desse elemento cultural e torna-lo parte de si, e as práticas geradas a partir dessa apropriação passam a englobar as práticas culturais desses sujeitos, como parte de uma formação indenitária das últimas gerações. Desse modo:

Adolescentes e jovens entram, através do uso das TIC como práticas culturais, no processo de apropriação social das TIC. [...] Adolescentes e jovens aprendem as novas tecnologias como uma parte essencial de suas formas de vida cotidiana e também aprendem a integrar essas tecnologias conscientemente na estrutura dessas formas de viver como cultura. (p. 55)

A internet e sua potencialidade como mecanismo de sociabilidade é um dos bons exemplos de apropriação social da tecnologia e transformada em prática cultural. Para alguns pensadores, como Pierre Lévy (2010) e Francisco Rüdiger (2011), essa nova forma de se comunicar é resultado do surgimento de uma “cibercultura”, que se desenvolve juntamente com o “ciberespaço”.

Para Pierre Levy, o “ciberespaço” (também chamado de “rede”) pode ser entendido como o “meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores [...]” (2010, p. 15). O autor também assinala que o termo não se refere apenas ao maquinário tecnológico que compõe a comunicação digital, mas também abarca universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos (ibidem).

Ao que diz respeito a “cibercultura”, o autor entende como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (p. 16)

Ainda sobre cibercultura, Rüdiger (2011) contribui com o debate destacando que

A cibercultura pode ser entendida como uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas, estão criando, em pouco tempo, não apenas um mundo próprio, mas, também, um campo de interrogação intelectual pujante, dividido em várias tendências de interpretação

E é nesse cenário que cultura de redes e questões cotidianas estão amalgamadas, expressando-se de forma mais contundente em plataformas de interação digital.

Apesar de estarmos falando de uma geração que está imersa em culturas digitais, essa mesma geração também se relaciona com instituições sociais clássicas, como a própria escola, que é uma das responsáveis pelo processo de socialização dos indivíduos. E neste ponto que podemos levantar duas questões a serem refletidas nesse trabalho: como a escola, enquanto um ambiente que ainda trazem em si padrões e elementos tradicionais, pode transformar em um espaço de possibilidades e potencialidades que dialogue as transformações culturais decorrentes das novas tecnologias e das novas formas de se construir conhecimento? E como o ensino de história se transforma para acompanhar esse novo *status* que o conhecimento histórico adquire frente as novas tecnologias da informação e comunicação?

Os meios digitais nos últimos anos foram se transformando aos poucos em necessidade, e os meios digitais tornaram-se indispensáveis no nosso dia-a-dia.

A presença de smartphones como uma extensão do próprio corpo e a conexão com a internet como ponte de acesso a outros espaços de socialização e de consumo de conteúdo tem cada dia mais se tornado uma realidade, principalmente nos centros urbanos. Seja na escola, em casa, ou em outros espaços, os meios digitais fazem parte de uma realidade pois oferecem “uma variedade de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem para adolescente que hoje são necessários para levar a cabo muitas situações na vida cotidiana e no trabalho” (FICHTNET, 2015, p. 43).

Ao pensarmos a escola como um espaço de possibilidades e potencialidades, é importante termos em mente que se estamos falando de um ambiente que é vivo, orgânico, onde os saberes circulam de forma dinâmica, configurando-se, assim, como um espaço privilegiado de construção de conhecimento, dessa maneira, “não se pode admitir que justamente a escola, local onde se deveria produzir conhecimento, fique a margem da maior fonte de informações disponíveis e mais, não seja capaz de orientar sua utilização”. (FERREIRA, 1997, p.87).

Pensar nas novas tecnologias amalgamadas ao processo de ensino-aprendizagem tem sido uma das preocupações dos últimos tempos na educação, pois, ao passo que esta passou a assumir uma importância substancial na organização da vida humana, ela também mexeu com as estruturas que sustentavam os paradigmas conservadores de ensino. Ou seja, para além das considerações gerais acerca dos impactos e mudanças promovidas pelo avanço tecnológico, no âmbito escolar, estas transformações impactam diretamente nas questões que envolvem a formação dos sujeitos.

Não é à toa que vemos as tecnologias como parte da vida e da cultura dos sujeitos, principalmente para os chamados “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), que a vida toda foram usuários de smartphones, computadores, vídeo games, entre outras ferramentas digitais, ou seja, aqueles que ao nascerem imersos nas tecnologias digitais, e não veem elas como meras ferramentas, mas sim como instrumentos da linguagem a qual usam para se comunicar com o mundo. Para esses sujeitos, as novas tecnologias são fundamentais ao paço que inclusão digital passa a ser sinônimo de inserção social, e a escola, como espaço de formação dos nativos digitais que visa um padrão de qualidade, tem que ter como uma de suas missões acompanhar esse processo.

É importante salientar que apenas a presença de recursos tecnológicos em sala de aula não garante melhoria no padrão de qualidade nem assegura o processo de ensino-aprendizagem, entretanto:

“Utilizar tais recursos é essencial para fomentar a construção e autonomia do sujeito e sua competência para aprender coletiva e colaborativamente, com competência para avaliar a qualidade da informação, selecionar o que é útil e buscar soluções alternativas para problemas comuns da sociedade do futuro. (COSTA, 2012)

Ou seja, para além do uso das tecnologias da informação e comunicação, é preciso repensar os paradigmas vigentes para que seja possível adotar novas práticas de ensino, que promova novas formas de construção e organização do conhecimento e, pensando especificamente na aula de história, que também traga novas perspectivas para narrativas históricas construídas em sala de aula, que se alinhe aos anseios e demandas dos sujeitos em sala.

O online como parte do cotidiano escolar já é parte do dia-a-dia escola, e cabe a escola decidir como lida com essa realidade, e embora esta já reconheça a presença de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar, esse reconhecimento ainda é marcado por preconceito e desconfiança ainda encontra resistência nas salas de aula. Um bom exemplo disso é o caso pernambucano que, para regulamentar o uso de celulares e aparelhos eletrônicos em sala de aula, publica em seu diário oficial a Lei Estadual nº 15.507/2015. De acordo com artigo 1º do texto da lei:

Art. 1º Fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, no âmbito do Estado de Pernambuco, nos seguintes termos:

I - nas salas de aula, exceto com prévia autorização para aplicações pedagógicas;

II - nos demais espaços, exceto se no “modo silencioso” ou para auxílio pedagógico.

§ 1º Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto permanecerem nos espaços descritos no caput deste artigo, respeitadas as exceções previstas.

§ 2º A desobediência ao contido neste artigo acarretará a adoção de medidas previstas em regimento escolar ou normas de convivência da escola.

Neste caso, a lei pode abrir margem e servir de instrumento para a total proibição dos dispositivos eletrônicos nos espaços escolares, assim, podendo gerar uma situação de tensão entre os estudantes e a instituição. Entretanto, a expressão “exceto com prévia autorização para aplicações pedagógicas” no inciso I do artigo 1º da Lei, também aponta para a possibilidade de construir diálogos que harmonizem essa relação que ainda é morada da tensão e da desconfiança.

Pensar o uso das TDICs, em primeira instância, começa pela necessidade de uma estrutura que garanta o acesso as ferramentas necessárias, ou seja, à computadores, smartphones, internet, entre outros. Contudo, é imprescindível que a escola também pense o digital como um projeto, que o conhecimento digital faça parte do processo de formação dos alunos como cidadãos, para que assim o professor de história também possa pensar.

CIBERCULTURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A História enquanto disciplina escolar e conhecimento humano é fundamental para que se possa entender não somente os processos históricos, mas suas articulações com o presente, portanto, a História tem papel fundamental na formação cidadã do indivíduo, à medida que, enquanto disciplina, ela é educativa, formativa, emancipadora e libertadora (FONSECA, 2003. p. 89), e assim, fazendo o ato de construir narrativas históricas em sala de aula algo desafiador para o professor, visto que o desafio está em lidar com alunos de origens e idades e experiências sociais diferentes, que se apropriam das novas demandas e transformações da sociedade e incorporam pra sim, como parte do seu, tornando a experiência de aprender história ao mesmo tempo uma experiência coletiva, mas também subjetiva, pois a forma que se apropriam essas transformações sociais e as levam para aula de história se dá de uma forma particular.

Nesse grande caldeirão de experiências e impressões que é a sala de aula, o saber histórico construído é o principal elo que se estabelece entre o professor e aluno, e em vista disso, atribui-se ao professor um papel fundamental nesse processo de construção de conhecimento histórico, pois a condução desse conhecimento passa diretamente pelos caminhos que o professor trilhar, ou pelas histórias que decidir contar — e como contar.

Maria Auxiliadora Schmidt, ao falar sobre a aula de História, comenta que:

[...] é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento[...] A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relações de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula

se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (2002, p. 57)

Desse modo, ao falarmos que a aula de História é onde “o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente” (SCHMIDT, 2002, p. 7) nos atentamos ao fato de que a construção de narrativas em sala de aula que impactem os alunos também passa pelas escolhas dos professores, ou seja, das histórias que decidirem contar, e em como contar essas histórias. Nessa perspectiva, Schmidt (2002, p. 57) complementa que:

a sala de aula] é também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tomar-se apenas um eco do que os outros já disseram.

Assim, para que seja partícipe da produção do conhecimento histórico professor deve inferir diretamente nas condições que serão criadas para que o aluno possa participar ativamente do “construir” da História.

As transformações tecnológicas das últimas décadas e a apropriação social dessas novas tecnologias por parte dos estudantes impõem ao professor uma série de novos desafios que demandam essa necessidade de assumir o papel de articulador (ou mediador) dos saberes históricos e os alunos, entendo que tais saberes mobilizados em sala de aula são reconstruídos e transmitidos no ambiente escolar por sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos das diversas formas. O docente, durante esse processo de mediação — como quem vai lidar com as pluralidades e constantes mudanças presentes e características de uma sala de aula — precisa articular seus conhecimentos de forma que produza sentido e significado para os presentes, promovendo novas formas de pensar e agir, desenvolvendo dentro do ambiente escolar.

Inserir o historiador docente como articulador desse processo de construção de conhecimento histórico escolar não é construir uma cartilha que se possa ser seguida afim de alcançar um determinado resultado, mas sim da tomada de conhecimento que a forma como conhecimento histórico será produzido está diretamente ligada as subjetividades presentes em sala; a como os conhecimentos serão mobilizados; como e através de que ferramentas/instrumentos os

estudantes se relacionam com esses saberes; e como as narrativas históricas se tornarão presentes na vida dos estudantes.

Então, ao pensarmos nas novas demandas que o ensino de história apresente frente as transformações tecnológicas e seus impactos sociais, é imprescindível a presença desses novos espaços próprios do digital em sala de aula de modo que as questões propostas pelas TDICs se relacione com as questões que giram entorno da construção de conhecimento histórico em sala de aula.

De acordo com Flavia Caimi (2015), diante da complexidade das práticas sociais e culturais que incorporam o cotidiano escolar, problematizar essa realidade tem sido uma das principais demandas que se tem se apresentando ao professor de História. A autora argumenta que

[...]A escola brasileira, abrigando mais de 54 milhões de estudantes e cerca de dois milhões de professores na educação básica, tem se configurado como um lugar altamente desafiador para a docência. Isso porque a diversidade torna cada vez mais evidente a distância entre as culturas juvenis e a cultura escolar e amplifica a percepção da crise na educação escolar. Essa suposta crise se caracteriza, dentre outros aspectos, pela carência de sentido das propostas do sistema escolar perante os jovens, pela aparência obsoleta dos conteúdos, pela irrelevância de muitas das atividades que ali são desenvolvidas. (CAIMI, 2015, p. 106)

Se a questão que está sendo debatida é sobre abordagens do ensino de história dentro da perspectiva dos nativos digitais, é importante que os professores também aprendam essa nova “linguagem”, ou ao menos se familiarizarem com as TDICs, entendam como elas se apresentam no cotidiano escolar e como elas se relacionam com a forma jovens se apropriam do discurso histórico e influenciam nos usos do passado.

O desafio de se construir um conhecimento histórico transformativo em sala de aula está posto fundamentalmente na forma de se construir narrativas em sala de aula a partir dos desafios impostos pela realidade vigente, a partir das escolhas que o professor faz, na forma que se relaciona com os estudantes, bem como na maneira que os estudantes corresponde nessa dinâmica a partir de suas próprias experiências, saberes e práticas sociais e culturais, ou seja, na maneira como os sujeitos de sala de aula mobilizam os conhecimentos que orbitam a sala de aula, e como esses conhecimentos e práticas dão sentido tanto a história quanto a eles próprios.

Neste cenário, modelos disruptivos de ensino podem se destacar por conseguir integrar demandas provenientes das transformações advindas da presença das TDICs ao ritmo frenético e multitarefado dos nativos digitais, delineando novas perspectivas teórico-práticas para o ensino de História. O uso de ferramentas já conhecidas como filmes, música, obras de arte, documentários, entre outros, aqui podem tomar uma nova dimensão, visto que agora estão à distância de alguns cliques.

Basta uma breve pesquisa na internet, ou até mesmo busca em plataformas já estabelecidas, como a *Netflix* e o *Prime Video* para filmes; *Spotify* e *Deezer* para música e podcasts; *Google Arts and Culture* para obras de arte e visita a museus; acervos de documentos históricos online (citando aqui apenas alguns exemplos de formas de acessar ferramentas já conhecidas e utilizadas no ensino de História de outras maneiras) para entendermos que a “novidade” (que já não é mais tão novidade) não está no uso em si, mas na forma de acesso e na possibilidade de construir narrativas históricas a partir de, ou com auxílio de tais ferramentas.

As perspectivas de tempo e espaço podem ser reelaboradas a partir do uso de ferramentas que outrora eram impossíveis de ser acessados com tamanha facilidade, mas que agora é tão parte do cotidiano que para os jovens é algo que “sempre existiu”.

Pensando na atuação docente, integrar a categoria digital o conhecimento histórico e ao trabalho docente é permitir que professor diversifique suas escolhas: escolhas essas que são feitas pelo professor para construir uma narrativa histórica; escolhas que foram feitas para contar histórias que outrora foram silenciadas, ou para recontar histórias de outras maneiras a partir de outros olhares, de outras perspectivas; escolhas que possam dar visibilidade ao passado tornando-o presente de forma consciente; escolhas que impliquem diretamente na capacidade de interpretar o mundo historicamente; escolhas que gerem implicações na consciência histórica dos sujeitos de sala de aula; escolhas que transformam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos alguns questionamentos lançados na primeira seção desse trabalho, a primeira coisa a considerar é que a presença das novas tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar é um dado irreversível, à medida que, a escola, como parte de um corpo social e composta por sujeitos, incorpora

práticas culturais para si. Com o advento das novas tecnologias novas demandas foram geradas, pondo em xeque e o papel da escola e a(s) forma(s) de se educar.

Neste cenário, em que meios digitais se transformaram em necessidades incorporadas a experiência sociocultural de toda uma geração (os nativos digitais), pensar as novas tecnologias no ensino de História não se trata de uma peculiaridade, mas de uma necessidade latente, à medida que o digital se permite a diversificação na construção de narrativas históricas ao passo que também facilita no processo de atribuição de sentido e significado à história por parte dos adolescentes e jovens.

Apenas esse breve panorama já nos traz bons apontamentos acerca do uso das TDICs no ensino de História, e a importância de sua aproximação com a Cibercultura (LÉVY, 2010), mas é importante salientar não se trata de situar o digital como uma “novidade” frente às “ultrapassadas” abordagens, pois da mesma forma que uma aula pode ser profundamente conservadora e antiquada mesmo usando as ferramentas mais modernas, uma aula pode ser dinâmica e inovadora apenas usando quadro e piloto.

O que se visa aqui é indicar a possibilidade de operar com o já existente a partir de novas perspectivas, atribuindo o digital como uma nova categoria de construção de conhecimento articulada ao oral e escrito. As transformações tecnológicas transformadas em práticas sociais indicam que as presenças das TDICs, além de meras ferramentas, também tendem a inferir nos valores ligados a própria educação, e pensando especificamente na aula de História, também se expressam na forma que alunos e professores atribuem sentido e significado ao passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de história?** História & Ensino, Londrina, v.21, n.2, p.105-124, jul/dez. 2015.
- CARDOSO, A. M. P. **Pós-modernismo e informação: conceitos complementares?** Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.63-79, jan./jun. 1996.
- COSTA, Júlia Resende. **Ferramentas de escrita colaborativa da Web 2.0 e mediação pedagógica por computador: construção e ressignificação do conhecimento on-line.** SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância. EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Carlos, 2012.
- DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

- FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador de Bahia**: análises de variáveis e a contribuição do computador. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997.
- FICHTNER, Bernd. A internet como prática cultural dos adolescentes: aspectos, problemas e resultados em uma pesquisa brasileira-alemã. *In: Projeto de pesquisa intercultural sobre leitura e escrita de adolescentes brasileiros e alemães na internet (2000-2001)*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000-2001.
- _____. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como prática cultural de adolescentes e jovens: uma perspectiva filosófica e epistemológica. *In: Carlos SOUSA, Ângelo de Meneses (Org.), et al. Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*. Brasília: Liber Livro, 2015.
- GOMES, Nilza Godoy. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. *In: A formação na sociedade do espetáculo*. Coleção Tendências. São Paulo: Edições Loyola, p. 119-134, 2002.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola. 1992.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- PLÁ, Sebastian. **Aprender a pensar historicamente** – La escritura de la historia em el bachillerato. Plaza y Valdés. Madrid. 2005
- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.
- RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre, RS: Sulina
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In: BITTENCOURT, C. O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, p.54-66, 2022.
- SOUZA JUNIOR, Alexandre de. Educação 4.0 e educação histórica: mídias digitais, ensino de história e metodologias ativas para o século XXI. *In: LEITE, Priscila Gontijo; BORGES, Claudia Cristina do Lago; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin Szlachta. Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

MEMÓRIA, CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO A PARTIR DA GUERRILHA DO ARAGUAIA

Moisés Pereira da Silva⁵⁶
Jôyara Maria Silva de Oliveira⁵⁷

INTRODUÇÃO

O Partido Comunista do Brasil, PC do B, nasceu em 18 de fevereiro de 1962 a partir de uma divisão do Partido Comunista Brasileiro, PCB. As razões da divisão são várias, a mais relevante, no entanto, foi o entendimento do grupo dissidente de que no Brasil, e na América Latina como um todo, não era mais possível tomar o poder por via pacífica e que, portanto, a luta armada seria uma fase necessária da revolução brasileira. Foi dessa ideia que nasceu, a partir de 1966, o movimento que ficou conhecido como Guerrilha do Araguaia⁵⁸. Como professores, um dos autores tendo trabalho nove anos na Educação Básica no Sul do Pará, chama a atenção o silêncio do currículo sobre o tema. Mas, não apenas desse tema, como daquilo que é mais próprio da experiência do povo. É a partir desse problema, da assepsia do currículo frente aos contextos de vida dos sujeitos da educação, que construímos essa discussão.

56 Doutor em História Social. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT.

57 Mestra em Educação, Professora da Educação Básica, SEMED-Araguaína-TO

58 A Guerrilha do Araguaia foi um conflito armado entre as forças do Estado Ditatorial e militantes do PC do B, este último grupo pretendendo desencastelar o primeiro grupo do poder e, a partir daí, promover um governo comunista no país. Todavia, dizer que a Guerrilha foi conflito armado termina sendo um termo impreciso a partir do qual, inclusive, pode-se alimentar a falsa ideia de que as condições de beligerância se equivaliam. A Guerrilha do Araguaia foi um movimento armado que resultou no massacre de camponeses e guerrilheiros é outra definição, no nosso entender, mais próxima da realidade histórica. Todavia, importa esclarecer, desde já, a Guerrilha do Araguaia não é o objeto dessa discussão. O objeto dessa discussão é problematizar a Guerrilha enquanto conteúdo de ensino considerando o direito à memória como substrato.

Propomos a crítica sobre o currículo e aos esforços reformistas, de modo geral, a partir da reflexão sobre o lugar da Guerrilha do Araguaia no Currículo de História. Mas considerando o Araguaia-Tocantins como contexto de vida e trabalho dos autores poderíamos discutir terra, trabalho ou outro substantivo do drama no campo. Essa região é historicamente marcada por conflitos sociais, sobressaindo nestes conflitos, a luta pela terra e os massacres de trabalhadores. Todos esses dramas aguardam relação com a Guerrilha do Araguaia, inclusive no discurso das elites protegidas, que por muito tempo recorreram ao aparelho de Estado sob o argumento de que os camponeses, no contexto de luta pela terra, tentavam reviver a Guerrilha. Mas, a questão agrária não é o único problema social nessa região. Há ainda a luta social dos garimpeiros, luta simbolizada pelo episódio conhecido como Massacre de São Bonifácio ou Massacre da Ponte⁵⁹. Garimpeiros sobreviventes desse massacre seriam depois assassinados em outro massacre promovido pelo Estado e executado pela Polícia Militar, o Massacre da Curva do S, ou Massacre de Eldorado dos Carajás⁶⁰. No Sul do Pará, como de resto no campo brasileiro, prevalece a lei do mais forte, e mais fortes são as elites econômicas, composta sobretudo por fazendeiros. E são fortes não só pela riqueza que detêm, mas pelo controle que exercem sobre o Estado, como ficou muito claro no massacre de trabalhadores mais recente, o Massacre de Pau D’arco⁶¹. Esses são massacres que resultam na morte física. Mas a morte física só é possível pela operacionalidade do epistemicídio que produz, pelo silêncio, a morte da história de luta do povo do

59 Nesse episódio, em 1987, o Estado do Pará respondeu à uma manifestação de garimpeiros que fechavam a ponte do Rio Tocantins, obstruindo a passagem do trem de minério, mandando para o local a Polícia Militar e o Exército. Cada uma dessas forças fechou um lado da ponte e os mais de 300 trabalhadores que lutavam para garantir direitos trabalhistas por sua atuação no garimpo de Serra Pelada, cercados, ficaram no meio. Quando a polícia investiu violentamente sobre o grupo, muitos pularam da ponte a uma altura de cerca de 70 metros de altura. “Mais de 30 anos depois, o número de mortos ainda não está verdadeiramente desvendado. O governo, à época, sinalizava com dois mortos, conta que subiu para nove nos anos que se seguiram, mas registros apontam de 50 a 79 desaparecidos em decorrência dos conflitos”. (SOUZA, 2020).

60 Em Rampazzo (2007) José Batista Afonso, advogado da Comissão Pastoral da Terra e outros depoentes, sobreviventes do Massacre de Eldorado dos Carajás, declaram acreditar que não foram apenas 19 trabalhadores assassinados. A tese é de que, sendo muitos destes trabalhadores ex-garimpeiros a muito sem vínculo com a família teriam sido mortos e depois, sem identificação por familiares, enterrados clandestinamente ou tiveram seus corpos ocultados.

61 No dia 24 de maio de 2017 um grupo formado por policiais militares e civis do Estado do Pará invadiu um acampamento e executou dez trabalhadores rurais que ocupavam a Fazenda Santa Lúcia. Apesar dos indícios de execução e de outras suspeitas de motivação criminosa para a ação, autoridades públicas manifestaram apoio aos policiais e ignoraram as vítimas.

campo. O currículo que tem sido imposto no campo, impõe aos povos do campo um tabu sobre sua própria história. Esse é o mecanismo que torna possíveis as reedições dos massacres.

Avaliamos importante esclarecer que essa reflexão é substanciada por duas vivências complementares dos autores, à docência na Educação Básica de um lado e, do outro, o trabalho na formação inicial de professores, a nível de graduação. Nesse último caso, sobretudo o engajamento junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC, e Programa Alvorecer ajudaram no desenvolvimento da pesquisa sobre a Guerrilha do Araguaia e, concomitante, nas reflexões sobre o modelo de ensino de história que tem o próprio contexto do Araguaia-Tocantins, como lugar da sua realização. Há, nesse processo, um diálogo permanente com a educação básica orientado pelo desejo de que a universidade faça ciência a partir e sobre a realidade do povo. Foi, pois, na esteira dessa ambição se procurou discutir o ensino de história a partir da memória da Guerrilha do Araguaia, memória captada pelos relatos orais de mulheres camponesas da Vila Santa Cruz dos Martírios, no sul do Pará e, desse contexto, problematizar o silêncio do currículo de história sobre as demandas camponesas, inclusive sobre a Guerrilha cuja memória e reparação são direitos dos povos do Araguaia, especialmente daqueles e daquelas mais diretamente afetados pelas ações repressivas do Estado. A interdição da memória sobre a Guerrilha do Araguaia, à medida que ultrapassa o limite dos esforços do Estado repressor e se soma, no tempo presente, ao silêncio sobre as demandas dos pobres do campo e da cidade, é matéria privilegiada para a reflexão sobre o currículo de História e a efetivação do direito à memória dos estudantes da Educação Básica.

Ninguém pensa no vazio. Por isso, as práticas que subsidiam essa reflexão foram circunstanciadas pelo lugar dos seus proponentes, especialmente pelo dever ético de quem trabalha com a educação de indivíduos que, a partir do tipo de ensino que acessam, podem constituírem-se a si próprios em homens e mulheres livres e engajados com seus projetos. À consciência desse dever se acresce o lugar de origem de graduandos e professor, que também é o espaço de nascimento da Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT, lugar marcado pelo sangue da luta pela vida que implica, para os povos do campo, a luta pela terra e pela dignidade do trabalho. Os povos do campo e das pequenas cidades do Araguaia-Tocantins vivem, para além do “tempo da guerra”, cotidianamente o embate entre projetos e sociabilidades. Nos casos em que homens e mulheres são privados da terra, as formas de sobrevivência precária, situação em que o projeto capitalista, não raro, representa

um duplo cativo, do homem⁶² e da terra⁶³ é o que resta, por isso é preciso resistir. E rememorar essa luta é também uma forma de continua-la. E nesse processo, não podemos prescindir do fato de que é a urgência dos problemas da vida concreta, especialmente a violência contra os camponeses e trabalhadores do campo, que demandam, inclusive para esse povo que sofre e que luta, esforço de inteligibilidade de um presente que não se dá a conhecer esvaziado do passado. Luta, terra, guerrilha, violência, trabalho e escravidão são substantivos-chave na relação entre as diferentes temporalidades, condição para a consciência dos sujeitos do Araguaia-Tocantins sobre si e sobre o mundo. Nesse sentido, o que se pretende nesse artigo é pensar, com base nos estudos e ações desenvolvidos a partir de experiências de pesquisa, a memória da Guerrilha do Araguaia como subsídio alternativo a um currículo asséptico em face da realidade dos povos amazônicos.

VILA SANTA CRUZ DOS MARTÍRIOS: MEMÓRIAS DAS MADALENAS

A Vila Santa Cruz dos Martírios fica, no sentido que correm as águas do Rio Araguaia, a 30 quilômetros da sede do município de São Geraldo do Araguaia, a qual está administrativamente ligada. Por muito tempo, o meio mais comum de se chegar à Vila era por água, descendo o Rio até as proximidades da Cachoeira de Santa Isabel, lugar em que paravam os barcos antes da tenebrosa descida, e repousavam aqueles que haviam sobrevivido ao martírio da Cachoeira, no entendimento do professor Valdemir⁶⁴, memorialista da história local e da Guer-

62 É crescente, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, a produção acadêmica sobre trabalho escravo contemporâneo no Brasil. Tenho procurado demonstrar (SILVA, 2016a; 2016b; 2017; 2019; 2020) no diálogo com outros estudos (ESTERCI, 1987, MOURA, 2006, FIGUEIRA, 2004), que no meio rural o trabalho escravo é consequência da expropriação da terra.

63 Essa é uma discussão importante, com a qual José de Souza Martins contribuiu muito. Ele é um dos intelectuais a demonstrar, ainda no final da década de 1970 (MARTINS, 2010) como a Lei de Terras de 1850 constituiu um marco na estratégia de subtração das possibilidades de acesso à terra aos camponeses pobres. Mais tarde, em trabalhos excepcionais (MARTINS, 1983; 1997), demonstrou a centralidade do processo de expropriação da terra camponesa para a efetivação do projeto de terra de negócio na perspectiva do capital, que avançava sobre a Amazônia maximizando a acumulação a partir de um mecanismo não-capitalista, a escravidão por dívidas.

64 Valdemir nasceu em São Geraldo em 1972 e cresceu nas Matas do Araguaia. Em 1999 concluiu o curso de Magistério, formação de nível médio, e se tornou professor na Vila Santa Cruz no ano seguinte, 1998. Em 2004 apareceu a oportunidade de frequentar o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, o que lhe conferiu a licenciatura em História. O professor Valdemir é um intelectual memorialista que, partindo da memória, diz sobre a Guerrilha, mas também problematiza a ciência histórica e o ensino de história.

rilha do Araguaia, explicação lógica para a toponímia do lugar. O outro meio é por terra. Nesse caso, o maior desafio é o complexo de serras de que faz parte a Serra das Andorinhas, a mais famosa, que precisam, na impossibilidade de transposição, ser circundadas, o que torna a viagem penosa, especialmente se a pé ou em lombo de animal, meio comum até a década de 1990 e substituído pela frequência de trânsito de motos e veículos automotor a partir de então. Entre as décadas de 1960 e 1970, as matas fechadas e serras íngremes tornavam o acesso por terra à Vila Santa Cruz dos Martírios muito difícil. Por outro lado, por água, tanto no período de cheias quanto no verão, a distância requeria embarcações motorizadas que não eram comuns. Essas características naturais contribuíam para que se desenvolvesse aí uma comunidade autossuficiente e que tinha pouco contato com a cidade. Esse é o povo da mata. E esse povo, nas memórias⁶⁵ de Dona Madalena, dona Vianês e da professora Neid, vivia bem. As roças eram fartas, porque a terra, livre, era boa. O peixe e a caça estavam disponíveis. As pessoas se conheciam e se solidarizavam. Antes da abertura da transamazônica, e principalmente antes da chegada dos militares para combater a Guerrilha, “o povo tinha seus problemas, mas vivia em paz e isso era bom”.

Quando os militantes do Partido Comunista do Brasil, PC do B, chegaram ao Araguaia-Tocantins encontraram comunidades, como a de Santa Cruz dos Martírios, que praticavam uma economia de subsistência e eram autônomas em relação à cidade. A terra estava apropriada pelo uso, predominantemente com roças e nestas roças se plantava uma diversidade de gêneros alimentícios, predominando o cultivo de arroz, feijão, fava, milho e mandioca. O óleo, como ainda se faz, era extraído do coco babaçu, tendo as quebradeiras de coco papel importante na economia local. A proteína animal era adquirida dos muitos animais silvestres da região, sobretudo paca, tatu, veado, capivara e anta. Completava esse quadro a relativa facilidade com que se podia obter peixes do Rio Araguaia para o complemento da dieta alimentar.

65 No dia 10 de fevereiro de 2021, seguindo todos os protocolos de segurança, foi feito um bate-papo coletivo com Dona Madalena, dona Ivanês, professora Neid, professor Valdemir, alguns alunos bolsistas e o autor desse texto. O encontro aconteceu no Cantinho da Madalena, um espaço que tem acolhido pesquisadores e turistas que visitam a Vila Santa Cruz dos Martírios. Nossa chegada coincidiu com a visita à dona Madalena que lhe fazia sua amiga e ex-professora, Vianês, uma entre muitos moradores antigos que deixaram a Vila em busca de uma melhora depois da Guerrilha do Araguaia. A professora Neid, que também tem um espaço de acolhimento na Vila, é docente concursada do Município de São Geraldo do Araguaia e, naquele período, também estava secretária de turismo do município.

Há uma tendência de percepção das condições dessas comunidades sob a perspectiva da pobreza. Os próprios militantes do PC do B, a exemplo das representações registradas no Relatório Arroyo (1974) e no Diário da Guerrilha (GRABOIS, s/d), se vêm na contingência de defenderem um povo pobre e abandonado. O outro lado, a repressão, entende que a própria subversão resulta da miséria do povo que, “em condições de extrema pobreza e inexistência da promoção dos valores ‘democráticos e cristãos’, nos quais se basearia a ‘índole nacional’, as populações ficariam à mercê dos subversivos”. (MECHI, 2015, p. 60). As Ações Cívicas-Sociais, ACISOs, foram empreendimentos de caráter assistencial a partir dos quais as forças repressivas quiseram compensar esse quadro de miséria. A presença do Estado era ainda fazer mercê (PAIVA, 2015) em troca do que esperava cooperação. Mas esse entendimento não se circunscrevia apenas à agentes do Estado e militantes do PC do B; trata-se antes de uma perspectiva histórica sobre o campo, e mais ainda, sobre tudo que está distante do litoral. Nessa acepção, cuja matriz remonta à própria formação do pensamento sociológico brasileiro, a civilidade se confunde com o litoral não por acaso, mas pela permanência de uma imagem que olha saudosa para o Atlântico enquanto sonha com a Europa. Quando a intelectualidade, e por consequência os planejadores do Estado que se orientam por esse olhar, se voltam para o interior é para, como bem demonstra Nísia Trindade de Lima (2008), lamentar a ausência de tudo, inclusive de civilidade e progresso.

No entanto, o que quebra essa vida ritmada por aquilo que Candido (2003) chama de economia mínima, e produz miséria e violência, é o nacional-desenvolvimentismo imposto à Amazônia pelos governos militares. Essa violência perturba, inclusive, o sossego da sociabilidade do homem simples. (MARTINS, 2012). A abertura das grandes rodovias, como a Belém-Brasília e, principalmente, a transamazônica, somadas aos incentivos fiscais concedidos pelo Estado para que o capital privado “desenvolvesse” a região é que vai, sem tirar as comunidades do isolamento, enreda-las numa trama de violência e expropriação e, por consequência, pobreza. Então, o povo da Vila Santa Cruz dos Martírios não era pobre. Esse povo foi empobrecido. E o povo foi ficando empobrecido primeiro pela ação dos fazendeiros, que foram grilando as terras da região; depois, pelas forças do Estado que expulsavam o povo de suas roças e em seguida as queimavam, para que delas não se alimentassem os guerrilheiros.

Fazendeiros e agentes do Estado apresentaram aos camponeses do Araguaia-Tocantins a face do mal numa proporção que esse povo ainda não conhecia. Dona Maria Madalena e Dona Vianês (entrevistas em 10/02/2021) relatam que não

sabiam quem eram nem o que queriam os homens que chegaram à Vila, plantaram roças, coletavam castanha e até montaram farmácia, recurso que o povo não dispunha até então. Somente muito tempo depois ficaram sabendo, dos homens do exército, que se tratava de terroristas perigosos que “queriam invadir o Brasil”.

A comunidade, com cerca de 600 pessoas no início de 1970, com a chegada dos agentes da repressão passaram a “pagar” pelo simples fato de residirem na região onde se estabeleceram alguns Destacamentos montados pelos militantes do PC do B. Denunciado por um vizinho por manter relações com Osvaldão, o pai de Dona Madalena foi preso, a roça e a casa foram queimadas e a família, “que ficou apenas com a roupa do corpo”, passou a sobreviver de ajudas dos vizinhos. Dona Madalena não soube dizer se o pai apanhou muito, “porque ele nunca falou nada pra gente desse tempo que ficou preso”. Mas sabe que “era muita judiação com o povo” e indica camponeses que conhecia e que foram torturados até vomitar sangue. O avô do esposo⁶⁶ de Dona Madalena teria sido um destes torturados que vomitaram sangue e depois ficou muito doente. Segundo Madalena, “o finado Silvano, eles bateram também; o finado Germano fizeram ele comer... tudo assim que era de conversa, de fofoca, que eles escutavam, eles queriam obrigar as pessoas a dar conta daquelas pessoas”. (Dona Madalena, 10/02/2021).

O pai de dona Madalena, Ricardo, foi traído pelo vizinho, Isídio, que tendo visto ele entregando um rolo de fumo a Osvaldão, que se mantinha escondido nas proximidades da roça de Ricardo, denunciou o vizinho aos militares. Dona Madalena lacrimejou quando relatou as súplicas do pai e de Osvaldão para que Isídio mantivesse segredo sobre a presença do guerrilheiro em casa de Ricardo. Mas, de nada adiantou. Segundo dona Madalena, por gostar de fofoca, chegando à Vila seu Isídio, que era amigo de seu pai, não só denunciou o amigo, como também foi com a polícia até sua casa. O pai foi preso e arrastado para o acampamento dos militares na Vila, e a mulher com as crianças ficaram, desamparadas e chorando.

A revolta de dona Madalena é pela inconfidência do vizinho e amigo do pai. Ela rememora a dor e a humilhação a que sua família, quase mendigando comida, foi submetida. E tudo isso reforça a sua revolta. Outra é a leitura do professor Valdemir (entrevista 10/02/2021) que interpreta as traições sob a perspectiva do pecunio e de outras vantagens prometidas pelos militares. Não foram poucos os casos de pequenos fazendeiros que enriqueceram colaborando com os militares. Caso emblemático se deu em Piraquê, do outro lado do Rio, Norte de Goiás, ainda

66 Seu Getúlio estava presente, mas salvo poucas intervenções, manteve-se em silêncio.

região da Guerrilha. Ali, conforme pesquisa de Silva (2016a) o Estado entregou a um fazendeiro “bate-pau” dos militares, terras destinadas à Reforma Agrária, a critério do fazendeiro que, por sua vez, passou a negocia-las em troca de trabalho ou daquilo que os camponeses haviam produzido. Na Vila Santa Cruz houveram os que foram obrigados a servirem os militares como mateiros na caça aos guerrilheiros, mas também houveram os casos de voluntários que atuaram sob a promessa de compensação.

A participação dos camponeses na repressão aos guerrilheiros é tema bastante delicado. O que é pouco explorado, em favor de uma leitura fundada nas virtudes camponesas, é a colaboração interessada. Na última visita à Vila Santa Cruz, em janeiro de 2022, estivemos com um depoente que trabalhou com os militares, vigiando outros camponeses presos, porque, jovem à época, lhe foi prometido que seria levado para o serviço militar em Marabá e ele queria ganhar dinheiro. Decepcionado, relatou a sua luta, até aquela data, para receber ao menos pelo serviço que prestou enquanto guarda de preso. Em outra visita, no início de 2021, estive com uma família, por indicação da professora Neid, mas não consegui sequer ser convidado para entrar e sentar, tendo a pretensão de entrevista frustrada. Fiquei sabendo, depois, que essa era a família do mateiro que auxiliou o exército na caça aos guerrilheiros e matou o Osvaldão. Duas alunas bolsistas se demoraram em frente à casa descansado à sombra de uma mangueira, momento em que, na minha ausência, uma senhora que se apresentou como filha do mateiro, partilhou toda sua revolta com o fato de nunca terem recebido indenização do serviço prestado pelo pai.

Houveram aqueles que, a partir da sua condição humana, colaboraram na expectativa de vantagens. Mas houveram muito mais as Madalenas. As Madalenas, de muitas e diferentes idades tiveram sua intimidade devassada e foram arrancadas da proteção paterna, da segurança do lar e empurradas para o mundo do medo e da incerteza. O cenário de desesperança, no entanto, não lhes venceu. E hoje são mulheres que, a pesar dos sentimentos negativos que a memória suscita, não têm dúvida de que lutaram, na medida em que insistiram em sobreviver, e construíram um modelo específico de felicidade, modelo de vida equilibrada, produtiva e respeitosa em relação a natureza, modelo que deveríamos lutar para defender.

A HISTÓRIA SEM HISTÓRIA

Essa história é história do Brasil. Essa história é parte da identidade dos povos do Araguaia-Tocantins. Não há possibilidade de consciência histórica, tal como

discute Rüsen (2006; 2015) ou consciência crítica, na perspectiva freireana (1967; 1987), com a interdição do passado dos sujeitos da história porque a matéria da história própria da história é o passado. O que se ensina quando se dissocia as pessoas das suas temporalidades? Educação amorfa, incolor e inodora. É o ensino de história que se dirige aos estudantes, mas não sem antes lhes negar a história. É o ensino de história sem história.

A professora Elza Nadai, em 1993, abriu discussão publicada na Revista Brasileira de História a partir das reclamações do professor Murilo Mendes, de 1935, em relação ao fato de que os estudantes se ressentiam contra o ensino de história. Nadai apresenta o percurso histórico do ensino de História demonstrando que se, “em suas origens a história se constituía de representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos” (1993, p. 149) objetivo de longa duração no percurso da disciplina, no final do século XX, quando ele escreveu, a formação docente precária e as dificuldades de superação da perspectiva historicista lhe pareciam os desafios mais prementes. Nossa hipótese, no entanto, é que a interdição do passado das comunidades, especialmente das comunidades do campo, constitui a base para a persistência de uma história odiosa no espaço da sala de aula, pelo simples fato de ter como base um historicismo que sequer supõe o passado das camadas populares como interesse de estudo. Exerce-se um controle social a partir da seleção da memória digna, e do conseqüente silêncio daquilo que não é digno de ser lembrado. O currículo é a estratégia privilegiada desse controle da narrativa histórica. É o currículo, sobretudo a partir do livro didático, que impõe versões do passado que nada dizem sobre os povos a quem esse ensino se dirige. Realizam-se em nossas escolas do Araguaia-Tocantins, seja do campo ou das nossas pequenas cidades – como de resto as escolas das comunidades pobres brasileiras – aulas de história sem história.

Na história da educação brasileira, e o ensino de história nesse percurso histórico da nossa educação, é muito claro o papel assumido pela escola e pelo ensino de história em especial. A escola, entendido o termo como sinônimo de educação formal, nasceu para educar as elites na arte de governar. José Maria de Paiva recorre a metáfora do corpo para explicar os objetivos da educação jesuítica, tratava-se da construção da arquitetura de funcionamento da sociedade, onde “cada um tinha sua função, seu lugar [...]. O lugar ditava os procedimentos, as tarefas, as regras do comportamento social, as possibilidades”. (2015, p. 184). Para os poucos que tinham acesso a esse ensino “o colégio representava e realizava

sua introdução no meio social, com a atribuição de um papel reconhecidamente de autoridade”. (Idem). A história, como explica Laville (1999), por muito tempo não foi além da pedagogia do cidadão. Tudo isso se opera a partir de um currículo, mesmo onde e quando ele não existe. Os jesuítas, por exemplo, não tinham um currículo. Havia o *Ratio Studiorum* que era mais um manual procedimental do que a indicação de conteúdos. Mas, paradoxalmente, esse é o currículo na forma mais acabada, aquele que por condicionar gestões e atitudes estabelece a ordem ideal sem precisar dizer o seu conteúdo, moral-religioso cujo conteúdo repousa no próprio fundamento da sociedade-mundo-Deus. A superação da metáfora do corpo se dá pela busca da constituição de uma identidade nacional, unificada em torno das classes hegemônicas, o que requeria um conteúdo específico que desse a ler ao povo a narrativa dos mitos constituidores da brasilidade.

A reforma curricular em curso, de que resulta a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, é expressão da persistência dessa história sem história. Há uma história na escola que é alheia à história das pessoas a quem ela se dirige. É uma história que não diz sobre a memória do povo. É uma história que não viabiliza, aos sujeitos a quem ela se dirige, o reconhecimento do passado, porque é de outros passados, povos, tempos e lugares que ela fala, mas não com o povo, nem para falar de outros povos.

BNCC, BNC-FORMAÇÃO - A SUBVERSÃO DOS SONHOS

O Artigo 206 da Constituição Federal, especialmente os incisos, III e VI, sobre a pluralidade de concepções pedagógicas e gestão democrática do ensino público como princípios da educação brasileira constituem síntese do movimento histórico de luta por democracia, universalidade de acesso à educação e permanência na escola. Esse movimento foi muito reativo durante a ditadura civil-militar, todavia é anterior a ela. Em 1961 a criação do Movimento de Educação de Base, embora ligado à igreja católica, unia estudantes universitários no projeto comum de oportunizar acesso à educação aos grupos esquecidos pelo Estado. Poderíamos recuar mais para dizer que laicização do ensino, universalização da oferta e democratização da sua forma eram também aspirações da Carta dos Pioneiros da Educação de 1932. Todo esse movimento alcançou expressão máxima no movimento pelas diretas já e repercutiu no texto constitucional na forma da defesa da liberdade, da autonomia docente e da democracia como fundamentos da educação pública. Tudo isso está sendo destruído pela BNCC e sua congênere do ensino superior,

a BNC-Formação. O sonho era um, da educação para todos, educação fundada no respeito à diversidade, à liberdade, à democracia e na autonomia. A reforma que se impôs após o golpe de 2016, foi a subversão desse movimento progressista, em direção à educação humanizadora, por isso também emancipatória.

A BNCC é expressão de um projeto reducionista das potencialidades humanas, o que fica evidente no esforço de, a partir da pedagogia das competências, reduzir a educação ao ajustamento social através da formação de determinadas competências e habilidades em vista à situações concretas, não à vida enquanto potencialidade de possibilidades. Trata-se de um projeto de ajustamento ao mundo, por isso, um estar no mundo. A educação enquanto processo de consciência, é dever, por isso vai além de estar no mundo. O homem está no mundo, mas, pela consciência de estar, se faz com o mundo sob o qual pensa e atua. A BNCC é o refluir da luta do povo porque interdita às gerações mais jovens, a memória que constitui sua temporalidade pretérita. Mas, em que pese o caráter repressivo e controlador da reforma, outro é o discurso dos idealizadores da BNCC, que procuram imprimir ao documento a ideia de democracia e equidade.

Na primeira audiência da terceira versão da Base, em Manaus, Eduardo Deschamps, presidente do CNE à época, disse que a BNCC não é currículo, é orientação. Segundo ele, o documento não diz como os professores deve ensinar nem como trabalhar. No entanto, na introdução do documento consta que “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo” (BRASIL, 2018, p. 7), ou seja, é orientação obrigatória, em consequência, tem caráter impositivo. A linguagem adotada nos discursos sobre o documento constitui esforços muito grande da parte da tecnocracia em vender a ideia de que a BNCC é um documento resultado de um processo democrático, de construção coletiva. Pura tergiversação, a BNCC é um marco regulatório que impõe conteúdos e métodos, e com isso ignora o pluralismo pedagógico consagrado pelo Artigo 206, inciso III da Constituição de 1988.

Se fosse possível hierarquizar os problemas do documento, certamente a base da pirâmide caberia à metodologia. O Ministério da Educação noticiou⁶⁷ que a construção da primeira versão da BNCC contou com mais de 12 milhões de contribuições, notícia repercutida no site do Movimento pela Base⁶⁸ e da Fundação

67 Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>>.

68 Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>.

Lemann⁶⁹. A nossa experiência democrática é representativa. Mas os gestores do processo de construção da BNCC iniciam a primeira fase adotando um modelo de participação direta, do que resultou participações na casa dos milhões. Esse dado demonstra o inequívoco interesse da sociedade em geral, e dos educadores em particular, pelo tema. A democracia direta, no entanto, exige síntese que só pode ser obtida no processo de debate e a escolha metodológica não comportou esses espaços-tempo para a construção da síntese. E na impossibilidade, pelo método escolhido, ou em função das intenções das quais o método é apenas consequência, o discurso coletivo foi solapado pelo trabalho meramente técnico da equipe que, sob responsabilidade da Universidade de Brasília, UNB, e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, construíram o documento da primeira versão excluindo e, ou, acatando pontos de vista à revelia. Pelo que se ouviu nas audiências públicas, por ocasião das discussões da terceira versão, obistou-se mesmo a ideia de democracia participativa, uma vez que nem os órgãos representativos se reconhecem nos resultados apresentados pelo Conselho Nacional de Educação, CNE.

No documento final da terceira versão a audição dos profissionais da educação foi muito marginalizada, como testemunhou Sirdene da Silva Santana, representante da CONFETAM, por ocasião da audiência de Manaus. Para ela, à medida que, na transição entre o governo Dilma e o governo Michel Temer, a configuração do Conselho Nacional de Educação tenha sido alterada em mais de cinquenta por cento de seus membros sem qualquer justificativa ou recomposição com bases legais, o próprio CNE perdeu a autoridade para conduzir o processo. Há consenso entre os muitos críticos da BNCC⁷⁰ quanto à mudança de perspectiva na transição entre o governo da presidenta Dilma e de Michael Temer, como convergem nas conclusões quanto ao caráter tecnicista da perspectiva pedagógica e em relação às limitações à autonomia docente.

Os arquivos das audiências públicas revelam o sentimento de frustração dos sujeitos que compõem o grupo de educadores em relação à guinada autoritária do processo de construção da BNCC a partir de 2016. Àquela altura a primeira versão

69 Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-e-a-bncc>>.

70 Entre outros, Branco, et. ali. (2019); Costa e Silva (2019); Aguiar e Dourado (2018); Borges (2020); Picoli (2020) e Michetti (2020). Mesmo a entrevista com Rosângela Terreço, técnica da Secretaria de Educação do Tocantins, revelou acuidade crítica quanto a distância entre a expectativa dos atores engajados no processo, sobretudo a partir de 2015, e o resultado final do documento, o texto homologado pelo Conselho Nacional de Educação.

da BNCC, com consultas populares realizadas entre outubro de 2015 e março de 2016, já havia sido apresentada. Essa primeira versão foi fruto de um amplo trabalho de consulta que envolveu mais de 12 milhões de contribuições, a maioria individuais obtidas a partir de preenchimento de formulários. No voto divergente sobre o texto final, as conselheiras Marcia Ângela Aguiar e Malvina Tania Tuttman já apontavam problemas metodológicas que resultaram numa redação, a primeira versão da BNCC, que era produto das opções de especialistas vinculados a Universidade de Brasília, UNB e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ e não construção coletiva de professoras, professores e demais atores engajados no processo.

Os arquivos das audiências da terceira versão da Base permitem a percepção da disputa entre grupos conservadores, coletivos ligados à educação, especialmente as associações e sindicatos e o Estado. O estudo sociológico realizado por Miqueias Michetti sobre as disputas pelo destino da educação nacional, de que a Base é expressão, permite a identificação de três grupos/espacos fundamentais distintos. O primeiro grupo/espaco é o Estado personificado na atuação dos “agentes do poder executivo dos três níveis de governo, que conformam o ‘pacto federativo’ da educação no país, e do legislativo federal, no qual a Comissão de Educação tem centralidade” (2020, p. 04). O segundo grupo/espaco é aquilo que os tecnocratas do Estado, a exemplo de Maria Helena Guimarães de Castro (2020) chama de terceiro setor, personificado nas “associações civis sem fins lucrativos, em especial o Movimento pela Base (MpB), mas também o Todos pela Educação (TpE) e, individualmente, institutos e fundações familiares e empresariais” (MICHETTI, 2020, p. 05). Como se demonstrará, pela intrusão nas instituições do Estado, esse grupo/espaco atuará cooptando agentes públicos e, a partir dessa estratégia, fazendo parecer que seus interesses, de vantagem econômica e de conformação do mercado de trabalho, é interesse geral da nação. O terceiro grupo/espaco é o dos profissionais da educação, que, cada um ao seu modo, sonham e lutam por valorização e pelo projeto de educação como prática da liberdade. Desses atores Miqueias Michetti diz tratar-se de posições não-dominantes, sendo constituído por aqueles engajados na Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), nas associações de pesquisadores da área de educação, além dos centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação, além das organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores. O segundo grupo/espaco pode ainda ser definido por sua configuração, acolhendo discursos conservadores muito vinculado a um suposto papel moral e de reserva

dos costumes como atribuição da escola, para o que deveria ser livre de formação política. O *movimento escola sem partido*, e sua luta contra o que chama de *ideologia de gênero*⁷¹ é síntese da bandeira de luta desses atores. Da parte dos coletivos ligados à educação, tem destaque as associações e sindicatos e a sua luta pela educação enquanto processo democrático, à luz da Constituição Federal de 1988, e de políticas de valorização da classe. Pelo próprio formato das audiências, o Estado aparece como um ente apático, que apenas ouve, sem concordar ou discordar. A indiferença do Estado não é acaso. À época das audiências públicas, entre julho e setembro de 2017, a intrusão do terceiro⁷² setor no Estado já tinha definido os rumos da reforma de que a BNCC é expressão.

Nossa pesquisa captou como ponto de convergência, dos defensores, como é o caso de Maria Helena de Castro, aos críticos da BNCC, o reconhecimento da relevância do terceiro setor na construção do documento. Mesmo no discurso dos que apresentam o documento como a solução para o país se percebe a premissa dos interesses das grandes empresas sob a cultura acadêmica e as diretrizes de estudos sobre a educação brasileira. A própria Maria Helena Guimarães de Castro, que declara refletir a partir do seu lugar de presidente do Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016, não deixa dúvida sobre a importância do terceiro setor na construção da BNCC. A síntese dessa participação é o Movimento Pela Base que declara, na sua página na internet⁷³, “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Parece, nessa definição, tratar-se de pura filantropia; de um grupo abnegado que resolveu dispor de tempo e recursos para zelar pelo futuro do país através da Educação. Esse é o puro canto da sereia. É tolo quem ignore que a natureza do capital é a acumulação. E o Movimento Pela Base é um coletivo de empresas que se entranha-

71 Sob o termo ideologia de gênero montou-se um discurso contra os movimentos históricos de luta pelo direito da mulher, em torno da sexualidade como direito. Além disso, o movimento passou a contestar temas de educação sexual e o direito à humanidade dos homossexuais.

72 A exemplo do que ocorrera na Amazônia na década de 1970, por ocasião do nacional-desenvolvimentismo do Estado, a partir da década de 1990 cada vez mais o capital se interessa pela educação, não enquanto dimensão humana, mas como produto. É nesse sentido, de possibilidades mercantis, que o capital passou fortemente a cooptar agentes do Estado que, no papel de intelectuais orgânicos do capital, ora fazem parte de conselhos de empresas ora são servidores de organismos estatais.

73 Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>.

ram no Estado e desenvolveram uma tecnologia discursiva para subtrair recursos da educação, ao mesmo tempo em que impõem um modelo formativo. Basta ver como se compõe a manutenção do Movimento. Um movimento que tem no seu conselho consultivo o ex-presidente do Conselho Nacional de Educação e é mantido pelas empresas Fundação Lemann, do bilionário Jorge Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho e Movimento Bem Maior.

Nesse quadro foi importante, desde a primeira versão da BNCC, a participação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), as associações de pesquisadores da área de educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), dos centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação, sobretudo as públicas; associações de ensino diversas e entidades, como a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Além disso, foi muito importante a participação das organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores - como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Mas o que as audiências públicas deixaram patente foi que esses atores não se reconheciam na segunda versão e o que tem ficado público a partir dos manifestos é que o texto final, a terceira versão da BNCC, nada tem de relação com as aspirações desses sujeitos engajados com a educação. Consequência da BNCC, a BNC-Formação já recebeu contestação formal de 33 das principais entidades representativas de profissionais e estudantes da educação no Brasil, entre elas a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, CNTE, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, e a Associação Nacional de História, ANPUH, entre outras. Esses grupos não reconhecem seus anseios na BNCC.

No que diz respeito à BNC-Formação é importante lembrar Lei 13.415, a Lei do novo ensino médio. Essa lei alterou a LDB para descaracterizar a concepção de formação de professores construída a partir da democracia e da pluralidade de

concepções pedagógicas, tal qual se impõe na BNCC aos professores da Educação Básica. A nova redação dada ao Art. 62 da LDB ao admitir que a formação docente para atuar na educação básica possa ser “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” ressuscitou o antigo magistério, ignorando o consenso quanto sua inadequação enquanto curso de formação docente. É a reificação do modelo 3+1. O 8º § ainda impõe que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, não a autonomia universitária.

MEMÓRIA PROIBIDA: A INTERDIÇÃO DO PASSADO

Como se disse desde o início, há uma marginalização da memória dos grupos subalternizados que se opera pelo currículo, que torna tabu a história das comunidades negras, indígenas, ribeirinhas e das comunidades pobres das cidades. A estratégia é, sob o argumento da igualdade curricular, impor uma narrativa homogeneizadora como narrativa histórica única, tendo como pressuposto de validade os valores e experiência histórica de exercício do poder pelos grupos hegemônicos. Num quadro tal, a história que se ensina é odiosa por não significar nada além da violência implicada numa escola e educação que nada diz. Cabe, no contexto da reflexão sobre os povos do Araguaia-Tocantins, pensar criticamente a violência da imposição dos mesmos conteúdos e práticas a culturas e histórias distintas; projeto que só pode prosperar na imposição de uma cultura e história sobre outra cultura e história. Essa é a lógica da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, da interdição da memória do povo do campo em favor da história dos bandeirantes e outros episódios em que o povo camponês, indígena, negro e da periferia aparecem apenas como figurantes subalternizados, vítimas e produtores da violência e do atraso. O discurso do Currículo Comum é o canto da sereia que induz à crença de que o Estado quer promover igualdade de estudos, quando na realidade o que faz é impor uma memória histórica selecionada tendo como referências as classes dominantes e seus interesses de classe que, por isso, se impõem pensamento histórico hegemônico e homogêneo.

A existência da Dona Madalena é resistência. Ela sobreviveu à morte quando os homens, com uniformes verde-oliva com a bandeira do Brasil à altura do ombro queimaram roças e casas de homens pobres que tinham mulheres e muitos filhos. Dona Madalena quando seu pai esteve preso no acampamento do exército ousou, quando faltou coragem à sua mãe, pedir autorização dos militares para voltar à

casa de onde haviam sido enxotados pelos agentes do Estado apenas com a roupa do corpo. Foi a parte mais triste do relato de Dona Madalena, com os olhos cheio d'água, lembrar a casa e a roça em cinzas e carvão. Apenas o pilão, de limpar arroz, “feito em madeira muito boa, ainda tinha brasas e uma fumacinha” (Dona Madalena 10/02/2021). A boniteza dessa história não está na tragédia que ela é, mas na resistência implicada. Dona Madalena não é apenas uma vítima da Ditadura. Dona Madalena, como muitas e muitos outros homens e mulheres da Vila Santa Cruz dos Martírios foram martirizados mas resistiram, e até hoje denunciam essa violência numa memória que se desvela em lágrimas não só pelo trauma dessa violência, mas também pelo protesto da falta de reparação do Estado.

A memória das mulheres camponesas da Vila Santa Cruz dos Martírios se revela força de resistência, nunca um discurso acomodado ao lugar de vítimas. São mulheres comprometidas não só com a história da comunidade, mas também com a sustentabilidade, para o que têm defendido o Parque Estadual Serra das Andorinhas, de que Dona Madalena é guia, contra as investidas de fazendeiros e mineradoras. As mulheres, sobretudo a professora Neid e Dona Madalena são ativas na educação das gerações futuras não só atuando no processo formal de educação, como também desenvolvendo iniciativas que ensinam sobre sustentabilidade, economia familiar e história. Elas sabem sobre grilagem de terras e trabalho escravo e ensinam alternativas a estes males, como a importância de resistir na terra e cultivá-la de modo sustentável, no que tem sido importante a parceria do Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará, IDEFLOR-BIO.

Mas nada disso é conteúdo de ensino. Os grandes massacres, desde o trágico episódio do Brigue Palhaço, não são conteúdos de ensino. A luta do povo pobre, como também do povo da periferia, de negros e indígenas não é conteúdo de ensino por que a história que se ensina é mais sobre estática do que sobre fatos. Mas, o currículo comum é uma ficção perversa. É ficção porque a realidade histórica sempre irrompe como força incontornável e, seja por ação docente ou discente, o mundo dos vivos tende a subverter essa ordem imposta. E é perversa porque, por interesses de alguns, interdita o direito à vida porque nega a memória de muitos.

Rüsen postula que pensar o ensino de história passa, necessariamente, pela reflexão sobre como as pessoas aprendem a pensar historicamente. O pensar historicamente, no entanto, não se dá sobre o nada, mas a partir do tempo presente que demanda o passado como inteligibilidade. A racionalidade histórica

se dá na relação dos sujeitos com as temporalidades. O mundo dos vivos, em consequência, está implicado nesse entender o tempo. É preciso, portanto, que o aluno aprenda a se perceber no mundo e que entenda as temporalidades que constituem o mundo, inclusive em seu devir. E não é possível consciência história a partir do passado dos outros. O sentido dessas narrativas históricas é significar a experiência do tempo para os próprios sujeitos que, captando os sentidos das temporalidades, adquirem as competências demandadas pelo presente e podem, a partir daí, conjecturar o futuro como possibilidade. Trata-se, pois, da superação da educação fundada num currículo elaborado nos centros de poder e imposto aos sujeitos do campo, mesmo quando não lhes diga absolutamente nada. A consciência é consciência de sujeitos determinados. Isso não implica dizer que a história geral não tenha importância, o que se quer é dizer que o entendimento da história enquanto ciência passa pelo saber sobre a natureza dessa ciência, da complexidade que envolve a construção das narrativas históricas e de como as temporalidades se relacionam e os fatos, ou o aprender pensar historicamente são fundamentais nesse processo. É nesse sentido que o ensino de história não pode amputar a memória dos alunos da Educação Básica do Araguaia-Tocantins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos discutido e enfrentado (SILVA; OLIVEIRA, 2018, 2019a, 2019b) a interdição dessa memória. E não se trata apenas de um esforço circunscrito aos anos de Ditadura (1964-1985), mas vai muito além. É preciso considerar, concordando com a professora Irene Cardoso (1990), que a interdição se impôs, primeiro, em decorrência do medo que a repressão inspirava e depois, a anistia promoveu uma “conciliação” que tinha no silêncio sua condição de êxito. O terceiro mecanismo de interdição dessa memória é a educação. E na educação, a história tem sido o campo privilegiado dessa violência que impõe aos sujeitos do campo identidades históricas outras. Nesse quadro, só ignora o fato de que há uma educação odiosa, da qual o ensino de história faz parte, quem desconheça as depreciações aos prédios das escolas públicas no Brasil, expressões desse ódio ao que essa escola encarna. Enquanto professor, que trabalhou por quase 10 anos no sul do Pará, sempre lidei, no horizonte da minha prática docente, com o desafio de um currículo que quase nada diz sobre a realidade e os povos do Araguaia-Tocantins. Currículo insípido, incolor e inodoro. Falta a presença, desde os livros didáticos aos materiais de apoio, dos sujeitos do processo, ou seja, os alunos e alunas do campo. Faltam os camponeses e a luta camponesa. Há uma ausência

desconcertante de temas ligados à violência no campo, à precarização do trabalho rural e da luta pela terra, bem como do debate sobre agricultura sustentável, preservação dos córregos, dos rios e de outros temas próprios da vida campesina. O ódio, que pode se manifestar em pichações, evasão, passividade, etc., é consequência de um modelo de escola que não só não serve, como obsta os projetos desse povo. O estranhamento e desinteresse dos alunos pela história que se ensina nas escolas é uma das consequências desse caráter alienígena do currículo, característica dessa nossa educação que já tivemos oportunidade de discutir (SILVA, 2020; SILVA e OLIVEIRA, 2018; 2019a; 2019b) em outros momentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, L.F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: ANPAE, 2018.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **Memória de 68**: terror e interdição do passado. *Tempo Social*; *Rev. Sociol. USP, São Paulo*, 2 (2): 101-112, 2 sem. 1990.
- ESTERCI, Neide. **Conflito no Araguaia**: peões e posseiros contra a grande empresa. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **Pisando fora da própria sombra**: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983.
- _____. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **O cativo da terra**. 9^a ed. revisada e ampliada. São Paulo: Contexto, 2010.

- ____. **A Sociabilidade do Homem Simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MECHI, Patrícia. A Guerrilha do Araguaia e a repressão contra camponeses: reflexões sobre os fundamentos e as práticas repressivas do Estado brasileiro em tempos de ditadura. *história revista*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 48–70, jan./abr. 2015.
- MOURA, Flávia de Almeida. **Escravos da precisão**: economia familiar e estratégias de sobrevivência de trabalhadores rurais em Codó (MA). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: v. 13, n. 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 93.
- PAIVA, José Maria de. Estado e Educação. A Companhia de Jesus: Brasil, 1549-1600. **Revista Brasileira de História da Educação**. vol. 15, n. 2 (38), mai./ago. p.169-191, 2015.
- RAMPAZZO, Alexandre. Nas terras do bem virá. Direção: Alexandre Rampazzo. Produção: Eclipse Produções/ Varal Filmes. País: Brasil. Duração: 110min. Ano: 2007.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. *In*: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kisnick. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez. 2006.
- ____. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.
- SILVA, Moisés Pereira. **O trabalho escravo contemporâneo e a atuação da CPT no campo (1970 - 1995)**. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016a.
- ____. O trabalho escravo e a questão da cidadania no campo. *In*: MOURA, Flávia de Almeida, *et al.* (Org.). **Trabalho em contexto de crise**: regulação, informalidade e tendências setoriais. São Luís: EDUFMA, 2016.
- ____. A igreja católica e a questão do trabalho no campo: luta dos agentes pastorais no sul do Pará contra a superexploração do homem. *In*: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; *et al.* (org.). **Trabalho escravo contemporâneo**: estudos sobre ações e atores. Rio de Janeiro: Mauad, 2017.

_____. **O trabalho escravo contemporâneo: conceito e enfrentamento à luz do trabalho jurídico e pastoral do frei Henri Burin des Roziers.** Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 32, n. 66, p. 329-346, janeiro-abril 2019.

_____. Significar o mundo: a educação histórica como perspectiva de enfrentamento ao trabalho escravo. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 77, pp. 195-213, jul./dez. 2020.

SILVA, Moisés Pereira; OLIVEIRA, Jôyara Maria Silva. Padre Josimo Moraes Tavares, intelectual da libertação: problematização da história que se ensina e perspectivas para o ensino de história no Araguaia-Tocantins. In: CARVALHO, José Rodrigues; LIMA, Milton Pereira. **História, cultura, educação e sentidos identitários no Vale do Araguaia Paraense.** Goiânia: KELPS, 2018.

_____. Paulo Freire e a educação histórica: desafios e possibilidades para a atuação docente no Sistema Modular de Ensino da rede pública estadual paraense. **Revista debates insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, n. 4. Edição Especial. 2019a.

_____. A docência no sistema modular de ensino da rede pública do Pará e a biografia do padre Josimo Moraes Tavares: perspectivas teórico-práticas para a educação histórica. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 234-255 – 2019b.

SOUZA, Marina Duarte. Qual a história por trás do massacre de garimpeiros da Ponte de Marabá? **Brasil de Fato**. Rio de Janeiro, 20/01/2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/26/qual-a-historia-por-tras-do-massacre-da-ponte-de-maraba/>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DOCUMENTOS

ARROYO, Ângelo. **Relatório Arroyo**. CNV, 1974. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/component/content/article/41-documentos-citados-no-volume-i-do-relatorio/619-documentos-citados-capitulo-14.html>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FUNDAÇÃO MAURÍCIO GRABÓIS. **Diário da Guerrilha**. Araguaia: s/d. Disponível em: <<https://www.grabois.org.br/portal/especiais/136883-44738/2014-04-10/diario-de-mauricio-grabois-na-guerrilha-do-araguaia>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ENTREVISTAS

Maria Neide Paz dos Santos Rodrigues. Vila Santa Cruz dos Martírios, entrevista em 10 fev. 2021.

Madalena Vieira da Silva. Vila Santa Cruz dos Martírios, entrevista em 10 fev. 2021.

Vianês Américo da Silva. Vila Santa Cruz dos Martírios, entrevista em 10 fev. 2021.

____. Palmas, entrevista em 09 nov. 2021.

Valdemir Ribeiro. Vila Santa Cruz dos Martírios, entrevista em 10 fev. 2021.

MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: A DESPOLITIZAÇÃO DA HISTÓRIA NAS REFORMAS CURRICULARES

Márcia Elisa Teté Ramos

Quando optei por esse título logo forneci pistas de meu exame em relação ao objeto em questão, o documento de 2019, a *Base Nacional Comum da Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (BNC-FP). Primeiro porque emprego o termo “modernização conservadora” emprestado de Michel Apple (2006; 2017), indicando uma mudança repleta de permanências, de continuidades e mesmo de retrocessos, em que se amalgamam alianças de diferentes matizes: neoliberalismo, neoconservadorismo, autoritarismo populista e um pouco do que podemos denominar de “visão progressista, crítica e inclusiva”. Esse “pouco” alude às histórias reivindicadas por movimentos sociais associados aos grupos repetidamente marginalizados pela sociedade, como da população negra, dos povos indígenas e das orientações sexuais e identidades de gênero minoritárias. Adicionando outras lutas progressistas porque consubstanciam a democracia real na atualidade com forte componente ambientalista e anticapacitista. Depois porque entendo que essas orientações curriculares para a formação do professor nos cursos de licenciatura, ao serem obrigatoriamente pautadas na versão de 2018 que vigora da *Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica* (BNCC-EB), terminam acompanhando suas premissas ao desmerecer a especificidade e mesmo a cientificidade do conhecimento histórico, gerando ou impulsionando uma “contra ciência”. Há um esvaziamento do conhecimento histórico, então transformado em um saber a mais em meio a uma miríade de outros considerados mais necessários por serem mobilizadores de “competências” adequadas ao “novo mundo” do trabalho, do consumo e da comunicação/informação virtual. Aliás, essas competências remetem novamente à modernização conservadora,

pois atualizam o currículo com novas disciplinas inspiradas em uma psicologia “rasa”, pois retoma a Teoria do Capital Humano, especialmente ao alegarem o investimento em educação como possibilidade de aprimorar os indivíduos tornando-os mais produtivos, o que em larga escala significaria otimizar as taxas de crescimento econômico do país.

Naquele contexto, o léxico neoliberal transmutava termos e palavras nas reformas educacionais também no Brasil, como na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Após o golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2016, o projeto neoliberal torna-se mais pujante e menos sutil, inclusive tendo como plataforma política a reestruturação do Ensino Médio no governo Temer. Reaviva-se os postulados dos PCN⁷⁴ (CATELLI JR, 2019), agora melhor explicitados nos documentos oficiais em uma rede de significações que abarca reivindicações há muito defendidas pelos educadores mais progressistas, mas então resignificadas sob uma visão empresarial que se dissemina no corpo social, como é o caso da ideia de “engajamento”, “protagonismo juvenil” ou “autonomia do professor” e da construção da “criticidade” no ensino e aprendizagem histórica.

Por mais que adotemos a perspectiva de Goodson (1995) sobre a existência do currículo prescrito (a legislação curricular), o currículo ativo (praticado em sala de aula), somando à ideia de Benito (2006) sobre o currículo editado (que seria o livro didático como reelaboração curricular), é muito complicado, mas não impossível, se desvencilhar da BNCC-EB. Haja vista a BNC-FP, alicerçada na BNCC-EB do começo ao fim. Cito essa dificuldade porque as políticas educacionais brasileiras na atualidade são muito bem costuradas, redondas, impositivas e difíceis de romper, apesar de o governo parecer caótico, instável, confuso e despreocupado com tais políticas.

Como os currículos (tanto a BNC-FP como a BNCC-EB, entre outros) não podem se distanciar por completo das demandas dos diferentes grupos sociais ou das pesquisas articuladas anteriormente no campo do ensino e aprendizagem histórica, simulam abarcar bandeiras progressistas em um jogo discursivo de cooptação bastante hábil. A gramática curricular aparentemente apresenta contradições, mas, como argumenta Alice Casimiro Lopes (2019), assim parece

74 Nos PCN, se anunciava o discurso de competência, se despolitizava os saberes ensináveis, como por exemplo, com a ideia de multiculturalismo na sua vertente liberal/conservadora, mas a desdisciplinarização dos conteúdos escolares permanecia nos limites da teoria e da proposta, não da implementação como ocorre na BNCC-EB do Ensino Médio com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

porque se produz por intermédio de processos híbridos desenvolvidos mediante relações de poder, “a hegemonia de certas significações em detrimento de outras” (LOPES, 2019, p. 59). Segundo a autora, por serem as relações de poder ativadoras do currículo, não há um lugar circunscrito do qual o poder derive, por isso, não se pretende uma interpretação cristalizada sobre esses. Assim, também é complicado diagnosticar os efeitos desse discurso curricular quando incide nas reformas dos cursos de graduação ou na prática efetiva do professor da Educação Básica, mas alguns estudos nos permitem afirmar que táticas e revelias terminam por (re)elaborar o almejado/registrado pelos órgãos públicos reguladores da educação aproveitando as fissuras do sistema.

Mas não é em razão da impossibilidade de contestar a totalidade dos demarcadores curriculares e do fato de que na prática somos compelidos a tomar decisões quanto ao que ensinar - em qualquer nível de ensino -, muitas vezes margeando as prescrições, que não posso questionar o que no momento está posto como currículo. Afinal: “El curriculum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización” (GOODSON, 1991, p. 10). Por isso, minha análise recai no conceito de competência presente na BNCC-EB e na BNC-FP. O uso desse conceito parece pouco para engendrar uma discussão, quanto mais uma indignação, mas é partindo dele que podemos refletir sobre os paradigmas curriculares politicamente orientados para a formação do sujeito destituído de crítica e obediente à lógica do mercado que hoje operam. Posteriormente, acrescento questões interdependentes à essa porque contribuem para a despolitização e descientificação do conhecimento histórico, ao relativizar a história como disciplina acadêmica e escolar com seus inerentes procedimentos, metodologias, conceitos e problematizações: a desdisciplinarização nas entrelinhas do conceito de interdisciplinaridade e a retórica “psi” na pedagogia das competências.

EDUCAR PARA A EFICIÊNCIA ECONÔMICA

O currículo é, como bem diz Goodson (1995), um território de “encontro” de vários grupos em disputa pleiteando espaços, *status* e saberes. Configura-se uma construção social, elaborado e processado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso, nos diversos materiais. No currículo mobilizam-se embates pela representação e/ou significação, ou seja, a seleção dos saberes ensináveis é gerada em um processo conflituoso que envolve relações de

poder. Não há – profere MACEDO (2016) – como “eliminar o caráter antagônico do social” mesmo que a arquitetura curricular procure controlar esse antagonismo pela homogeneização de uma BNCC-EB, visando bons resultados nas avaliações internacionais, e, em especial, a padronização do sujeito empregável em uma sociedade de crise generalizada.

Na sociedade polarizada ora vivenciada, não só esses choques de perspectivas são mais acirrados, como a democracia se fragiliza por políticas autoritárias, até mesmo na educação. Nesse currículo único, nacional, há visivelmente um projeto vencedor que, embora assuma algumas demandas sociais favorecendo a impressão de consenso, se aparelha com parâmetros dispostos por organismos internacionais – como a Organização Mundial do Comércio, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Comissão Europeia – e necessidades empresariais voltadas para a formação do trabalhador, do usuário tecnológico e do consumidor.

Um currículo nacional careceria ser um projeto discutido coletivamente, cujo objetivo último seria a educação de todos os brasileiros segundo princípios negociados e compartilhados entre diferentes grupos sociais. Porém, no caso, a BNCC-EB e a sua “tradução” transposta para os pressupostos da BNC-FP, não expressa de fato um projeto comum erguido no diálogo, mas em estratégias e artifícios de apagamento das posições mais progressistas. Embora híbrido, se sobrepõe um projeto que equipara o funcionamento, as finalidades e a racionalidade da empresa com aquelas da escola. Desde os anos 90, ganhava notoriedade o receituário neoliberal para uma completa transformação de condutas e de habilidades cognitivas do “novo sujeito”, buscando aperfeiçoar a produtividade em meio a uma aferrada competitividade global (MORAES, 2003). A “cultura” ou “filosofia” da estratégia, controle, projeto, círculos ou Qualidade Total (QT) foram transferidos para o entendimento dos objetivos educacionais, consistindo, consoante Cosete Ramos⁷⁵ (1992; 1994; 1995): satisfazer as necessidades do aluno-cliente, o que dependeria de uma investigação antecipadora de seus desejos ou necessidades; redução/enxugamento de custos; adoção de novas tecnologias; estabelecer metas; executar de acordo com o planejado; avaliar sempre – o que requer comparações de resultados com as metas estabelecidas para fazer as correções necessárias –; espírito

75 Cosete Ramos, durante a década de 90, foi coordenadora adjunta do Núcleo central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação no Brasil. Criadora do programa Escola de Qualidade Total (EQT), procurou aplicar no país um resumo dos programas de *Total Quality Control* (TQC) então aderidas pelas escolas americanas.

de equipe e comprometimento de todos com a melhoria contínua; novo perfil de liderança não mais baseado no autoritarismo, mas nas relações interpessoais sem conflitos e a valorização das competências do trabalhador. A escola seria um lugar para formar (ou treinar) o trabalhador à determinadas aptidões para responder às exigências da sociedade globalizada, que resumindo seria ter: comunicação clara e precisa; capacidade de análise tanto para solucionar conflitos como para prever e corrigir problemas do sistema produtivo; familiaridade com computadores e novas tecnologias; saber enfrentar as mudanças individualmente e em equipe; ser responsável, versátil, equilibrado emocionalmente, polivalente e policognitivo e estudar continuamente (GENTILI, 1996).

Mesmo que ensaiada uma BNCC-EB de História mais próxima às discussões e inovações do campo do ensino de história pelas pesquisas acumulados por mais de trinta anos – e aqui não quero defender que a primeira versão da Base fosse perfeita, pois precisava de muitos ajustes, principalmente quanto à evidenciação de sua fundamentação teórica –, chegamos à terceira e última versão, conseguindo o contra mérito de amalgamar o ensino de história tradicional com a relativização do conhecimento histórico ao inserir a pedagogia das competências. Essa mescla fabrica um movimento paradoxal: a visão eurocentrada, quadripartite, cronológica e linear confere com a ideia de “conhecimento em si” com a visão mecânica, instrumentalizada e pragmática das competências, o “conhecimento para fazer algo”, (MACEDO, 2016). Quanto à BNCC-EB:

De um lado, utilizam-se as disciplinas/matérias clássicas como fonte de conteúdos, tratados como conhecimento em si. De outro, assume-se que tais disciplinas não dão conta dos desafios contemporâneos e se propõem temas e, principalmente, capacidades transdisciplinares, para cujo atingimento o conhecimento é meio. Esse deslizamento é complementado pela referência a padrões de aprendizagem, demandadas pela cultura da testagem em nível internacional (MACEDO, 2016, p. 54)

Ainda: a área de Ciências Humanas desocupa o conhecimento histórico de sua função social ao ser disperso em saberes interdisciplinares, impelindo visões relativistas ou mesmo revisionistas não-científicas. Ao transformar a disciplina da História como mais um componente curricular das Ciências Humanas (assim como Geografia, Sociologia e Filosofia) e ao atualizar seu rol de disciplinas com o “Projeto de Vida”, o conhecimento histórico se torna mais um saber, a menos que se assegure a história factual (o conhecimento em si) para dar conta da aprovação do aluno em exames de larga escala como o vestibular, algo cada vez restrito à

classe pobre. Maria Auxiliadora SCHMIDT (2005), com o auxílio do dicionário Novo Aurélio, marcava a diferença crucial entre saber e conhecimento. O primeiro, denotando conhecimentos técnicos e especiais relativos a, ou próprios para, e, o segundo, a apropriação do objeto pelo pensamento ou apreensão completa, análise. Hoje, ao substituir conhecimento por saber nos documentos curriculares, a reflexão de Schmidt torna-se novamente pertinente, porque se insere técnica no lugar do pensamento mais elaborado, sofisticado na perspectiva da ciência.

A própria BNC-FP faz questão de administrar a prática docente como “domínio do saber ensinar” o conhecimento em si permeado pelo “objeto de conhecimento” (os conteúdos históricos bem estruturados desde o século XIX, com pouca renovação) e conhecimentos para fazer algo (as competências necessárias para a competitividade em um mundo em crise, para a reestruturação do capitalismo) (BRASIL, 2019, p. 2). Resta saber onde se localiza nesse documento que transita entre o conteúdo tradicional e as competências – e a emocionalização do econômico, como abordo adiante –, o conhecimento científico do campo de cada disciplina. Na história, que possa cumprir uma função na vida prática segundo uma “atitude historiadora”, ou seja, dotando o aluno de condições de se orientarem no mundo como seres históricos que problematizam a sociedade e por isso podem transformá-la: “Neste sentido, é que se afirma ter o conhecimento histórico escolar uma natureza própria e uma especificidade, tendo em vista uma relação orgânica com a educação e construção da autonomia dos sujeitos no contexto da democracia social” (SCHMIDT, 2005, p. 42). Retomando Rüsen, SCHMIDT (2005) argumentou que a construção do conhecimento histórico fundamentado na ciência a ser construído em todos os níveis de ensino se assenta na contraposição às posições tradicionais (de conhecimento em si) e promove a consciência histórica crítica-genética, capaz de orientação nas situações reais da vida presente mediante a compreensão das experiências pessoais e coletivas do passado, para gestar uma expectativa de futuro, e, conseqüentemente, uma ação (positiva) sobre ele.

Não apenas o conhecimento vem sendo substituído pelo saber. Donaldo Macedo e Lília Bartolomé perceberam nas reformas que ocorriam em vários países nos anos 90 a negligência quanto as palavras como “opressão”, “injustiça social”, “exploração” e “dominação” (1998, p. 25). Para MORAES (2003, p. 158), o conceito de classe social torna-se uma questão de *status* socioeconômico e os conceitos de pobreza e riqueza por “baixo e alto ingresso social”. É fato que falar de “classes menos favorecidas”, remete quase ao “destino infeliz” dessas classes, enquanto

“classes exploradas” faz pensar que alguém explorou alguém. Praticamente todas as instituições, linguagens e reflexões foram afetadas pela chamada globalização e o neoliberalismo, “inclusive a instituição da subjetividade humana”, na medida em que seria necessário “a eliminação de toda ‘rigidez’”, até mesmo a “psíquica, em nome de uma adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida” (LAVAL, 2019, p. 39). A insegurança diz respeito não só sobre conseguir um emprego, mas também ao conteúdo da profissão “a natureza das tarefas, a participação das empresas, as qualificações do indivíduo dentro de uma organização do trabalho mais fluida” (LAVAL, 2019, p. 43).

Esse movimento de resignificação e fixação semântica – designado por MACEDO (2019) como *signifiXação* – considerando a BNCC-EB, foi dimensionado em textos importantes, como o escrito por Maria Lima dos Santos, Suzana Salgado Ribeiro e Wanessa Odorico Onório (2020). Nele, as autoras questionam a concepção de “diversidade” na BNCC-EB no primeiro segmento do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) cujo sentido foi verificado como correspondente a uma ideiação de “interculturalidade funcional” própria de um sistema capitalista, portanto, mantenedor das estruturas das relações de poder. Se sopesarmos o Ensino Médio, provavelmente esse objetivo se contempla com maior ênfase, pois grande parte dos estudantes são jovens que vão logo se defrontar com o mundo do trabalho, onde a interculturalidade é presente e desafiadora.

Nesse olhar curricular, não só a Educação Básica, mas a formação de professores, idealiza um sujeito individual suspenso de seu contexto histórico, que teria supostamente oportunidades iguais para fazer suas escolhas e “projetar seu futuro”. Por exemplo, no Ensino Médio, sobre qual itinerário formativo seguir⁷⁶. Em tempo: itinerários formativos, segundo os documentos curriculares, é o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo que os estudantes poderiam optar, de acordo com seus interesses, aptidões e seus “Projeto de Vida”. Por sua vez, o “Projeto de Vida” é uma disciplina criada para o Ensino Médio, sustentada pela concepção de um protagonismo descolado do coletivo, pois fundamentado na ideia de sujeito como “empresário de si” e, portanto, comprometido pelo seu nível de empregabilidade (SOUZA, 2008). Obviamente, nos discursos oficiais, “Projeto de Vida” é uma disciplina defendida de forma diferente. Conforme o *Movimento pela Base*:

76 São cinco itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ensino Técnico.

A elaboração de um Projeto de Vida pressupõe elementos muito importantes, como a definição de uma visão de futuro; sonhos; compromisso e engajamento e sentido. Aprender a projetar uma visão de si mesmo no futuro é necessário porque é ela que nos ajuda a definir onde queremos chegar. Tudo aquilo a ser realizado para transformar “quem somos” naquele que “queremos ser” é fruto da nossa visão de futuro e do caminho que trilhamos.⁷⁷

O *Movimento pela Base* é uma rede que se diz não governamental, mas com grande gerência nos assuntos ligados à BNCC-EB. Se auto intitula apartidária e representa o setor privado⁷⁸, configurando-se em uma espécie de “filantropia empresarial”, não apenas pelos seus preceitos, mas pelo seu objetivo de formação do sujeito para determinada sociedade que aspira financiar, pressupondo uma escola prezadora da Qualidade Total e que, concomitantemente, reduza o gasto público com ela (LAVAL, 2019). Seria uma “filantropia de risco”, procurando convergir os pleitos dos setores privados e públicos, incentivando certas racionalidades e sensibilidades do “novo sujeito”: “Os novos filantropos querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis em seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro” (LAVAL, 2019, p. 122).

Os conceitos são construídos historicamente, por isso não devemos ignorar a operação social realizada para concretizar a ideia de “competência”, embora usada por alguns autores sob outras conotações, mais críticas, equivalendo à capacidade ou habilidade ou algo mais complexo como em Jörn Rüsen. Para o autor, a formação histórica implica na mobilização de um conjunto de competências adquiridas não apenas pelas instituições científicas e escolares, mas também das experiências cotidianas do sujeito. A competência de experiência diz respeito a habilidade de perceber o passado como tal e construir um movimento de tanto aproximá-lo como distanciá-lo do presente. A competência de interpretação refere-se à habilidade de interpretar o que se aprendeu do passado, diminuindo as distancias entre as diferentes temporalidades – presente, passado e futuro – através do conceito

77 Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-projeto-de-vida-objetivos-e-etapas-para-os-estudantes-alcancarem-seus-sonhos/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

78 Engloba de parceiros como: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime.

de continuidade. A competência de orientação remete a capacidade de operar a experiência histórica para orientar a nossa vida prática no tempo (RÜSEN, 2007). No caso da competência narrativa, a questão não é inferir se o discurso histórico seria equivalente ao discurso literário ou ficcional, mas à perspectiva de a narrativa conectar-se aos procedimentos metódicos da pesquisa. Rüsen (2007) argumenta ser a narrativa constitutiva do conhecimento histórico, por ser um procedimento que presentifica ou racionaliza o passado, atribuindo o sentido à experiência humana obtida a partir da pesquisa.

Não é, definitivamente, esse tipo de competência inerente ao conhecimento histórico que advogamos pertencer às reformas curriculares do momento. Nesse sentido, os questionamentos de Mônica Ribeiro da Silva (2008) são pertinentes, na medida em que vê no discurso de competência que se impõe, o sujeito como aquele que se adapta ao meio social mediante seus próprios meios desvinculado da mediação sociocultural. Se o ideal de competência suspende o sujeito da cultura, da história, a cidadania acaba se transformando em preparação para uma democracia separada da sociedade, pois baseada na razão instrumental. Competência refere-se ao desempenho individual, à execução exitosa, assemelhando-se com a noção de meritocracia, pois se subentende os sujeitos como em iguais condições de adquirir as competências, independente da realidade socioeconômica da qual se inserem.

De formação do cidadão implicando na atuação coletiva, a escola se volta para a formação do sujeito capaz de se autoformar como trabalhador, consumidor e usuário, construindo competências que aumentam seu índice de empregabilidade individual em um mundo de desemprego. Assim, com maior visibilidade, a BNCC-EB vem promovendo uma reacomodação dos vocábulos, com vistas a ressignificar as finalidades educacionais centralizando o discurso pedagógico na ideia de competências como eficiência:

uma série de hibridações e apagamentos ocorrem pela presença recorrente e paulatina de alguns significantes-chave em torno dos quais alguns consensos (hegemonia) vêm sendo constituídos, em particular o de competências, que é considerado fundamento da formação de professores e, simultaneamente, da formação de estudantes da Educação Básica (SANTOS, 2021, p. 5)

As competências são individuais, funcionais, devidamente identificadas, mais fácil de serem avaliadas e aplicadas. Não é um conteúdo histórico, uma explicação

histórica servindo à vida prática, produzindo sentidos, significados. Para Rüsen, tanto a ciência histórica como o ensino de história partem dos interesses e problemáticas da vida e, por sua vez, o conhecimento histórico exerce a função de atualizar o entendimento de si, do outro e do mundo, de modo a produzir reflexões e explicações. Nesse processo, se constroem consciência histórica, identidades, de modo a orientar a atuação individual e coletiva (RÜSEN, 2007). Já no discurso curricular de competências, não é essa ideia que serve de base, pois o indivíduo competente é aquele capaz de exercer uma função resolvendo problemas associados às demandas imediatas da vida cotidiana. Por si só a concepção de competência é problemática quando se contrapõe à ideia de formação geral, humanista, envolvendo dimensões intelectuais, estéticas, éticas, físicas e profissionais de fato. E nada contra preparar o sujeito para o trabalho, pois essa é mais uma esfera integradora da vida, mas esta preparação não pode ser instrumental, principalmente quando falamos de formação de professores.

O sujeito almejado seria o trabalhador, o usuário da internet e o consumidor, que tenha competências para elevar o país no rol dos países modernizados, inseridos na globalização. Na verdade, este novo mundo do trabalho é um mundo do trabalho precarizado ou do não trabalho, do usuário tecnológico sem acesso à internet e do consumidor sem poder de compra. Diz David Harvey em meados da década de 90, mas retomado aqui para refletir sobre a atualidade, que ao invés da rigidez do fordismo, ocorria a “acumulação flexível” apoiada na volatilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. A reestruturação produtiva é marcada pelos altos níveis de desemprego, aumento da competição e/ou estreitamento da margem de lucro das empresas, ganhos modestos de salários reais, retrocesso do poder sindical, resultando na imposição de contratos de trabalho e trabalhadores mais flexíveis. Na forma flexibilizada de acumulação, baseada na reengenharia, na empresa enxuta, há uma crescente redução do trabalho estável e desconcentração do espaço físico produtivo, gerando o novo trabalhador, então subcontratado, terceirizado, “part-time”, etc. e em menor escala o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional, capaz de controlar diversas máquinas (HARVEY, 1996, p. 140-146). Na reestruturação produtiva mais recente, é fácil observar o “medo social” devido à aspectos como: “a corrosão progressiva aos direitos ligados ao status do trabalhador, a insegurança instalada pouco a pouco em todos os assalariados pelas ‘novas formas de emprego’ precárias, provisórias e temporárias”, bem como “as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do

poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, em 20 páginas, a palavra “competência” e seus derivativos é referida 51 vezes. Em outras palavras, o professor, para desenvolver competências em seus alunos, precisa também seguir as mesmas premissas, ou seja, ter competências do “novo” trabalhador, consumidor e usuário.

Retomo Hartman (2015), uma autora vinculada à tecnologia instrucional, portanto defensora da ideia de competência, para mostrar que mesmo no interior dessa lógica, a BNC-FP é falha. Vamos começar com os verbos, que do ponto de vista semântico, contêm as noções de ação, processo ou estado. Levando em conta a formação do professor, se emprega mais verbos promovedores do nível básico de ação cognitiva (utilizar, identificar, usar, realizar, adotar, aplicar, demonstrar), do que o nível considerado intermediário (sequenciar, valorizar, contribuir, desenvolver, organizar, interagir, elaborar) ou considerado avançado (compreender, conhecer, comprometer-se, engajar-se, construir, analisar, pesquisar). Inexiste no documento, menção aos verbos avançados do ponto de vista da construção do conhecimento, por exemplo: problematizar, comparar, relacionar, contrastar. Mesmo considerando a quantidade de tais verbos no documento, o modo como são empregados, por vezes, os destituem de sua potência como conhecimento fundamentado, onde deveria haver interpretação, apreensão, problematização e mobilização crítica de determinados fenômenos, conteúdos ou conceitos. Por exemplo, nas competências gerais: “Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural” (BRASIL, 2019, p. 13). Valorizar e incentivar fomentam uma posição moralizante ou psicológica, pois não decorrem da *compreensão* da diversidade.

Como já disse, o modelo economicista da educação se instaura notadamente na década de 1990 com o discurso neoliberal invadindo o currículo justificando as competências nos PCN, sob o pretexto da reestruturação produtiva do “novo” mundo trabalho, pautado nas “novas” tecnologias e na pós-industrialização. A capacidade de usar, reconfigurar e apreender as TIC’s, é visto como definidor do grau de competitividade de uma nação ou região, como princípio básico da

“dinâmica da nova ordem mundial e do exercício da cidadania” (MORAES, 2003, p. 9). Na BNC-FP, duas das dez “capacidades gerais docentes” nos levam a enxergar o imperativo de adoção das TIC’s: “Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” e “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens” (BRASIL, 2019, p. 13). Para a autora, Maria Célia Marcondes de Moraes, essa prerrogativa tecnológica, apesar de ser relacionada à retórica da “sociedade do conhecimento”, não se respalda, de fato, no conhecimento, mas, – junto com a concepção de competência –, no que chama de “iluminismo às avessas”, isto é, em um novo paradigma que procura retirar da formação docente a “qualificação necessária à produção de conhecimentos” (MORAES, 2003, p. 11), visando a “desintelectualização” do professor, “modelando um perfil profissional competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com sua avaliação e suas recompensas” (MORAES, 2003, p. 13).

De um lado, todas as esferas da vida, incluindo a educação, foram cooptadas por uma visão economicista, de outro lado, a economia foi emocionalizada no sentido de despolitizar a sociedade. Essa mescla produz sujeitos pretensamente sem relação com a política, inabilitados para questionar a realidade e nela intervir de forma coletiva. É no neoliberalismo do tempo presente, em que se aprofunda as desigualdades sociais, e por isso, se mobiliza também a retórica amenizadora dos conflitos, sustentada pela reeducação dos sujeitos para o amadurecimento psicológico para se produzirem como empreendedores de si.

Na BNCC do Ensino Médio esta justaposição é evidente:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, BNCC, 2018, p. 08).

Um exemplo dessa junção é a questão da meritocracia, escudando a ideia de que todo sujeito, independente da classe social pode ter mobilidade social em

acordo com seu esforço, mesmo que não acessem as mesmas oportunidades. Esse esforço, disciplina e compromisso para com o “vencer na vida” é interessante para os grupos empresariais, por isso se espalha no tecido social como discurso de autoajuda, onde o pensamento positivo impulsiona a vida. No vocabulário da competência socioemocional, os indivíduos devem se construir como autônomos, responsáveis, livres, estratégicos, capazes de autogerenciamento a fim de alcançarem sua felicidade (ILLOUZ; ALALUF, 2020).

EDUCAR PARA A EFICIÊNCIA EMOCIONAL

Na linguagem da funcionalidade, se “define o que significa ter um bom desempenho, agir e sentir dentro dos limites dos padrões e expectativas psicológicas e sociais”, critérios que servem para avaliar os indivíduos, “se são capazes de se adaptar, e até se são normais” (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 24).

Sobre a BNCC do Ensino Médio, recorro a Nikolas Rose, que adotando Foucault como referencial, apresenta como a psicologia e a psiquiatria – as ciências “psi” – têm exercido papel basilar na contemporaneidade, por “começar a fazer parte dos cálculos das autoridades”, ou seja, “a própria psique humana se tornou um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos” (ROSE, 1998, p. 38). Essa questão da pedagogia “psi”, aquela que combina economia (competências) com a esfera psicológica (socioemocional) veio se alargando e se alastrando, constituindo uma rede de significação colonizadora dos discursos e dos pensamentos, mediante metas neoliberais. A competência vista dessa forma, transforma a emoção em algo mensurável e por isso pode ser padronizada, controlada e prevista (ILLOUZ; ALALUF, 2020).

Quando se fala “pedagogia psi”, uma das críticas mais cabíveis seria sobre seu caráter moralizante. Outras palavras, como “proteção” servem ao propósito de mostrar o Estado de Bem-Estar Social como assumindo o cargo, protegendo aqueles que deveriam estar por conta própria. Defender o Estado-providência seria, nesse prisma, não apenas um equívoco econômico, mas uma falta de moral. Safatle argumenta:

É cada vez mais evidente como as lutas políticas tendem a não ser mais descritas a partir de termos eminentemente políticos, como justiça, equidade, exploração, espoliação, mas através de termos emocionais, como ódio, frustração, medo, ressentimentos, raiva, inveja, esperança. (SAFATLE, 2020, p. 21-22).

Sobretudo, a competência como eficácia individual e econômica, torna-se uma “crença profundamente arraigada ao inconsciente cultural”, pressupondo a meritocracia como uma questão de merecimento, esforço pessoal e perseverança, e não de processos históricos estruturais (CABANAS, ILLOUZ, 2022, p.15).

Não há aqui nenhum questionamento quanto ao campo da psicologia, mesmo porque ele vem sendo incorporado nas explicações históricas. Autores como Jörn Rüsen (2015) e Bodo Von Borries (2011) entendem a racionalidade histórica permeada pelo sofrimento, angústia e dor. Bodo Von Borries, nessa direção, explora o conceito de história sobrecarregada, quando a história é um fardo para carregar, quando envolve culpa, vergonha, ressentimento e luto. São histórias ainda circulantes que acabam “cobrando” o enfrentamento histórico das gerações do presente. Entre muitos, autores como Legardez e Simonneaux (2006), também articulam mente e coração quando falam da história sensível ou das questões históricas socialmente vivas. No Brasil, Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Schurster (2016) preferem falar de “passados traumáticos”, trazendo conceitos emprestados da psiquiatria, indicando processos históricos e situações limites experienciada por alguns grupos sociais em determinado período histórico. Mas a crítica aqui é outra, pois direciona-se aos currículos atuais que expressam a atuação do poder instituído que por meio de vários especialistas toma “as rédeas da direção do psiquismo” tendo como objetivo a “boa gestão dos sentimentos” (ILLOUZ; ALALUF, 2020, p. 75).

Esse procedimento de reunir capacidades emocionais com escopos econômicos calha logo quando temos um capitalismo industrial na década de 20 do século passado acarretando uma hierarquia maior nas relações sociais e um trabalho para além do taylorismo no chão da fábrica, e, por isso mesmo, a necessidade de gerir novos modelos de cooperação e controle. O próprio mundo do trabalho fez da empresa um lugar não tão impessoal e os homens passam a ser menos representados e defendidos como máquinas, para que os conflitos, especialmente entre as classes, fossem neutralizados. Emerge uma nova retórica, que parecia se desprezar do nível econômico e se instalar nas emoções e sentimentos, implicando na necessidade de “cultivar a empatia, a confiança em si, o bom humor” (ILLOUZ; ALALUF, 2020, p. 78).

O mesmo se pode dizer quando lemos o documento de formação do professor, sendo uma das competências gerais:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos

humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13).

Novamente, acolher e valorizar tornam-se comandos que não alcançam a compreensão sobre a diversidade, porém, torna-se mais visível a relação com juízos morais e psicológicos. Com vocábulos ou expressões como empatia, resolução de conflitos, cooperação, se silencia a necessidade de, pelo diálogo sim, mas muito mais pelas discussão, reflexão e pesquisa, construir a empatia pela contextualização e o entendimento sobre as razões desses conflitos, apresentados tanto na sala de aula como em outras esferas sociais. Peter Lee (2003; 2004), argumenta que sem empatia não seria possível compreender as ações históricas do passado, algo essencial para o conhecimento histórico, ou seja, para o reconhecimento do lugar do Outro conforme suas distâncias e diferenças temporais. Já a empatia desse documento curricular, reporta à faculdade de envolver-se emocionalmente, de se colocar no lugar do Outro, independente de suas atitudes e mentalidades. Para Peter Lee, empatia não seria apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20) e a redução da explicação histórica à empatia emocional, permite a “aceitação” ou mesmo a identificação do estudante com qualquer modo de viver e de pensar, qualquer personagem, inclusive aqueles que sustentam ideais antidemocráticos, ferindo a dignidade humana.

As competências que, segundo o documento, deveriam ser formadas nos profissionais da educação, correspondem à ideia do professor como “empresário de si”. Como considerei acima, a concepção de competência engloba um movimento recursivo e orgânico onde imperativos econômicos (pedagogia por competências) se coadunam com aspectos psicológicos dos sujeitos (pedagogia “psi”), pois as subjetividades precisam passar por uma intervenção para se internalizar racionalidades instrumentais. Não sou contrária ao campo da pedagogia e/ou da educação, antes, as entendo como fundamentais para (re)pensar o ensino e o currículo de história. Lamento determinada pedagogia tecnicista, então defendida e implementada no momento da Ditadura Militar brasileira para justificar a substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais no então denominado Primeiro Grau. Uma pedagogia que leu equivocadamente Piaget, concluindo que apenas após 14-16 anos o sujeito teria condições cognitivas para compreender a abstração da história (CHAKUR, 2015). Vale repetir que também não desaprovo a

psicologia como importante fundamento até mesmo para pensar o conhecimento histórico, mas sim, o uso de mecanismos comutadores de termos desse campo sob a chancela de um projeto econômico que precisa estabilizar psicologicamente o sujeito para que ele seja exitoso e/ou produtivo.

Revedo o período ditatorial militar, segundo Bittencourt, mesmo para intelectuais bem-intencionados no sentido de adotar a História Nova na época, a disciplina de Estudos Sociais equiparia o estudante na apreensão de conteúdos oriundos da sociologia, da economia, da história, da geografia e da antropologia cultural, a fim de desenvolver a capacidade crítica e a cidadania (2004, p. 74). Contudo, esse objetivo de promover a interdisciplinaridade a partir da ciência de referência, não se concretizou na realidade curricular.

E aqui faço um aparte ponderando o que entendo por “ciência de referência”, ou seja, como a disciplina-base de um campo de conhecimento. Toda ciência de referência é um *campo*, um espaço de práticas características, dotado de uma história própria, que tende a definir um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais, de conceitos estruturantes, metodologias e pesquisas próprias (BOURDIEU, 2003). A cognição histórica situada, por exemplo, é edificada na relação com a ciência da história ou da epistemologia da história, sendo os processos cognitivos os mesmos da própria epistemologia da ciência da História (SCHMIDT, 2009). Diferindo, assim, da noção tradicional da psicologia, movida pela categorização do pensamento em estágios de desenvolvimento cognitivo, demarcados por atividades mentais que o indivíduo conseguiria realizar no decorrer das diversas faixas etárias do seu processo de desenvolvimento biológico.

Retomando o fio da meada: o pretexto advindo da esfera didático-pedagógica prevaleceu na ditadura militar apregoando uma configuração mais global de currículo ligada aos “Projetos de Ciência Integrada” (BITTENCOURT, 2000, p. 132). Esse tipo de interdisciplinaridade não pressupunha as correlações existentes entre os campos científicos, mas sim, o uso de estratégias, materiais e recursos didáticos erigidos por uma espécie de capacidade geral, compatível com qualquer área ou disciplina. Eis uma lógica próxima da assentada na BNCC-EB com a área de Ciências Humanas no Ensino Médio ao sumir com a especificidade das disciplinas escolares da Sociologia, História, Filosofia e Geografia. Como costuma ocorrer no curso do tempo, a disciplina escolar torna-se parâmetro para as reestruturações provocadas nas disciplinas acadêmicas e mesmo na pesquisa institucionalizada. Assim como no século XIX, – quando primeiro houve a necessidade de formar a ideia de Nação nos estudantes, até mesmo pelo passado nacional que

precisaria ser comum, para depois os intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro lançarem um concurso de monografia sobre como deveria ser escrita a história do Brasil –, os desígnios e pressupostos da BNCC-EB incidem na maneira como é pensada a formação de professores. A área de Ciências Humanas e conseqüente desmonte da natureza do conhecimento histórico é repassada para os cursos de licenciatura pela BNC-FP.

Até pouco tempo atrás, valorizava-se a ciência de referência em detrimento das horas destinadas ao estágio, à discussão sobre educação ou sobre ensino de história. Agora assistimos uma *virada pedagógica*, pois a BNC-FP aumenta a carga horária das disciplinas voltadas para o ensino, no caso, de história, e reduz as disciplinas vinculadas à ciência de referência. Essa virada é abalizada, como mencionei, na pedagogia não científica, porque não é defendida, alicerçada, proveniente de uma construção amparada na ciência, no debate e pesquisa acadêmica, mas em “saberes interessados” dos “filocapitalistas” então disseminados no senso comum, nos discursos midiáticos e nas práticas das políticas públicas (BALL, 2020). Enquanto o tecnicismo psicologista da ditadura militar ainda resvalava em certa corrente pedagógica, mesmo que deturpando Piaget, na atualidade o respaldo discursivo vem diretamente de grupos *outsiders* (estrangeiros da ciência, seja pedagógica, seja histórica).

Como há uma mudança significativa na estrutura curricular, cujo trâmite pauta-se da disciplina (História) para a área (Ciência Humanas), do projeto de formação humana integral para a formação do sujeito competente para assegurar o funcionamento econômico, na BNC-FP e em outros documentos administrados pelos governos federais, estaduais e municipais, os professores necessitam ser tutelados para implementarem a transição, portanto, são desprofissionalizados. De acordo com esse prisma curricular, a escola seria um espaço de corrupção e desperdício como qualquer espaço público, resultado de má gestão do governo e da administração interna, além de ser um ônus ao Estado. O professor é visto como desqualificado, malformado, “doutrinador”, atrasado, resistente às mudanças, improdutivo, responsável pelo fracasso escolar de seus alunos. Dessa maneira, ele precisa ser ensinado a ensinar porque os cursos de formação, por suposto, não dariam conta de modo eficiente de sua formação. Exemplificando, no Edital de Convocação nº 03/2019 – CGPLI, para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021) para o Ensino Médio, não temos mais a chamada de livro didático de história para alunos desse segmento

de ensino, mas chegamos ao absurdo de termos livro (didático) de formação de professores ocupando o lugar dos cursos de licenciatura.⁷⁹

Na BNC-FP, o chamado conhecimento profissional reporta ao saber que o futuro docente necessitará mobilizar em sua prática no cotidiano escolar imediato, sem problematizações mais complexas da realidade escolar ou acesso ao conhecimento científico. Revezando ideias progressistas com uma maior quantidade de ideias problemáticas do ponto de vista do conhecimento científico, ao mesmo tempo, se fala de “sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais”, mas esses fundamentos são atrelados às “competências de trabalho” (BRASIL, 2019, p. 3). Os conteúdos específicos são entendidos como abrangendo “conhecimentos de área” e não de uma disciplina e se reivindica como crucial a capacidade de lidar com a tecnologia, essa, como mais uma vez da trajetória histórica curricular como elemento de salvação da educação. Prioriza-se na prática profissional, um “conhecimento pedagógico de conteúdo”, como competência de planejar “sequências didáticas, progressão e complexidade de conteúdos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa” (BRASIL, 2019, p. 9), ou seja, a atuação do professor restringe-se na recontextualização pedagógica dos conteúdos e competências.

Um exemplo de como um vocábulo pode ser ressignificado seria a ideia de “engajamento” na BNC-FP, ao aparecer como sendo estruturante da prática profissional enquanto um compromisso com: o Projeto Pedagógico da escola (BRASIL, 2019, p. 2) – e aqui alerta para a retirada da palavra “político” entre “projeto” e “pedagógico”, posta desde a Lei de Diretrizes e Base da educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –; “com sua [própria] aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 4); com “as metodologias inovadoras” (BRASIL, 2019, p. 4, 5); com “processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola” (BRASIL, 2019, p. 7, 8). Enfim, o círculo de engajamento se abrevia na dimensão pedagógica,

79 Sendo então aprovados quanto ao agora denominado “componente curricular de História”: “Moderna em formação: história: livro do professor” de Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx e Marcelo Abreu (2021) da editora Moderna e “Tempo, sociedade e cultura: um diálogo interdisciplinar” de Alberto Luiz Schneider, Denise Mendes e Márcia Juliana Santos (2021) publicado pela editora FTD. Essas obras abraçam a BNC-FP, com o primeiro capítulo abordado o “Projeto de Vida” voltado para o professor.

pressupondo a desintelectualização do professor ao retirar-lhe a dimensão científica do campo disciplinar do qual trabalha. “Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”, de certo é um objetivo louvável, porém, considerando que na negociação curricular, saem “vencedores” os grupos dominantes economicamente, devemos pensar se ao desintelectualizar e desprofissionalizar o professor na totalidade do documento, não se está transferindo o fracasso escolar somente para a responsabilidade do professor. Silencia-se assim, o contexto das políticas públicas implementadas que nem sempre asseguram a infraestrutura escolar suficiente e tampouco a formação profissional continuada. Também se visibiliza a ideia de que o professor deve engajar-se com si, com “práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se desenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos alunos” (BRASIL, 2019, p. 19), mimetizando assim as exigências do trabalhador do “novo” mundo do trabalho, eficaz e competente emocionalmente para ser produtivo. Percebe-se que a formação do professor se assemelha em muito à formação do neosujeito, que deveria ser governando na sua subjetividade para envolver-se na atividade que se quer cumprida: “(...) trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo à sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo”:

(...) o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar pela própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se esta viesse dele próprio, como essa lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Em tempo: “engajamento” para Rösen, seria uma tomada de posição sustentando valores junto com ações em sociedade em relação à vida prática, o que se denomina “práxis” (RÜSEN, 2007, p. 102). Infere-se pelas leituras desse autor que o engajamento do professor deveria correr no mesmo sentido, qual seja, a reflexão-ação coletiva para a busca de soluções dos problemas enfrentados na realidade escolar, não somente quanto ao *déficit* de aprendizagem em si, mas cogitando explicações históricas, portanto multicausais e relacionais desse *déficit*.

Importa saber como os estudantes aprendem para o ensino de história não ser apenas o repasse de conteúdos às cabeças não-pensantes dos alunos que há muito buscamos superar. Nisso, o documento de formação de professores confere com os anúncios das pesquisas dos últimos anos, ou seja, precisamos conhecer nossos alunos. Contudo, a redação da BNC-FP reduz duplamente esse enunciado, na medida em que o professor 1) deve conhecer “os mecanismos pelos quais os estudantes aprendem”, porém, para “adotar estratégias e recursos pedagógicos alicerçados pela ciência da aprendizagem” e 2) quando se deve favorecer apenas o desenvolvimento dos saberes “previstos” no currículo (BRASIL, 2019, p. 8, 9). Perpassa em todo documento essa exigência: o professor deve sempre prender-se à BNCC-EB:

Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino etapa de atuação, e a interrelação do conteúdo da área com os demais componentes curriculares (BRASIL, 2019, p. 15)

No excerto acima, denota-se a importância da “estrutura curricular”, desde que seja operada para o desenvolvimento das “dez competências da Base”, corroborando a interrogação quanto à especificidade do campo disciplinar. Na Base, a organização curricular é advogada como essencialmente interdisciplinar: “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 15). Nos termos do documento: “é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório”, e apelando ao Parecer CNE/CEB nº 5/2011, complementa que há necessidade de e “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2018, p. 479).

O que para os currículos da Educação Básica e de formação do professor implica em “atraso” o respeito ao campo disciplinar, para “nós” – e aqui me uno a um grupo que pesquisa essa questão –, a interdisciplinaridade não irrelevante, mas promovida de dentro (História) para fora (outras disciplinas). O conceito de literacia histórica (como letramento), na concepção de vários grupos de estudos, implicaria na introjeção da forma de pensar historicamente o mundo para nele agir. Literacia histórica é o termo alusivo à construção de um modo específico de “ler” o mundo em acordo com a ótica ou lógica da história. Seria um letramento

próprio da história, um raciocínio histórico, e, por isso mesmo, teria como ponto de partida os procedimentos relativos à história (LEE, 2006). A elaboração desse letramento histórico na escola seria possível se conhecemos nossos estudantes, o que eles pensam, quais suas vivências e expectativas de futuro, como eles aprendem melhor, seu universo socio-histórico, e, enfim, quais seus conhecimentos prévios sobre história,

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de forma de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 312).

A finalidade da BNC-FP, como mencionei várias vezes, é de atrelar a formação do professor aos postulados da BNCC-EB, por isso voga a ideia de competência, como na demanda de “Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas em cada ano ou etapa” (BRASIL, 2019, p. 15). Gradativamente, vamos observando as competências socioemocionais (engajar-se consigo) aparecerem como imprescindíveis para “ser professor”. O professor deveria: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2019, p. 13). Toda a linguagem da pedagogia “psi” verifica-se no documento de formação de professores: Autoconhecimento, autocuidado, saber equilibrar emoções, ter “Competências como a autogestão, a criatividade, a empatia, a curiosidade para aprender, entre outras (BRASIL, parecer, setembro de 2019, p. 16); ter iniciativa e capacidade de inovação (BRASIL, 2019, p. 8); “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2019, p. 13).

Nesse direcionamento da BNC-FP, formar-se-ia o um professor desprovido de conhecimento fundamentado em sua disciplina, portanto, apartado da ciência. Sem base nos conhecimentos científicos, esse professor poderia até conduzir-se sob alguns princípios éticos, mas que seriam como “ordens de conduta”. Ou seja: tais princípios éticos não se delineariam como compreensão do mundo e de si, não como empoderamento, como autonomia capaz de agenciar a ação coletiva para

potencializar a conscientização para a transformação social, superando a subalternidade, a injustiça e a desigualdade, inerentes aos retrocessos democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode ser vista como gestão de recursos humanos e os sujeitos vistos como objetos. Simples assim, entretanto, a BNC-FP corre nesse sentido ao reduzir o conhecimento histórico ao acúmulo de competências, faz do futuro professor um executor, não aquele que equipa o aluno para construir conhecimentos fundamentados na ciência. BNCC-EB e BNC-FP são produtos da desqualificação da ciência, atualmente espalhada na sociedade, composta pela defenestração da escola, da Universidade e de seus profissionais, os cientistas, pesquisadores e professores. A ciência é considerada um ônus que os contribuintes não querem mais arcar e uma via que afasta a sociedade de sua zona de conforto das crenças estabelecidas.

O mundo das emoções é convocado para normatizar o sujeito para que ele dê conta das questões empresariais justapostas nos currículos com os interesses do Estado, então mínimo no financiamento da educação, mas máximo na política cultural. Daí vivermos em um triste mundo aparentemente contraditório em que a educação é vista como salvadora da sociedade, porque, de um lado, formará o sujeito meritocrático encarregado de, por si só, modernizar a Nação, e de outro lado, temos a vontade política de desintelectualização e desprofissionalização do professor, pois esse, visto como tarefeiro será mais fácil de ser treinado e será um bom treinador do neosujeito, trabalhador/usuário/consumidor.

O discurso das pedagogias por competências (eficiência econômica) e das pedagógicas “psi” (eficiência emocional), se coadunam na tentativa de resolver um problema que nos assola: se a crise acaba nos desestabilizando psiquicamente, pois nos deparamos com o desemprego e tudo o que essa situação representa, os discursos de autoajuda para o aluno ter empregabilidade, empreendedorismo, equilíbrio emocional, resiliência, etc., aparecem com mais frequência, invadindo todas as mentalidades. Por isso a necessidade de falar sobre Projeto de Vida em um mundo sem perspectiva de futuro, pois você precisa planejar suas escolhas na impossibilidade de ter muitos caminhos promissores a seguir.

Espero não ter desesperançado ninguém, mas retomo que as lutas, as resistências devem ser amplas e desencavar os interesses dos currículos da Educação Básica e de Formação do Professor, compreendê-los na sua *signifiXação*. Também volto à

ideia de currículo ativo ou praticado, pois quando o poder procura circunscrever, prescrever e dominar, é a partir da prática reflexiva ou na reflexão prática que conseguimos acreditar, agir, transgredir, insurgir e (re)existir, subvertendo o lugar, as ideias, os discursos, os projetos, os currículos provenientes do poder instituído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2020.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileira**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- BORRIES, Bodo Von. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.). **Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness and didactics of History related to World War II**. Bielefeld: Transcript, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Fim de Século: Lisboa, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 de ago. de 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 02 de ago. de 2022.
- CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**. Fabricando cidadãos felizes. Trad. Jumberto do Amaral. São Paulo: Ubu editora, 2022.
- CATELLI JR, Roberto. BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto (Org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação:** crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In:* GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- GOODSON, Ivor. **História del Currículum.** La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A. 1995.
- GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, n. 295, p. 7-37, Madrid, 1991.
- HARTMAN, Hope J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento.** Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 6 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- ILLOUZ, Eva; ALALUF, Yaara Benger. O capitalismo emocional. *In:* CORBIN, Alian; COURTINE, Jean-Jacques; VIGAREELLO, Georges. **História das Emoções.** Do final do século XIX até hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. P. 74-100.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. *In:* BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus.** Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, p. 19-36, 2003.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista.** Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, Peter. La imaginación histórica. **Memoria e Sociedad.** v. 8, n. 17, pp. 87-112, 2004.
- LEGARDEZ, Alain SIMONNEAUX, Laurence. **L'école à l'épreuve de l'actualité:** enseigner les questions vives. Local: ESF, 2006.

- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.
- MACEDO, Donaldo; BARTOLOMÉ, Lilia. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. *In*: SILVA, L. H. (ORG.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-32, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*. v. 22, n. 02, abril/junho 2016.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: D & A, 2003.
- RAMOS. Cosete. **Excelência na educação**: A Escola de Qualidade Total. Rio De Janeiro: Qualitymark Ed. 1992.
- RAMOS. Cosete. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- RAMOS. Cosete. **Sala de aula de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, T. T. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SANTOS, Maria Ap. Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.
- SANTOS, Maria Ap. Lima dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. Ensino de história na base nacional comum curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, 2020.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, v. 11, jul. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**. v. 42, n. 2, maio-ago. 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, Regina Magalhães. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**. São Paulo: Paulus. 2008.

A BNC-FP E O NEOTECNICISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: DECORRÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ⁸⁰

Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos

O debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) tem lançado luz sobre as mudanças e permanências nos projetos curriculares das licenciaturas, principalmente, sob os fundamentos teóricos e pedagógicos que influenciam o que ensinar e aprender nos cursos de História.

Diante desse estado de coisas, vemos confirmar-se com a BNC-FP um projeto de instituição de práticas de formação na perspectiva da racionalidade técnica, que, pela afirmação de uma ideia de *aplicação* de um *saber fazer*, recupera princípios e fundamentos que desconfiguram o projeto de formação docente pautado pelo movimento de trabalhadores em educação como espaço de reflexão sobre o fazer em perspectiva crítica.

É fato que a maior parte dos cursos de licenciatura em História, cerca de 95%, ainda não foi afetada por uma efetiva mudança de paradigma, uma vez que “a uniformidade dos desenhos curriculares remete para uma compreensão comum do que significa formar professores de história”, privilegiando-se um conhecimento aprofundado do saber de referência – da História (COELHO; COELHO, 2018, p.8). Essa situação também revela que o debate sobre a prática

80 Esse artigo é fruto da palestra intitulada “Resolução 02/2019: os impactos da BNC-FP sobre os cursos de graduação em História”, ministrada em 30.11.2021, por ocasião do evento “A História e as disputas narrativas nos tempos de redes sociais” - Semana de História – Araguaína, promovido por Universidade Federal do Tocantins e Universidade Federal do Norte do Tocantins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QrcAGpS0jJQ&t=401s&ab_channel=CollegiadoCursodeHistoria-Aragua%C3%ADnaUFNT>. Acesso em: 02 out.2022.

instituído pelas diferentes entidades acadêmicas⁸¹ e sistematizada pela resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), ainda não envolveu os cursos de História, profundamente alicerçados em princípios da racionalidade técnica.

Se consideramos o ensino de História como uma questão *no* e *do* tempo presente (MONTEIRO, 2015), e o fato de que a docência deve ser um princípio organizador instituinte dos cursos de graduação, mesmo que não admitido por muitos historiadores, abordar as questões relacionadas aos fundamentos sobre os quais as reformas no campo da Educação vêm ocorrendo pode elucidar os caminhos pelos quais a produção de conhecimento histórico no interior dos cursos de licenciatura está enveredando.

Simultaneamente, acreditamos que seja possível vislumbrar alternativas de enfrentamento da situação observando como os mecanismos de produção do conhecimento em nosso país vêm sendo transformados, uma vez que é possível afirmar que o conteúdo desse conhecimento tem se tornado subserviente aos princípios disseminados pela Reforma da Educação, iniciada em 1990 a partir da Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia. Caberia, portanto, destacar que, subscrita ao processo de reformulação dos cursos de licenciatura, se encontra também em andamento a transformação das bases sobre as quais se erige o conhecimento histórico em perspectiva crítica e autônoma.

Neste artigo, apresentamos alguns dos pontos que fundamentam nossa argumentação a fim de contribuir com o debate que, em última instância, refere-se ao projeto de sociedade que as/os profissionais do campo da História e do ensino de História defendem para nosso país, o que implica enveredar pelas dimensões ética e política da formação *na* e *para* a docência.

Considerando a pedagogia das competências como o fundamento teórico-epistemológico em torno do qual se articulam os principais referenciais da Reforma, e como mecanismo que associa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP), escolhemos contextualizar a formulação desses documentos curriculares na primeira parte do texto. Em seguida, discorreremos sobre o fato de a BNCC estar posicionada como elemento articulador do processo de tecnificação da docência e da

81 Refiro-me aqui à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre outras.

produção de conhecimento e quais as implicações desse mecanismo. Na sequência, abordamos os possíveis efeitos sobre a produção de conhecimento histórico a partir da adesão acrítica aos princípios que as Reformas Educacionais têm imposto ao campo de formação de professores pela instituição da Pedagogia das Competências. Encerramos com nossas considerações finais.

POLÍTICAS CURRICULARES EM CONTEXTO NEOLIBERAL: A PROJEÇÃO DE UM NOVO MODELO DE PROFESSOR(A)

As diferentes reformas nas licenciaturas ocorridas nas últimas três décadas, as quais se fundamentam no pressuposto de que vivemos uma crise da educação, atribuindo aos trabalhadores e trabalhadoras a responsabilidade por esse estado de coisas, tem influenciado definições curriculares pela profissionalização docente, as quais projetam um perfil profissional voltado ao “novo” modelo de professor (SANTOS, 2021).

O currículo tem sido instituído como o centro desse investimento, pois vem sendo posicionado nessas políticas como o lugar preferencial que tem a função de diminuir os problemas e eliminar as desigualdades. Assim, encontramos-nos diante de um processo de regulação do trabalho docente que se intensificou a partir dos anos de 1970 nos Estados Unidos e, de lá, disseminou-se para outros países do mundo. Nesse projeto, marcado pela centralização do currículo e pela avaliação padronizada das aprendizagens dos alunos, questiona-se o valor do julgamento profissional dos docentes (LESSARD, 2006).

Esse questionamento tem sido formulado a partir de projetos elaborados por grupos econômicos que vêm atuando no campo educacional com grande interesse em regular a ação docente. Em oposição e fazendo frente aos princípios disseminados por esses grupos, temos aquelas formuladas pelos trabalhadores em educação, que defendem a autonomia docente e a valorização profissional.

As reformas no campo da Educação ocorridas no Brasil foram marcadas pelos princípios propugnados pelas Conferências Mundiais de Educação desde, pelo menos, 1990, ocasião em que o Banco Mundial assumia o comando da Educação no mundo norteador pelas orientações do Consenso de Washington, “um consenso entre o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos em relação às políticas ‘certas’ para os países em desenvolvimento” (STIGLITZ, 2002, p. 43 *apud* SAWAYA, 2014, p. 130-131), dentre eles, o Brasil.

Realizado também no ano de 1990, o Consenso enfatizou a necessidade de diminuição dos índices mundiais de pobreza pela metade, fornecendo subsídios ao Banco Mundial na defesa da tese da Educação como determinante de inclusão social na perspectiva da teoria do capital humano, que preconizava o investimento em Educação como fator para o desenvolvimento econômico (MENEZES, 2012).

As pressões internacionais, provenientes das grandes reformas educacionais, têm induzido a produção de projetos de cunho neoliberal visando instituir parâmetros pautados pela lógica do mercado no interior do campo educacional. Seus principais agentes têm sido as Conferências Mundiais de Educação que, com apoio da UNESCO e financiadas pelo Banco Mundial, promovem a disseminação de valores de sustentação à sociedade capitalista através da educação, ela própria tornada mercadoria em uma narrativa que a posiciona como elemento importante para a superação da pobreza (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007). Como decorrência,

[...] nas políticas educacionais atuais, questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação - que interferem diretamente na problemática da aprendizagem - são formuladas em termos do que o “cliente” (estudante) ou o “mercado” deseja, secundarizando ou mesmo impossibilitando uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação. Com efeito, a erosão do Estado de bem-estar social pela intensificação da ideologia de mercado neoliberal fortalece o deslocamento da ênfase de uma relação política para uma relação econômica, na qual a mercadoria é a educação (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 147).

Um aspecto relevante é que na Declaração Mundial sobre Educação para Todos arrega-se à educação a função de promover a equidade, termo utilizado em substituição àquele da “igualdade entre todos os homens”. Esta substituição não é fortuita uma vez que a primeira está “adstrita à competência e à ação do indivíduo de conquistar seu lugar ao sol” e a segunda àquela que é conquistada através da organização e lutas sociais (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 124).

No Brasil, as intervenções do Banco Mundial orientaram diretamente as políticas públicas pela instituição da obrigatoriedade de adoção dos pontos da Declaração de Jomtien na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu artigo 87, parágrafo primeiro.

A aproximação da retórica da qualidade a estratégias adotadas pelo grupo de corporações liderado pelo Banco Mundial torna evidente a filiação neoliberal das políticas curriculares atualmente em voga no Brasil. Assim,

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola enquanto instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

No âmbito das políticas curriculares, os impactos prevalecem até os dias atuais, em especial, na proposição da Pedagogia das Competências, de cunho essencialmente neoliberal e que permeia as orientações oficiais do Estado Brasileiro. Como exemplo, citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, desenvolvidos nos anos 1990; e as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas nos anos 2000, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior (cursos de licenciatura).

Como parte desse processo, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, homologado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria n.º1570, de 12 de dezembro de 2017 e instituído por meio da Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). Trata-se de um documento que aponta diretrizes e referências obrigatórias para a elaboração dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Unidades Federadas de todo o Brasil.

A elaboração de uma Base foi determinada tanto pela Constituição Federal do Brasil de 1988, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor, em que pese a contradição tênue que aparece na redação, opondo a ideia de uma *base nacional comum* àquela defendida pelos movimentos sociais de uma *base comum*⁸², configura-se como indício do enfrentamento acirrado

82 Para o movimento dos trabalhadores em educação, a concepção de uma base comum é muito diferente daquela preconizada pelas atuais políticas curriculares. Defende-se “uma base comum para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica que valorize o magistério articulando a carreira, condições de trabalho e conhecimento (DOURADO, 2014), consubstanciando-se, por essa via, em componente efetivo da profissionalização docente” (FARIAS, 2019, p. 165).

de projetos em disputa no interior do sistema educacional nas últimas décadas (BRZEZINSKY, 2010; FARIAS, 2019) e exacerba a necessidade de examinarmos mais detidamente o documento.

O CURRÍCULO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA: PRODUÇÃO DE APAGAMENTOS E HIBRIDIZAÇÕES

No contexto delineado anteriormente, as pesquisas no campo da Educação têm indicado a existência de três grandes formas de pensar a regulação do trabalho da professora e do professor: “uma regulação burocrática estatal, preocupada com resultados e eficiência; uma regulação profissional, interiorizada pelos atores internos; e uma regulação quase-mercantil, que dá mais poder aos pais, ao setor privado e à concorrência entre os estabelecimentos de ensino” (LESSARD, 2006, p. 149-150). Ao observarmos o cenário de formulação das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura no Brasil das últimas duas décadas, é possível identificar o enfrentamento desses atores em diferentes momentos, resultando em documentos que carregam as marcas desses enfrentamentos.

Por conseguinte, torna-se fundamental destacar que a BNC-FP compõe um mosaico de outros documentos e políticas curriculares e educacionais, inseridos, por sua vez, em uma arena de negociação política onde ocorrem lutas por significação (GABRIEL, 2015). Vista assim, sua análise pode possibilitar que alguns sujeitos dessas lutas sejam vislumbrados não como essências, mas como práticas que lutam em torno de sentidos para a formação docente que vêm se instaurando lenta e gradativamente nas últimas quatro décadas nas políticas curriculares, destacando-se que

Essa dinâmica de produção de políticas curriculares implica reconhecer as representações dessas políticas, expressas em textos legais e proposições curriculares, como precárias, marcadas por ambivalências e contradições aparentes, decorrentes das negociações entre diferentes discursos que disputam a hegemonia para a formação de professores (DIAS; LOPES, 2009, p. 80).

Esses fundamentos possibilitam evoluir de um olhar que concebe a chamada Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) como um “ente” que “impõe” um “currículo”, pronto, prescrito, para outro, que a compreende

como produção discursiva que procura fixar significados e sentidos de projetos que buscam hegemonia. Assim,

O currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relação de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Em perspectiva pós-fundacional (LACLAU; MOUFFE, 1987; BURITY, 2010; FERREIRA, 2011; GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL, 2015), essa noção de currículo reposiciona o papel da linguagem na tessitura do real e orienta-se pela noção do discurso “percebido como categoria teórica – e não descritiva ou empírica – procurando, assim, dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 83). É relevante destacar que considerar a perspectiva pós-fundacional em seu questionamento das leituras essencialistas de mundo não significa aderir à ideia de que “tudo vale”, pois o que está sendo “problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 83).

Com efeito, os currículos, em geral, e aqueles destinados ao ensino de História, em particular, expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos e devem ser vistos como prática cultural, como lugares de enunciação contextualizados em disputas (MACEDO, 2006). Entendidos como espaços de poder, os documentos curriculares funcionam como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185).

Ao operar com a noção de que as políticas curriculares entrelaçam vários discursos, ressignificando certos termos, mobilizamos, igualmente, a ideia de que os discursos nas políticas curriculares passam por recontextualizações e hibridação, de forma que “os princípios curriculares são refocalizados e ressignificados, sendo muitas vezes orientados para finalidades diversas daquelas estabelecidas inicialmente” (LOPES, 2005, p. 265).

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, temos abordado⁸³ as políticas produzidas pela Reforma, particularmente as reformulações curriculares ocorridas desde início do século XXI, objetivando analisar seus impactos na formação de professores em História, especificamente. Neste artigo, apresentamos algumas considerações em torno da Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019) BNC-FP.

A articulação referida já é percebida na primeira página da BNC-FP, quando são apresentados ao/à leitor(a) um rol de marcos legais dentro dos quais têm circulado sentidos que as reformas vêm instituindo no campo das políticas educacionais de forma deliberada e sistemática ao longo das três últimas décadas no Brasil. Nesse processo, uma série de hibridações e apagamentos ocorrem pela presença recorrente de significantes vazios em torno dos quais alguns consensos vêm sendo constituídos no processo de produção de hegemonia. A categoria *significante vazio*

surge justamente para nomear a função discursiva em meio a processos de significação percebidos como simultaneamente impossíveis e necessários. Um sentido particular ao se hegemonzar, ou seja, assumir o lugar da universalidade, se esvazia de sua particularidade para que consiga abarcar, por equivalência, sentidos particulares em torno de si e, assim, fixar, ainda que parcialmente, um sentido específico. Uma vez que a totalidade/universalidade é um objeto impossível, a particularidade que se hegemoniza tende a tornar-se um *significante vazio*, visto que “sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável” (LACLAU, 2018, p. 120 apud SENNA; GABRIEL, 2021, p. 49).

Destacamos, para fins de análise, o *significante competências*, alçado textualmente na BNCC à categoria de fundamento da formação de professores e, simultaneamente, de estudantes da Educação Básica. Instituídas como *significante vazio*, as competências figuram como universais na narrativa dos documentos curriculares, assumindo centralidade nos processos de hegemonzização de certas

83 Referimo-nos aqui ao projeto de pesquisa intitulado “Sentidos de conhecimento e de docência em propostas curriculares: implicações da BNCC e da BNC-FP para as disciplinas escolares e para a formação de professores”, desenvolvido pela equipe do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS). Esse projeto integra o projeto de pesquisa coletivo intitulado “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil” realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, – e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

concepções de formação que podem estar destituindo o conhecimento histórico de seu papel crítico, formativo e emancipatório.

A CENTRALIDADE DO SIGNIFICANTE *COMPETÊNCIAS* NAS REFORMAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

As considerações apresentadas neste texto decorrem de pesquisa pautada pela abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011) e documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Nesse contexto, observamos que a centralidade dada à matriz por competências para a formação de professores aparece na narrativa da BNC-FP como determinação da LDB (Lei n. 9394/96), da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) e da BNCC, apelidada de “BNCC-Educação Básica” (BRASIL, 2017). Portanto, deste ponto de vista, elencar um rol de competências torna-se uma necessidade legal.

Aqui, estamos operando com o conceito de narrativa, em perspectiva discursiva, “[...] no contexto das teorias pós-críticas do Currículo, que se voltam para pensá-lo como espaço-tempo de produção de significados, identidades, diferença, disputa de sentidos sobre os processos e os fenômenos do mundo” (MONTEIRO *et al.*, 2014, p. 27).

No trecho do documento, inserido abaixo, destaca-se como a noção de garantia das *aprendizagens essenciais* adquire na narrativa o estatuto de direito constitucional para justificar a necessidade de se estabelecer as “pertinentes competências profissionais dos professores”.

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205⁸⁴ da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2019, p. 1).

Sabemos que os discursos e textos que vêm circulando nas últimas décadas enfatizando a profissionalização docente “trazem a ideia de um perfil profissional em defesa de uma qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente” (DIAS, 2014, p. 09), função que tem se concretizado em torno da afirmação da noção de

84 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

competências no interior das propostas curriculares e, associada a ela, aquela de *habilidades*. Dentro da narrativa da *inovação* e do *empreendedorismo*, que concorre para nortear discursos de desvalorização do trabalho docente, esses termos têm sido afirmados como mais significativos devido a seu caráter fluído e polissêmico, em oposição àqueles de *saberes* ou *qualificação* (PIMENTA, 2002).

No entanto, apesar da pluralidade de concepções que flutua no interior desses significantes, acreditamos que, nas políticas mais recentes, têm-se procurado fixar um certo sentido quando é afirmado no artigo 2º da BNC-FP que “a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das *competências gerais* previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das *aprendizagens essenciais* a serem garantidas aos estudantes [...]” (BRASIL, 2019. Grifos nossos). Nesse contexto, as competências são instituídas como fundamento da formação docente, enquanto, na BNCC, elas são definidas como fundamento pedagógico do currículo da Educação Básica.

Muito embora essa centralidade seja justificada legalmente, não há na BNC-FP uma definição do que, no documento, se define por competências. Mas é justamente a “ausência” dessa definição que possibilita vislumbrar as disputas por fixação de um sentido de docência, por um lado, e de aprendizagem por outro, o que queremos destacar.

Ao aproximar os trechos que determinam o papel das *competências gerais* no currículo proposto, notamos que, na BNC-FP o significativo ganha destaque como pressuposto da formação docente, juntamente com o de *aprendizagens essenciais*, e, na BNCC, ao qual esses sentidos estão associados, são encontradas as *competências gerais* “consubstanciando” os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, em perspectiva essencializante, as competências se tornam a “substância” materializada dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e esse sentido, segundo a narrativa da Resolução 02/2019, deve ser incorporado integralmente à BNC-FP, como é possível observar no trecho abaixo.

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2019) – que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 8).

Some-se a isso a repetição quase exaustiva, na BNCC, da palavra *competências* no documento, que aparece em 258 passagens contra 150 da palavra *direitos*, em um total de 600 páginas.

Tabela 1 - Como a noção de competências aparece na BNCC e na BNC-FP

	BNCC	BNFP
Competências Gerais	“Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais , que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).	Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019).
Definição de competências	“Na BNCC, <i>competência</i> é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).	Não há. Remete à leitura da definição apresentada na BNCC.

Fonte: Elaborada pela equipe do GEPEH/UFMS.

A tentativa de estancamento do fluxo de sentidos e de controle dos processos de significação pode ser notada ainda quando colocamos, lado a lado, o que os documentos nomeiam como *competências gerais*, na medida em que o texto da BNC-FP traz em seu artigo 3º que, “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019).

Aquilo que na BNCC tomou o lugar da função formativa da escola de Educação Básica (as competências), é instaurado na BNC-FP como meta a ser atingida pelos cursos de formação. Por serem formulados em termos de comportamentos esperados, observa-se que a Pedagogia das Competências institui um regime de verdade. A associação direta entre BNCC e BNC-FP no enlace em torno das Competências Gerais traz indícios do sentido de docência que essas políticas vêm procurando hegemonizar, uma vez que associa a formação acadêmica em nível superior direta e pontualmente àquilo que está instituído na BNCC.

Tabela 2 – Comparação do rol de Competências Gerais apresentadas na BNCC e na BNC-FP.

COMPETÊNCIAS GERAIS - BNCC	COMPETÊNCIAS GERAIS – BNC-FP
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: elaborado pela autora. [grifos nossos]

Esse mecanismo aproxima o sentido de docência àquele de *prática*, que, nas políticas curriculares, tem sido instituído como um híbrido. A articulação de concepções antagônicas no interior do significativo *prática* traz o processo de tradução de demandas⁸⁵ que aglutinam sujeitos em comunidades epistêmicas, definidas

85 Uma demanda social é caracterizada por Laclau (2005) como solicitações e expectativas de sujeitos e grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos, constituídos como vontades coletivas, se unem em uma luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo na política, os grupos em torno dessas demandas são definidos. Não há, portanto, identidades políticas estabelecidas previamente ao processo articulatório (DIAS; LOPES, 2009, p. 85).

como “uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e de definição de textos, como já situado por Ball (1998, 2001)” (DIAS; LOPES, 2009, p. 83). No entanto, a centralidade que um certo sentido de prática vem ganhando no corpo das políticas nos últimos anos ressalta a assimetria de poder entre os sujeitos e grupos sociais das comunidades epistêmicas que atuaram em sua formulação. Muito embora possamos abordar a palavra *prática* como significante vazio (DIAS; LOPES, 2009), consideramos importante focalizar alguns dos sentidos movidos, mesmo que de forma precária, na BNC-FP.

Interessa-nos destacar que a prática assume, em primeiro lugar, sentido de elemento qualificador da *competência profissional*, quando é afirmado no documento que o(a) profissional deve “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” (“§ 1º - alínea I - BRASIL, 2019, grifos nossos). A sentença ressalta que o domínio intelectual do conhecimento só será útil na medida em que esse sujeito souber *como* ensiná-lo. Temos aqui indício do praticismo que, no caso dos cursos de licenciatura em História, significa dizer que a formação intelectual a ser recebida será validada pela utilidade de um certo conhecimento para um certo projeto de escola. Destarte, coloca-se em segundo plano (ou mesmo elimina-se?) um projeto pedagógico que aponte para o acesso às diferentes dimensões da produção do conhecimento histórico, em particular, e do conhecimento científico em geral.

Deparamo-nos aqui com um indício do processo de transformação das funções do conhecimento produzido nas universidades no contexto da chamada *sociedade do conhecimento*, que institui novos processos de formação humana embasados em exigências de desempenho, aprendizagens permanentes, foco em habilidades e competências genéricas e gestão das inovações (SILVA, 2016, p. 181). Em meio à formulação de uma tecnologia de regulação da vida social em geral, e dos processos de escolarização, em particular, que caracteriza as chamadas *sociedades de controle*, investir, inovar e empreender são significantes posicionados como as novas ferramentas de produtividade do conhecimento (SILVA, 2016, p. 181). Em meio a esse processo, instaura-se

um arranjo institucional que centralizava novas formas de escolarização com foco no gerenciamento de processos inovadores, ampliando as condições de desempenho e aprendizagens permanentes. Segundo o autor, “**na sociedade do conhecimento, as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo**” (Drucker,

1993, p. 158). As formas de aprendizagem vitalícia, na própria expressão do autor, exigiriam escolas atraentes e promotoras de satisfação aos seus públicos (SILVA, 2016, p. 181, grifos nossos).

Pode-se afirmar que esses elementos fazem parte da instituição de um

(...) novo regime das escolas: “as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis da escolaridade” (DELEUZE, 1992b, p. 225, apud SILVA, 2016, p. 183).

Em segundo lugar, a prática também define o *conteúdo* a ser ensinado pelos cursos de licenciatura na medida em que o documento determina que

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2019).

O sentido de conhecimento aparece na narrativa de todo o documento associado à ideia de fazerem íntima relação com a noção de prática, os quais assumem centralidade no currículo dos cursos de licenciatura, instituindo-se também como critério de seleção das temáticas a serem abordadas, como apontado textualmente.

“Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas: [...] III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019).

Nessa chave de análise, queremos destacar a cadeia de equivalências constituída pelas relações entre os significantes *prática/conteúdo*, por compreender que esse é o invólucro que posiciona o sentido de currículo a ser instituído nos cursos de licenciatura no referente ao lugar que os conhecimentos (no nosso caso, o conhecimento histórico) deverá ocupar.

O sentido de prática que se tenta fixar na BNC-FP longe de defender a legitimação do(a) docente como produtor(a) de saber “entendendo a docência no âmbito de sua construção cultural e incorporando como elemento da aprendizagem a dimensão do trabalho do professor” (DIAS; LOPES, 2009, p. 86), promove a aproximação de uma concepção de formação que tende a ser pragmática, diminuindo o espaço de formação teórica em detrimento de uma prática assemelhada ao treinamento que, em essência, está fundamentada no neotecnicismo (FREITAS, 2018), como uma série de estudos vêm destacando há mais de duas décadas, perspectiva sintonizada com os pressupostos das sociedades de controle.

O tecnicismo tem marcado as políticas curriculares desde a segunda metade do século passado, pautando-se pelo pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Esses pressupostos advogam a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Assim, “na pedagogia tecnicista (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI, 1986, p. 16 apud FREITAS, 2018, p. 2). A essa definição somam-se elementos do contexto mais recente que configuram o chamado neotecnicismo,

[...] apresentado agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2018, p. 02).

Por essa via, o significativo *competências* vem ocupando o lugar de um universal, e, por conseguinte, “um significativo particular que ocupe o lugar do universal em um determinado contexto discursivo significa a consolidação de um processo de hegemonização” (GABRIEL, 2015, p. 38). Uma vez instaurado como universal em um conjunto de políticas curriculares, em um discurso que oculta as dissonâncias e discrepâncias como forma de constituir consensos provisórios, torna-se relevante realçar como esses sentidos flutuam entre a BNCC e a BNC-FP, examinando os conteúdos previstos na primeira, cuja apreensão como objeto de ensino, de acordo com a segunda, se tornará a meta principal de todo o processo formativo dos cursos de licenciatura no país, desconsiderando as experiências locais e promovendo o apagamento dos princípios de projetos societários que se oponham à lógica que está sendo hegemonizada.

Além disso, é através desse mecanismo discursivo que a nova gramática curricular advinda das reformas de cunho neoliberal, tendem a expurgar a produção de conhecimentos que destoem do projeto que prevê um saber situado no campo das capacidades produtivas. Nesse lugar, o conhecimento adquire a forma de mercadoria, perdendo seu valor formativo e sendo difundido em virtude de sua nova clivagem: a conversão em “conhecimentos de pagamento/conhecimento de investimento, ou seja, conhecimentos trocados no quadro da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, ‘sobrevivência’) versus créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as performances de um programa” (SILVA, 2016, p. 181/2).

A adesão incontestada das atuais políticas curriculares voltadas tanto à Educação Básica, quanto ao Ensino Superior à Pedagogia das Competências implica na hegemonização de uma gramática constituída pelo chamado Capitalismo Cognitivo, definido como

um sistema de acumulação no qual o valor produtivo do trabalho intelectual e material se torna dominante e onde o eixo central da valorização do capital porta diretamente sua expropriação “através da renda” do comum e a transformação do conhecimento em mercadoria (Vercellone e Negri, 2007, p. 2 apud SILVA, 2016, p. 183).

Frente a esse estado de coisas argumentamos que, através da Pedagogia das Competências como fundamento pedagógico de todas as Reformas Curriculares do Ensino Superior ocorridas no Brasil desde 2002, a produção de conhecimento histórico pode estar se tornando cada vez subserviente ao Capitalismo Cognitivo ao ser ordenado pelas premissas da Sociedade do Conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a identificação de híbridos na BNCC e na BNC-FP é acompanhada por ambivalências que produzem as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo que engendram zonas de escape dessa dominância (LOPES, 2005, p.60). Temos claro também que,

[...] nas arenas políticas são disputados os variados sentidos para o currículo da formação de professores a partir de ações cujo poder caracteriza-se como oblíquo (Canclini, 1998), para além dos verticalismos “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, usual também em algumas análises da produção de políticas (DIAS; LOPES, 2009, p. 83).

Assim, a análise apresentada neste texto tem o objetivo de provocar reflexões em torno de características que observamos a partir de um certo lugar. Por conseguinte, ao pontuá-las, estamos conscientes da provisoriidade e da singularidade das considerações tecidas, realizadas como parte do esforço em estreitar diálogos entre os campos da História e da Educação, buscando fugir às armadilhas dos essencialismos e de instituição de uma verdade única e absoluta. Partindo desses pressupostos e à guisa de conclusão, gostaríamos de abordar uma questão de fundo que vêm à tona com os processos de hegemonização que analisamos e que, a nosso ver, objetivam subordinar a dimensão política e teórica do ensino de História. Mas não só.

Acreditamos que, estando os sentidos de ensinar História deslocados e subordinados ao neotecnicismo, estamos diante da afirmação de uma certa função legitimadora que a produção historiográfica pode estar assumindo no discurso veiculado pelas políticas curriculares atuais.

Se essa premissa for verdadeira, abordar a formação de professores de História na perspectiva do intelectual crítico-reflexivo, exigirá, inexoravelmente, a superação de uma visão arraigada entre historiadores de que o ensino de História está restrito à prática e limitado ao papel de transmissor dos saberes produzidos por intelectuais reconhecidos, visão que tem subordinado e, em muitos casos, expurgado, a função educativa da escola e o papel do conhecimento de referência na formação docente. O conteúdo da Resolução 02/2019 impõe-se como uma realidade que aponta nesse sentido.

Destarte, enfrentar o fato de que a racionalidade técnica imperante na formulação dos cursos de licenciatura, desqualificando a formação docente em prol daquela do bacharel, e concebendo a aprendizagem por acúmulo de informações, pode estar se colocando como uma necessidade urgente frente a mecanismos de controle previstos nas reformas educacionais das últimas décadas. A subordinação da produção intelectual aos ditames do capitalismo cognitivo expresso, dentre outros elementos, pela Pedagogia das Competência, leva-nos a crer em um processo de crescente controle da produção do conhecimento no interior das instituições de nível superior através da instituição de uma nova gramática que prevê a produção de subjetividades dóceis a mecanismos de exploração cada vez mais complexos.

Frente a esse estado de coisas, caberia indagar: que conhecimento histórico e que historiador/a estão sendo projetados em um currículo cuja técnica/prática/

competências assume centralidade? Por decorrência, que controles da produção do conhecimento histórico se estariam erigindo no interior dessas políticas curriculares? A serviço de que projeto(s) esse conhecimento histórico está sendo colocado?

Na medida em que temos aceitado essas Reformas, encarando-as como meras “adequações” curriculares, o neotecnicismo se instala, gradativamente, no interior das escolas e universidades públicas, transferindo para outras mãos (agências multilaterais, fundações, empresas, grupos econômicos em geral) a responsabilidade pela formulação dos projetos societários que guiam as escolhas que fundamentam as propostas curriculares da Educação Básica e do Ensino Superior públicos.

Manter o *status quo* e adequar-se ao novo lugar que vem sendo configurado para as Ciências Humanas (produtividade, eficiência, inovação), ou retomar a dimensão política que envolve a formação de professoras e professores na contemporaneidade em instituições públicas, assumindo a frente na formulação de projetos societários que projetem um novo mundo? Eis, a nosso ver, um dos grandes desafios a ser enfrentado pela comunidade de historiadoras e historiadores na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Brasília, 2017.

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

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2019&jornal=515&pagina=115&totalArquivos=305>>. Acesso em: 02 out. 2022.
- BRZEZINSKY, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul.out.2010.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 (p. 28-42).
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34. 2018.
- DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, pp.79-99, Jul/Dez 2009.
- DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**. v. 15, n. 39, 09-23, 2014. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24479>>. Acesso em: 02 out. 2022.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 02 out.2022.
- FERREIRA, Fábio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 127, p. 12-18, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.
- GABRIEL, Carmen T. Jogos do tempo e processos de identificação hegemonizados nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4. n. 8, p. 32-56, 2015.

- GHEDIN, Evandro & FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 28, p. 119-137, janeiro/junho 2007.
- LACLAU, Ernest; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista - Hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: Políticas, cultura, poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, Jul/Dez 2006.
- MENEZES, Fernando Vendrame. **Indícios das práticas curriculares na disciplina de história em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970**. Campo Grande: UFMS, Dissertação de mestrado, 2012.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias, GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 145-169, 2020.
- MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Pesquisas em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 16-33, 2014.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002.
- SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77129, 2021. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77129/44766>>. Acesso em: 02 out.2022.

- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, jul. 2009.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SAWAYA, Rubens. Poder econômico, desenvolvimento e neoliberalismo no Brasil. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 39, p. 124-149, out. 2014. Disponível em: <<https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/84>>. Acesso em: 02 out. 2022.
- SENNA, Bruna; GABRIEL, Carmen Teresa. Formação profissional docente: um significante vazio em disputa. *In*: GABRIEL; Carmen Teresa; MARTINS, Marcus L. B. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 43-60, 2021.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, Inovar e Empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 178-196, maio/ago. 2016.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE SE CONSTRUIR CURRÍCULO

Mírian Cristina de Moura Garrido
Rachel Duarte Abdala

O Ensino de História no Brasil carrega marcas do seu processo de fundação. A preocupação em como escrever a História nacional surgiu na primeira metade do século XIX, com o processo de independência política, capitaneado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Em concurso que premiou Von Martius, em 1847, definiu-se “como escrever a história do Brasil”, no caso, evidenciando a “[...] missão específica reservada ao Brasil enquanto nação: realizar a ideia da mescla das três raças, lançando alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial” (GUIMARÃES, 1988, p. 16). Assim, subalternizando ou silenciando as experiências indígenas e negras, a nacionalidade brasileira e sua historiografia era marcada pelo papel civilizador do elemento português.

Academicamente, a contestação dessa interpretação histórica tem ocorrido desde os anos 1950, com destaque para os esforços de pesquisadores como Florestan Fernandes que, financiados pela UNESCO a fim de compreender e revelar ao mundo pós-holocausto o segredo brasileiro para a harmonia de raças, evidenciaram o contrário, que no Brasil há métodos de segregação racial velados, que escamoteiam as relações e configuram o que é racial como preconceito de classe (SCHWARCZ, 1998).

Contudo, a refutação acadêmica não é sentida socialmente de imediato, e por esse motivo os movimentos sociais negros e indígenas que emergiram nos anos 1970 a 1990 passaram a reivindicar, na esfera política, a revisão dessa narrativa nacional. Nesse contexto, o objetivo deste texto é apresentar como têm caminhado as discussões de currículo no que concerne ao trabalho com a História da

África, ao afro-brasileiro e às populações indígenas, por intermédio de reformas curriculares, como a Lei 10.639, a Lei 11.645 e a Base Nacional Comum Curricular. Para alcançar esse objetivo o texto está dividido em dois momentos: no primeiro, uma reflexão sobre a aprovação da Lei 10.639, e no segundo, observações sobre as normas estabelecidas pela BNCC referentes aos temas mencionados.

Não se pretende, e nem seria possível, esgotar o tema; porém, espera-se que o que aqui se apresenta possa subsidiar os passos da educação antirracista.

LEI 10.639: CONQUISTAS E EXPECTATIVAS

Dentre as muitas pautas do movimento negro que se articula nos anos 1970, a introdução da História da África e do afro-brasileiro nos currículos escolares era uma demanda unânime, amparada na ideia de que é necessário conhecer positivamente, para gerar autoidentificação positiva entre os estudantes negros e respeito entre os estudantes brancos (PEREIRA, 2016). Em paralelo, as lideranças indígenas apostavam na valorização de sua história e resistência por intermédio de um conhecimento mais amplo e plural de suas trajetórias (WITTMANN, 2015).

Essas demandas são indícios da questão das identidades, das formas de percepção que se deseja para si e para o grupo. É no jogo das características atribuídas a si e ao grupo, em constante relação ao que se reconhece como “não sendo” ou “sendo oposição”, que as identidades desses grupos são formadas, construídas e reproduzidas (SILVA, 2000, p.73). Portanto, a identidade é relacional à diferença e constitui indivíduos que se reconhecem como grupos, e podem servir de base para articulação dos próprios indivíduos.

No caso das populações afro-brasileiras e indígenas, a identidade se dá a partir da construção do que foi negado e silenciado, quando se assume a construção do conhecimento como pretensamente universal, pautada na experiência masculina da Europa Ocidental. A essa perspectiva as ciências humanas têm buscado se contrapor (WALSH, 2008).

A questão das identidades já estava colocada na organização do movimento negro contemporâneo, principalmente na disputa pela aprovação de uma legislação que reconhecesse a História afro-brasileira e africana como obrigatória no ensino escolar. A justificativa para essa aprovação estava na perspectiva de que aprender esses conteúdos favorece a construção de identidades positivas (PEREIRA, 2016; GARRIDO, 2019). Assim, a Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado de 1982 indicava:

- [...] RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por:
- defesa do povo negro em todo os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:
 - maiores oportunidades de emprego
 - melhor assistência à saúde, à educação e à habitação
 - **reavaliação do papel do negro na História do Brasil**
 - **valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção**
 - extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos
 - liberdade de organização e de expressão do povo negro
- (Carta Princípios do MNU 1982, *apud* GONZALEZ; HASENBALG; 1982, p.65-66 – grifos nossos).

O excerto aponta para a compreensão do papel do ensino na produção de pertencimento positivo e na construção de identidade valorizada. Neste sentido, ao pensar em ensino e identidade, compreende-se que “[...] o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 1999, p. 147). Independentemente de serem analisados pelo prisma da teoria crítica ou pós-crítica do currículo, esses três elementos citados são condicionantes e condicionados na formação do currículo. Assim, parte-se da certeza da teoria crítica do currículo, que o define como espaço de poder e que considera que o conhecimento nele presente carrega as marcas das relações sociais de poder. Assim, não se pode ignorar que “[...] o currículo é capitalista [...] e reproduz as estruturas sociais [...] e é uma construção social” (SILVA, 1999, p. 147-8). Não se pode negar a certeza dos pós-críticos do currículo, para os quais “[...] o mapa do poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 1999, p. 149). Portanto, as discussões que se efetivam aqui partem da compreensão de que “[...] o currículo é documento de identidade” (SILVA, 1999, p. 150).

É nesse cenário que, em 2003, quando assumiu a cadeira de presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva cumpriu acordos firmados com o movimento negro contemporâneo e assinou a Lei 10.639/03, a segunda lei de seu mandato. Assim, o Estado assumiu o compromisso de introduzir História da África e dos afro-brasileiros nos conteúdos escolares, pautado na demanda do movimento que definiu a identidade positiva construída via educação como consenso (PEREIRA, 2016; GARRIDO, 2019)⁸⁶.

86 A história da tramitação de leis que buscavam introduzir tais conteúdos é longa. Em âmbito federal surge ainda na discussão da Constituição de 1988, mas não é contemplada. Foi colocada em pauta novamente por Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento, Paulo Paim, Benedita da Silva, Humberto Costa e Ben-Hur Ferreira *Cf.* PEREIRA, Amílcar A. (2016).

A legislação, porém, é logo criticada, devido à ressalva que opera a respeito das disciplinas que devem contemplar esse conteúdo, o que de fato resultou em pouca preocupação das áreas não nominalmente mencionadas em contemplar a legislação. O pequeno corpo textual que apresenta acarretou expectativa por orientações mais detalhadas, oferta de formação continuada para os professores, produção e revisão dos materiais didáticos disponíveis. Estes dois últimos pontos foram gradativamente atendidos, ainda que careçam de permanente atenção (GARRIDO, 2019).

Parte dessas inquietações foram resolvidas pelo Parecer CNE/CP 003/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, posteriormente instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em 17 de junho de 2004, na Resolução nº1, de 17 de junho de 2004. Tendo como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, referência na área das relações étnico-raciais, o Art. 2º dessa Resolução dispõe que as Diretrizes “[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação”.

Quanto ao conteúdo, as Diretrizes reconhecem a autonomia dos estabelecimentos de ensino na proposição dos projetos pedagógicos (BRASIL, 2004, p.17), mas indicam a necessária colaboração das escolas junto aos estudiosos das temáticas e ao movimento negro. Dispõem que cabe “[...] aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudo, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004, p. 18). Portanto, deixam em aberto os temas propriamente ditos. No entanto, delimitações mais precisas sobre conteúdo são feitas nas diretrizes, e são denominadas “determinações”. No que circunscreve o ensino da HISTÓRIA:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2004, p. 21)

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afro-descendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Para conteúdos ligados à História afro-brasileira há uma acentuada preocupação com o protagonismo, ou agenciamento negro, inclusive em relação a acontecimentos ocorridos nas diferentes regiões do país. Consideram-se determinações que podem favorecer o avanço de como a história da população afro-brasileira tem sido compreendida; mas o texto é limitado, visto que focaliza determinados fenômenos (no caso, o quilombo) e que apresenta referências genérica sobre os demais eventos mencionados.

Já para os conteúdos estipulados para História Africana, o texto é salutar, em virtude da amplitude de perspectivas (econômicas, políticas, culturais, religiosas) que contempla; porém, claudica pela falta de uma periodicidade que não seja pautada nas demandas do capitalismo, que contemplem os movimentos próprios da multiplicidade da experiência do continente. Neste sentido, há um salto temático: os africanos são estudados no processo do tráfico de escravizados e, em seguida, estudados pela perspectiva da colonização do século XIX. Assim, são ignorados elementos próprios do continente ocorridos no século XV e no XIX que não estejam relacionados ao tráfico.

No que circunscreve determinações para o ensino da CULTURA, a Diretriz apresenta os seguintes trechos:

O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (BRASIL, 2004, p. 22).

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 22).

Considera-se positiva a preocupação com as formas de manifestação culturais próprias das populações afro-brasileiras e africanas. No entanto, a comparação entre os textos de ambas as determinações, fica evidente que, para África, houve uma compreensão maior do que se considera cultura, ali vista como parte da produção de conhecimento, de tecnologia e de manifestações artísticas, e que a cultura afro-brasileira se resume ao caráter das celebrações, o que pode levar à validação de perspectivas essencialistas e favorecer o reforço de estereótipos.

No que circunscreve o ensino da história e cultura das populações indígenas, sua incorporação na legislação ocorreu cinco anos depois, com a atualização da norma anterior na Lei 11.645 de 2008. Um avanço, claro, posto ser a primeira norma curricular taxativa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre as populações indígenas. Entretanto, a legislação não foi acompanhada de um esclarecimento das temáticas e conceitos abordados sobre os povos indígenas, ou de como esse conhecimento seria oferecido aos professores. Igualmente, não se estabeleceu na ocasião quais seriam os órgãos responsáveis pela fiscalização da implementação da Lei (VALE, 2019, p. 32).

O que essas normativas demonstram é que o currículo sofre influência de grupos sociais, entre eles segmentos populacionais até então negligenciados na esfera política. No entanto, sua alteração se dá, aparentemente, de forma gradativa, entre avanços e limites que devem ser reconhecidos e analisados.

A BNCC: O QUE MUDOU DE LÁ PRA CÁ?

A necessidade de elaboração de um currículo comum na legislação brasileira é prevista desde a Constituição Federal de 1988 e reafirmada pelos dispositivos

posteriores, que visavam regular o ensino no país, como a Lei de Diretrizes de Base (1994) e o Plano Nacional da Educação (2014). A Base Nacional Comum Curricular, sancionada em 2017, contudo, é bastante criticada pelo contexto político do período de sua finalização (NEIRA, ALVIANO JR, ALMEIDA, 2016), o que resultou, inclusive, na omissão das discussões sobre gênero, termo usado somente no sentido de gênero textual, e em interesses da iniciativa privada, que se fez presente nas discussões (ARAÚJO, 2018; VASCONCELOS, 2021). Além disso, o próprio corpo do texto foi criticado, pois tende a reafirmar um ensino voltado para o mercado, em uma perspectiva neoliberal, em detrimento da construção da autonomia intelectual (ALMEIDA, BATISTA, 2016; NICKEL, SCHIMDT, 2020; KUENZER, 2020).

Uma outra crítica possível à versão final do currículo é a diferença da composição de normas para o ensino fundamental e para o ensino médio. Para o fundamental, as disciplinas tradicionalmente representadas no currículo aparecem e são contempladas com “unidades temáticas”, “objetos do conhecimento” e “habilidades” que contemplam esses objetos/unidades. No caso das Ciências Humanas, é possível encontrar determinações bem definidas que respeitam a compreensão de que as disciplinas que a compõem são um conjunto, mas também campos que não se confundem.

O mesmo não é válido para o ensino médio. Nessa parte do documento, as “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” são tratadas sem delimitar o que é da ordem da História, da Geografia e da Sociologia – disciplinas até então correntes no ensino médio. O fato reverbera-se na organização do conteúdo e, assim, a BNCC apresenta seis “competências específicas” e suas “habilidades” para as Ciências Humanas.

Somado a isso, ao aplicar recortes pelos termos “África”, “afro-brasileiros” e “indígenas”, há um número reduzido de retornos. Um dos motivos para isso é a adoção de textos generalizantes que implicam observação de fenômenos sem especificar a população e o recorte temporal ou geográfico. Como exemplo, observe-se esta habilidade: “(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos” (BRASIL, 2017, p. 576)

Ainda assim, pode-se observar a existência das seguintes habilidades.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente

seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contêm outros agentes e discursos. (BRASIL, 2017, p. 572)

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. (BRASIL, 2017, p. 575)

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BRASIL, 2017, p. 579)

A habilidade EM13CHS102 reforça a necessidade de atenção aos processos de formação de conceitos e pré-conceitos e ao modo como agentes distintos os elaboram. Por sua vez, as outras duas habilidades favorecem que os protagonismos de grupos, até então subalternizados, emergem como parte das dinâmicas econômicas, políticas e sociais.

No que circunscreve o ensino da História e da Cultura africana, afro-brasileira e indígena, em uma busca por estes termos e seus correlatos (ex: quilombo, racismo, negro) entre os “objetos do conhecimento” destinados ao currículo de História para o ensino fundamental, obtiveram-se os retornos que estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Objetos do conhecimento em História que contemplam termos relacionados ao ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena (BNCC, Ensino Fundamental, ciclo II)

Ano	Objeto do conhecimento EF (ciclo II), busca por “África”, “afro-brasileiro” e “indígenas” (e seus correlatos)
6 ano	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais
	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)

Ano	Objeto do conhecimento EF (ciclo II), busca por “África”, “afro-brasileiro” e “indígenas” (e seus correlatos)
7 ano	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial
	As lógicas internas das sociedades africanas
8 ano	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império
	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia
9 ano	A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição
	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações
	As questões indígena e negra e a ditadura
	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, etc.)
	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional
	A questão da violência contra populações marginalizadas
	O colonialismo na África
	As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos
	Os processos de descolonização na África e na Ásia

Fonte: Elaborado por Garrido e Abdala (2022), com dados da BNCC.

Observa-se desigualdade nos textos referentes a cada um dos termos buscados, o que era tradicional na literatura didática brasileira. Neste sentido, uma observação bastante positiva refere-se aos “objetos do conhecimento” sobre as populações indígenas. Uma das principais críticas dos estudiosos sobre o ensino

de História Indígena reside, exatamente, na essencialização dos povos indígenas e na determinação do passado como lugar de estudo desses grupos, o que resulta, por exemplo, na dificuldade de se compreender políticas contemporâneas para o segmento (WITTMANN, 2015). E aqui, a Base contempla preocupações com conteúdos sobre as populações indígenas ao longo do ensino fundamental e em diferentes períodos da História. Em outras palavras, do 6º ao 9º ano há preocupação com os hábitos culturais e sociais anteriores à colonização e com as pautas indígenas do século XXI.

Situação bem diferente é o resultado da busca pelos termos “afro-brasileiro”, “afrodescendente” e “negro”. Muitas vezes diluídos em outras categorias, como escravos, trabalhadores, marginalizados, os “objetos do conhecimento” delimitados aos afro-brasileiros contemplam uma perspectiva circunscrita à privação de direitos (escravidão e marginalização) e à busca por direitos (resistência, cidadania). Obviamente, são elementos importantes no processo de construção do conhecimento, mas ainda limitados e limitantes, pois não favorecem a compreensão da perspectiva da experiência vivida.

Outros termos também são problemáticos. É o caso da repetição de “a questão”. Quando aparece no 9º ano, em “As questões indígena e negra e a ditadura”, a habilidade correlacionada que permite melhor compreensão do termo é “(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura” (BRASIL, 2017, p.431). Dessa forma, limitam-se todas as articulações desses grupos durante a Ditadura Militar e no decorrer das discussões da Constituição Federal de 1988, exclusivamente quanto ao reconhecimento territorial, ainda que fosse no período um elemento importante e destacado por indígenas e afro-brasileiros.

No retorno do termo “África” existem, igualmente, alguns pontos que podem ser considerados positivos, e outros, nem tanto. Para uma historiografia que não é apresentada em sala de aula com a intensidade e profundidade que se vem reivindicando desde os anos 1970 (PEREIRA, 2016), a existência de “objetos do conhecimento” nos diferentes anos do ensino fundamental e em diferentes cronologias representa um avanço. Ainda assim, principalmente no que circunscreve os dois últimos anos escolares do ensino fundamental, a África é pensada no currículo como apêndice da Europa e do desenvolvimento do capitalismo, como fica explícito no objeto do conhecimento “Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais”. Essa compreensão é reforçada pela habilidade que lhe é correlata:

“(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica” (BRASIL, 2017, p. 427).

Observa-se, portanto é um crescimento das temáticas e da periodicidade contemplada pelo currículo; porém é necessário considerar que, se observadas todas as “habilidades” existentes nas áreas de História (ensino fundamental ciclo II – 99 habilidades) e de Ciências Humanas (ensino médio – 32), a preocupação sobre África, afro-brasileiros e indígenas no texto apresentado ainda é lacunar, eurocêntrico e pautada no desenvolvimento do capitalismo, como afirmado anteriormente. No caso do ensino médio, a temática é agravada por categorias generalizantes que favorecem os essencialismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões sobre as possibilidades de um ensino antirracista ou de um currículo para a construção de identidades tem-se avolumado nos últimos anos, em grande medida, como fruto dos movimentos sociais que encabeçam cobranças por representatividade.

Como se observa ao longo deste texto, que não esgota o tema, mas abre caminhos para uma discussão que reconheça avanços e limites para o ensino antirracista, as reformulações dos currículos são uma via para efetivar a alteração do conhecimento escolar e universitário e, conseqüentemente para estabelecer o reconhecimento que a sociedade faz de si e de sua formação. Demonstrou-se, também, que essas reformulações são resultado de constantes embates que envolvem diferentes sujeitos (movimentos sociais, políticos com cargos eletivos, iniciativa privada, intelectuais, e outros) e que são compostas de avanços e limites.

Seja pela ausência de uma prescrição mais clara sobre o que se deseja ver ensinado, caso da Lei 11.645/08 para as populações indígenas, seja pela ênfase da narrativa a partir da experiência de grupos ou de estruturas, como eurocentrismo e capitalismo em evidência na BNCC, os limites apresentam-se, mas não conseguem negar que, ao tornar lei o ensino da História e da Cultura de povos silenciados, o Estado coloca-se como crítico do que estava até então estabelecido e defensor de mudanças mais inclusivas na percepção de currículo e da própria construção da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ivanete Bellucci de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **Eccos - Revista Científica**. São Paulo, n. 41, 2016.
- ARAÚJO, Ronaldo M. de L. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista HOLOS**. Natal, ano 34, vol. 8, p. 219-232, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em:> 20 out 2022.
- GARRIDO, Mírian. C. M. África ensinada no Brasil: políticas públicas e conteúdos de livros didáticos. **Revista Crítica Educativa**, v. 5, p. 105-118, 2019.
- GARRIDO, Mírian. C. M. **Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros: uma análise histórica da ação militante no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988**. Jundiaí: Ed. Paco, 2019.
- GONZALÉZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.
- KUENZER, Acacia Z. Sistema Educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.
- NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A Primeira e a segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos - Revista Científica**. São Paulo, n.41, 2016.
- NICKEL, Juliana; SCHMIDT, João. Os impactos da reforma do ensino médio em uma educação emancipadora e voltada para as humanidades. **Argumenta Journal Law**. Jacarezinho, n. 33, p. 259-276, 2020.
- PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639: da criação aos desafios de implementação. **Revista Contemporânea da Educação**, v.11, no.22, 2016.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário. *In*: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (orgs) **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomás Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VALE, Edilene Pereira. **Povos indígenas e Ensino de História: fichas temáticas para o ensino de História Indígena no Maranhão**. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.
- VASCONCELOS, Carolina de Moura *et al.* A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos - Revista Científica**. São Paulo, n. 58, p. 1-18, 2021.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá-Colômbia, n. 9, p. 131-152, 2008.
- WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (D)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

