



Organizadoras

Sônia Meneses

Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Rosilene Alves Melo

Ensinar com
História Pública
desafios, temas e experiências

S É R I E
Diálogos da
História
Ensinada
Volume 2

Editora
SER
TÃO
CULT

Organizadoras



Sônia Meneses

Realizou pós-doutorado na Universidade de São Paulo-USP; Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora associada da Universidade Regional do Cariri/URCA, sendo atualmente coordenadora do Mestrado ProfHistória da mesma instituição. É bolsista Produtividade do CNPQ. Tem como áreas de atuação: História do Tempo Presente, História e Mídia, História Pública, Teoria da História, Ensino de História, Brasil Contemporâneo, América Latina, especialmente, ditaduras e memórias públicas, Imprensa. Faz parte do corpo docente do Mestrado Profissional em História-ProfHistória-URCA



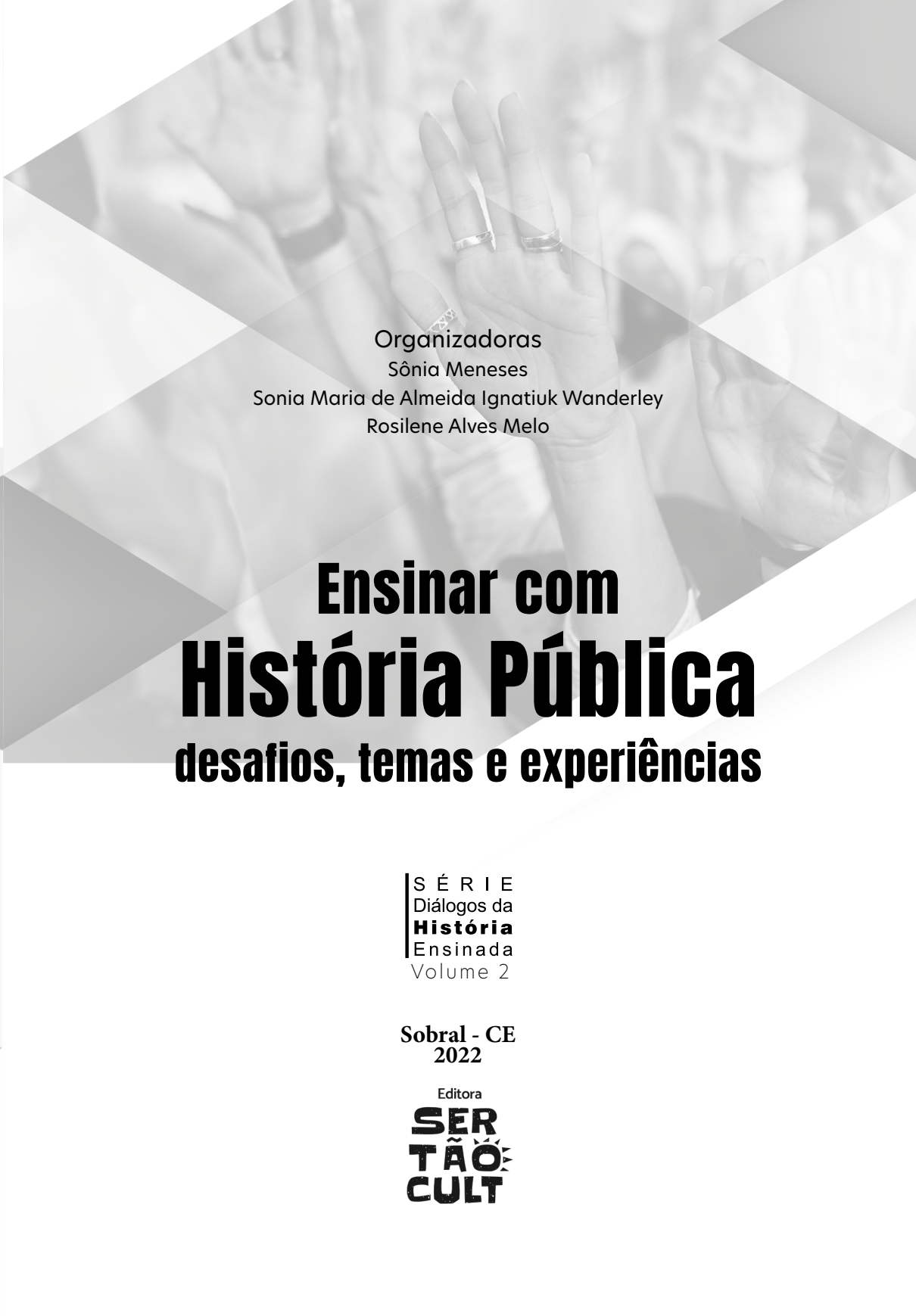
Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1983), graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1995) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2005). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, didática da história, história pública, história social da Tv no Brasil.



Rosilene Alves Melo

Pós-Doutora pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (2020). Professora da área de Teoria da História no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande (campus de Cajazeiras). Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), Mestre em História pela Universidade Federal do Ceará (2003) e Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba (1993). Professora colaboradora do Mestrado Profissional em História da Universidade Regional do Cariri (ProfHistória/URCA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Cultura (UFCG). Membro do Núcleo de Imagem, História e Memória (URCA), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria e Metodologia da História (UFCG) e do Grupo de Estudos Palavras, Imagens e Sons dos Folhetos de Cordel no Brasil (USP).



Organizadoras
Sônia Meneses
Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley
Rosilene Alves Melo

Ensinar com **História Pública** desafios, temas e experiências

S É R I E
Diálogos da
História
Ensinada
Volume 2

Sobral - CE
2022

Editora
**SER
TÃO
CULT**

Ensinar com História Pública: desafios, temas e experiências

© 2022 copyright by: Sônia Meneses, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, Rosilene Alves Melo (orgs).

Série Diálogos da História Ensinada, v. 2

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Editora
**SER
TÃO
CULT**

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138

Renato Parente - Sobral - CE

(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222

contato@editorasertaocult.com

sertaocult@gmail.com

www.editorasertaocult.com

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial

Andreia Rodrigues de Andrade

Camila Teixeira Amaral

Carlos Augusto Pereira dos Santos

Cid Moraes Silveira

Geranilde Costa e Silva

Gilberto Gilvan Souza Oliveira

João Batista Teófilo Silva

Maria Aparecida de Sousa

Raul Max Lucas da Costa

Tito Barros Leal de Pontes Medeiros

Revisão

Danilo Ribeiro Barahuna

Diagramação e capa

João Batista Rodrigues Neto

Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

E59 Ensinar com História pública: desafios, temas e experiências / Sônia Meneses, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, Rosilene Alves Melo (Orgs.). - Sobral CE: Sertão Cult, 2022.

310p.
Série Diálogos da história ensinada, v. II.

ISBN: 978-65-5421-041-6 - e-book em pdf

ISBN: 978-65-5421-040-9 - papel

Doi: 10.35260/54210416-2022

1. Ensino de História. 2. História- Ensino. 3. História pública. I. Silva, Sonia Maria Meneses. II. Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. III. Melo, Rosilene Alves. IV. Título.

CDD 901

Apresentando a série

A série **Diálogos da História Ensinada**, produzida pelo ProfHistória da Universidade Regional do Cariri, pretende estimular o debate em torno do ensino de história a partir de temáticas pujantes de nosso tempo. Composta por 5 volumes: *vol. 01 – Ensino de história, artes de fazer*; *vol. 02 – Ensinar com história pública: desafios, temas e experiências*; *vol. 03 - Saberes docentes*; *vol. 04 – Espaço, Temporalidades e o Ensino de História*; e *vol. 05 – Ensino de História e Diferenças*; a série coloca em destaque as relações entre ensino e aprendizado estabelecidas na prática cotidiana das/dos profissionais de história e suas próprias experiências, aqui consideradas como fontes para o ensino. Destaca-se, ainda, a importância de pensarmos as diferentes regiões do país, os saberes mobilizados e utilizados pelas/pelos professoras e professores de história na sua docência diária.

Assim, Diálogos da História Ensinada pretende estimular a produção, em conjunto, de saberes e práticas que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, saberes esses que não estão circunscritos a um conjunto de conteúdos de um campo específico, mas que perpassam os enfrentamentos cotidianos do trabalho docente e das necessidades da produção de elementos que deem sentido às práticas e experiência desses sujeitos.

Nos parece fundamental ainda a relação do ensino e as dimensões públicas deste saber. Nos últimos anos, os debates em torno da história pública têm se tornado um dos temas mais procurados entre professores/professoras e profissionais de áreas afins que passaram a perceber a forte presença de demandas e narrativas históricas em nossa cena pública. Em um momento marcado por negacionismos diversos, especialmente, sobre temas históricos, a reflexão sobre as dimensões públicas da história, e de seu ensino, assumiu um papel fundamental em nossos dias.

Há ainda uma questão importante a ser considerada: os desafios em torno de um posicionamento ético relacionado a esses novos lugares de ensinar a história. Seja a partir de narrativas produzidas pelas mais variadas mídias, em praças, monumentos ou em trabalhos do próprio ProfHistória, que se propõem a investigar tais práticas, como as narrativas públicas da história voltadas ao ensino, é preciso chamar atenção sobre as investidas reacionárias e negacionistas que têm se tornado um problema cotidiano para professores e pesquisadores.

Particularmente, o ensino de história tem se apresentado como um espaço profícuo, tanto para o debate sobre novos processos de letramento histórico na cena pública, mas também como *locus* que vem sofrendo recorrentes ataques ao exercício docente e à deslegitimação de conteúdos históricos.

Temas que discutem as diversidades no ensino de história também se apresentam como desafios fundamentais, uma vez que pensar possibilidades de ampliação das discussões sobre o ensino e diferenças, aludindo relações étnico-raciais, gêneros e sexualidades, pode nos ajudar a indicar possíveis caminhos de atuação do professor em sala de aula. Deste modo, questões curriculares e prática de combate às diversas formas de racismos e sexismos colocam-se como questões que nos solicitam uma ação contundente no espaço escolar.

A própria reflexão sobre o espaço, em suas várias dimensões, também mobiliza nossa atenção. As relações tempo e espaço se materializam nas ações humanas e se apresentam nas narrativas históricas, no ritmo das mudanças e permanências do meio histórico, na remodelação e reinterpretação das paisagens, na dinâmica de convivências entre as personagens, nas relações sociais de classe, nos conflitos e resistências do cotidiano. Desta maneira, os sujeitos históricos em diferentes atividades e meios: o escolar, o do trabalho, o das ruas, o do patrimônio, o do diálogo com a Geografia, colocam-se como protagonistas nesse processo de reflexão.

As leituras do tempo e do espaço impressas na articulação entre o trabalho historiográfico e o ensino, os múltiplos espaços: fronteiras, cidades, sertões, regiões do Brasil; os lugares de memórias; tempos diversos da história brasileira, entre os conhecimentos acadêmico e escolar, desafiam nossas ações.

Por fim, mas não menos importante, a série Diálogos da História Ensinada chama para seu primeiro plano, seus professores/professoras/discentes. Sujeitos fundamentais neste processo e que, certamente, ocuparão um lugar central em nosso encontro. Egressos que apresentarem suas experiências ensejadas a partir do processo de formação do ProfHistória. Dessa forma, refletem sobre seus produtos, suas pesquisas e as transformações impressas em seu cotidiano escolar por meio do curso. Compreendemos que é a partir dessa troca de experiências que poderemos ressaltar as contribuições do ProfHistória como uma experiência exitosa para a transformação do ensino de história no país.

Coordenação ProfHistória-URCA

Prefácio

Desafios do ensino de história no movimento da história pública

Juniele Rabêlo de Almeida
Universidade Federal Fluminense - UFF

Os entrecruzamentos entre o ensino de história e o movimento da história pública são discutidos neste belo livro. Organizado por Sônia Meneses, Sonia Wanderley e Rosilene Melo, reúne capítulos inquietantes, comprometidos com ações corajosas para o ensino de história. Os textos, redigidos por professores/as e pesquisadores/as integrantes da Rede Brasileira de História Pública, atentam para as conexões e compartilhamentos dialógicos dos saberes históricos na educação. É um convite a percorrer reflexões inventivas e críticas associadas, muitas vezes, às demandas sociais.

A obra perpassa, cuidadosamente, três eixos temáticos: A história pública e o ensino; Temas e problemas para o ensino de história; Experiências de história pública. Na primeira seção, questões teórico-metodológicas são discutidas: Como fazer história pública a partir de ações e reflexões docentes para um ensino democrático? Qual o significado da educação histórica brasileira e sua relação com a função pública da didática da história? Quais as perspectivas da história pública e do ensino de história no Brasil da última década? Quais as conexões possíveis entre aprendizado histórico escolar e história pública? Tais perguntas são pensadas a partir de argumentos perspicazes que ultrapassam os espaços de produção e circulação do conhecimento histórico - assumindo e propondo diversas práxis docentes na realidade.

Na segunda parte, são mobilizadas questões sociopolíticas do tempo presente para problematizar: Qual a relação entre história pública e ensino de história para discutir o negacionismo da ditadura? Como relacionar a educação histórica e as redes sociodigitais a partir das reflexões sobre as ditaduras militares no Brasil e na Argentina? Como pensar o ensino de História do Brasil, em tempos de negacionismo, a partir do estudo da vida cotidiana na ditadura? Esses questionamentos trazem uma crítica contundente aos abusos autoritários

e neoliberais que reverberam no ensino de história. A questão central se refere aos debates públicos e às guerras de narrativas na construção e circularidade do conhecimento histórico. Nesse percurso, os negacionismos instigaram respostas públicas, reverberando os debates sobre ética no ensino de história e a contínua produção de sentidos na sala de aula - combatendo pensamentos reacionários em narrativas públicas da história. A obra afirma a importância do ensino de história no movimento da história pública por catalisar a intervenção social a partir de uma educação cada vez mais vivificada.

A última seção do livro traz experiências de história pública que perpassam os desafios do fazer compartilhado: seja nas “oficinas da memória”, nas “mídias digitais” ou nas “bases de dados do ciberespaço”. São capítulos construídos a partir de instigantes práticas articuladoras do ensino na história pública frente ao encontro multicultural, ao ensino remoto e às construções da memória social. As singularidades das experiências construídas se encontram na afirmação abrangente da “história pública que queremos”. Há um esforço para integração do trinômio pensar, sentir e agir, indicando a diversidade das expressões teórico-práticas na relação conhecimento histórico e educação.

As autoras e os autores, com generosidade, nos apresentam possibilidades das dimensões públicas da história para o ensino. As aproximações entre professores e professoras de história, atuantes nos variados níveis, se intensificaram com as diversas potencialidades da história pública - consolidadas em discussões entre pesquisadores acadêmicos e de outras áreas, marcadamente na última década, desde o primeiro curso de introdução à história pública, realizado na USP, em 2011. As problematizações trazidas aqui reiteram pontos recorrentes da história pública enquanto ação - o “como fazer” e o “como pensar” a partir das questões sobre o público (debates, agendas e/ou demandas pública/os), enquanto espaço dialógico e crítico. Parcerias, conexões, pontes transdisciplinares são construídas a partir das relações estabelecidas entre o trabalho de memória e o ensino.

O conhecimento histórico enfrenta a fúria de ataques negacionistas e dos revisionismos ideológicos essas primeiras décadas do século XXI. A sala de aula para o ensino de história - básico e universitário - tem sido um espaço onde essas tensões aparecem insistentemente. Pensar metodologias e questões para o ensino crítico e reflexivo, em diálogo com a historiografia e outros saberes, é uma urgência do nosso tempo. Por essa perspectiva, a obra favorece o repensar das práticas docentes a partir de inventividades e, também, pela reafirmação de compromissos com os públicos da história, sem abrir mão do rigor e da ética que a profissão docente exige. Este livro, portanto, é um convite candente para refletir sobre a interface “história pública e ensino de história”.

Apresentação

Nos últimos anos, os debates em torno da história pública têm se tornado um dos temas mais procurados entre historiadores, professores e profissionais de áreas afins que passaram a perceber a forte presença de demandas e narrativas históricas em nossa cena pública. Em um momento marcado por negacionismos diversos, especialmente, sobre temas históricos, a reflexão sobre as dimensões públicas da história assumiu um papel fundamental em nossos dias.

Todavia, os debates sobre história pública não são tão recentes. Desde os anos de 1970, as preocupações sobre os desafios de se avaliar as produções históricas realizadas fora da academia passaram por um processo de institucionalização quando, segundo Thomas Cauvin (2019), o conceito de História Pública começou a ganhar espaço na cena universitária dos Estados Unidos.

De uma perspectiva ainda muito vinculada à defesa de mercado, quando se pensava em espaços públicos nos quais os historiadores pudessem atuar, ao longo dos últimos 30 anos, a abordagem ganhou uma crescente reflexão em vários países e hoje já apresenta as características de um movimento internacional com o surgimento de associações, grupos de pesquisas, experiências públicas diversas.

Nesse sentido, se nos primeiros anos a definição da abordagem ainda era confusa e bastante disputada, atualmente, há um relativo consenso de que, ao tratarmos da história pública, consideramos o público como problema fundamental para uma nova atitude historiadora. Desta maneira, pensar a história a partir das várias demandas públicas que a provocam é assumir o desafio do diálogo, mas também da reflexão crítica como duas ações fundamentais para construção de uma história para além dos muros de nossas universidades.

Há ainda uma questão importante a ser considerada: os desafios em torno de um posicionamento ético relacionado a esses novos lugares de produção de narrativa histórica. Seja a partir de narrativas produzidas pelas mais variadas mídias, em trabalhos de pós-graduação que se propõem a uma intervenção protagonista na produção de material voltado ao público, seja em pesquisas que investigam as narrativas públicas da história voltadas ao ensino, é preciso

chamar atenção às investidas reacionárias e negacionistas que têm se tornando um problema cotidiano para professores e pesquisadores.

Particularmente, o ensino de história tem se apresentado como um espaço profícuo, tanto no debate sobre novos processos de letramento histórico na cena pública, como locus que vem sofrendo recorrentes ataques ao exercício docente e a deslegitimação de conteúdos históricos consolidados mediante pesquisas.

Exatamente por isso o ensino de história torna-se um território no qual a expressão história pública no país afirma cada vez mais sua significação de intervenção social. A resposta de profissionais de história aos ataques descritos acima tem sido o aprofundamento da reflexão acerca da historicidade e singularidade de suas condutas, assim como da necessária inter-relação ciência e vida prática.

Um fecundo debate vem se desenvolvendo entre a academia e professores do ensino básico, rompendo de fato alguns paradigmas que teimam em continuar a hierarquizar dimensões igualmente fundamentais na produção do conhecimento histórico: escrita, divulgação e consumo.

Quando esses paradigmas se rompem, transparece a confiança de que o ensino de história tem que ir além do cognitivo se quiser dar sentido ao conceito de letramento histórico, garantindo um lugar especial na produção de sentido para história no cotidiano.

Esse novo momento constrói a certeza de que a metódica racional-histórica não vencerá o exército negacionista e reacionário, que finca significados no imaginário social contemporâneo, caso continue apenas utilizando como campo de batalha os espaços de circulação da produção acadêmica, como estratégia de luta os canais que tradicionalmente eram vistos como divulgadores da produção historiográfica e como público os pares na academia e nas escolas.

O que os textos apresentados nesta obra demonstram é a necessidade de ir além do historiográfico e descobrir no espaço público o histórico. Se o primeiro continua a ser uma ferramenta fundamental de reflexão, o último recoloca a práxis do profissional de História no mundo real, onde a vida se reinventa todos os dias.

Organizadoras:

Sônia Meneses (URCA)

Sonia Wanderley (UERJ)

Rosilene Melo (URCA/UFCG)

Sumário

Seção I A história pública e o ensino: desafios

“Seria isso fazer história pública?”: ações e reflexões docentes na construção de um ensino democrático.....13

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

O significado da Educação Histórica brasileira e sua relação com a função pública da Didática da História.....37

Marcelo Fronza

História Pública e Ensino de História no Brasil (2010-2020).....65

Itamar Freitas

Jane Semeão

As coisas estão no mundo... só que eu preciso aprender: aprendizado histórico e história pública.....89

Sonia Wanderley

Seção II Temas e problemas para o ensino de história

Ditadura, comportamento e vida cotidiana no Brasil: possibilidades para o ensino de História em tempos de negacionismo.....115

Ana Rita Fonteles Duarte

Negacionismo da ditadura, história pública e ensino de história.....143

Caroline Silveira Bauer

As dimensões da História Antiga na História Pública: a Antiguidade e seus públicos no Brasil.....155

Guilherme Moerbeck

Thais Rocha

A educação história e os desafios da cena pública: ditaduras militares no Brasil e Argentina nas redes sociodigitais 2010-2018.....191

Sônia Meneses

Seção III Experiências de história pública

Oficinas da memória: o encontro com a História Pública na TI Arara de Cachoeira Seca.....219

Ana Maria Mauad

Milton Guran

Marcus Oliveira

Pandemia de lèves: ensino remoto, mídias digitais e História Pública.....249

Aryana Costa

Jocelito Zalla

BaObAH: uma base de dados para o ensino de História no ciberespaço...269

Vanessa Spinosa

O panteão da pátria na escola: o culto cívico aos heróis e efemérides no ensino de história.....285

Ricardo Oriá

Sobre os autores e autoras.....305

Seção I

A história pública e o ensino: desafios

“Seria isso fazer história pública?”: ações e reflexões docentes na construção de um ensino democrático

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

A construção dialógica do ambiente de aprendizagem
e de produção do conhecimento histórico,
só é possível se experimentarmos
as angústias, as lágrimas, os saberes e experiências.
Somos todos sujeitos inseridos nesse processo.
Não podemos nos colocar acima dos alunos,
mas andarmos juntos com eles.
Seria isso fazer história pública?

Maurício Araújo
professor do Ensino Básico

Em tempos em que os debates sobre “historiadores públicos” e mídias digitais ganham força e importância em inúmeros encontros sobre ensino e divulgação histórica, não me proponho a tratar das tecnologias virtuais neste texto, o que aparentemente pode parecer contrário à proposta tão desafiadora deste livro. No entanto, entendo que tratar dos usos é também identificar as ausências, as dificuldades e, mais do que isso, apontar outros fazeres que também são expressões que dizem respeito às relações entre a história pública e o ensino de História. Preocupa-me abordar a história pública exclusivamente pela ampliação de acessos e audiências por meios digitais, como elemento balizador do ensino de História, embora seja inegável a necessidade de seu uso.

Nos eventos que tenho assistido ou participado, observo professore(a)s que se sentem desqualificado(a)s por se considerarem incapazes de produzir conteúdos nas redes sociais ou de conseguirem usá-los em sala de aula, seja por falta de preparo ou pela carência de recursos em suas escolas. Observo, também, que o(a)s participantes dos debates nas redes virtuais são o(a)s mesmo(a)s, em sua maioria, sinalizando a ausência de muito(a)s outro(a)s que continuam a exercer a profissão como educadore(a)s em escolas das mais diferentes realidades periféricas. Minha intenção é que não tornemos a prática da história pública digital no ensino como uma forma de hierarquizar o ofício

de professor(a), como muitas vezes parece se fazer também na Academia com colegas que optam por conservar práticas mais tradicionais de ensino, o que nem sempre significa que sejam menos valorosas.

O fato é que se a escola e as formas mais tradicionais de ensinar História são também tecnologias históricas, formuladas a partir de concepções e interesses de cada época, elas estão em crise e passam por inegáveis transformações. Primeiro, porque desde o século XX, a cultura audiovisual e em rede vem evidenciando o descompasso entre certas práticas de ensino e o mundo midiático nos quais o(a)s aluno(a)s estão inserido(a)s, cotidianamente. Segundo, porque está em jogo, também, certa concepção teórico-metodológica sobre o fazer histórico que embasa os currículos, as metodologias e as relações estabelecidas em aula. Paula Sibilia (2012, p.182), ao fazer considerações sobre a defasagem entre o fato de o(a)s aluno(a)s possuírem dispositivos eletrônicos e digitais e o conservadorismo da escola com seus procedimentos analógicos e disciplinares, aponta para a necessidade urgente de se reinventá-la, mas chama a atenção para que a aparelhagem digital não seja considerada um “mero instrumento a ser incorporado às práticas escolares, como se fosse uma ferramenta neutra capaz de atualizá-las, remediando assim a tão proclamada crise”. Esta perspectiva apontada pela autora, às vezes ingênua e escorregadia, pode promover entre professore(a)s, no caso aquele(a)s que ensinam História, uma sensação de “salvarem” suas aulas pelos usos das tecnologias digitais ou, pelo contrário, produzirem uma sensação de fracasso, atraso e frustração, como tenho ouvido por parte de muitos dele(a)s que não encontram nas escolas as condições para utilizá-las. Em especial, docentes e discentes de escolas públicas nas periferias urbanas, ou nas zonas rurais, que ainda não conheceram a tão proclamada e ainda necessária “inclusão digital”¹.

Descolonizar a História como ciência e como prática de ensino é supor o questionamento sobre os usos políticos e desiguais das tecnologias digitais e seu entendimento generalizante como saída para a educação, e valorizar o que as periferias têm feito, com seus poucos recursos e suas histórias à margem das narrativas e modelos centrais. Significa compreender que, para além das definições restritas aos novos meios virtuais, a história pública como prática tem existido e continua a se multiplicar em muitos espaços de ensino, em especial nas centenas de escolas urbanas e rurais desse país. É preciso reconhecer a diversidade de experiências para qualificar ainda mais os debates sobre os públicos, mais do que sobre as tecnologias, sem jamais negar a sua importância no cenário midiático em que vivemos. Numa sociedade multimídia, em que se vende a ideia de que todo(a)s são capazes de opinar e produzir conteúdo, cabe

1 Em lives, minicursos e mesmo em sala de aula, na Universidade, é comum que os debates sobre história pública e ensino acabem evidenciando as desigualdades tecnológicas entre professore(a)s, o(a)s aluno(a)s e nas escolas. Em encontros promovidos pelo Grupo de Estudos relativo à temática e que coordeno no Facebook, muito(a)s docentes se sentem despreparado(a)s ou excluído(a)s do mundo digital.

pensar a situação de professore(a)s cujas aulas de História se baseiam em outras metodologias, que chamarei aqui de analógicas. Seriam ele(a)s excluído(a)s da possibilidade de se dedicarem a tarefas criativas ou inclusivas? Podemos falar num mundo digital permeando a maioria das escolas e seus sujeitos e teremos que reconhecer como necessária a “rendição da cultura diante da tecnologia”, desqualificando outras formas de ensinar História? Precisamos nos submeter à evidência, como apontaram Peter Burke e Asa Briggs (2006, p.302-303), de que seria a internet “o quadro-negro do futuro”?

Para tentar responder a estas perguntas parto de certa concepção de história pública, deslocando-a da exclusividade acadêmica e dos usos dos recursos tecnológicos virtuais, mas sem negar sua fundamental contribuição para o ensino de História. Estou falando de uma história pública que pode se dar em inúmeros espaços em que o historiador possa atuar, mas em especial, na tradicional sala de aula em que a história é publicizada de diferentes formas. Espaço que, por mais críticas que receba, ainda permanece sendo referência, principalmente em tempos pandêmicos e de aulas remotas, que colocam em evidência a importância das relações presenciais e da escola como espaço de afeto. Em meio ao crescimento da interferência do mundo virtual nas experiências dos alunos, Miriam Hermeto e Rodrigo Ferreira (2019) apontam a relevância do(a)s professore(a)s nos processos de aprendizagem sobre história, num cenário em que a internet alterou substancialmente a forma de acesso à informação:

docentes precisam assumir a responsabilidade de contribuir para o aprendizado dos modos de usar a internet para fins educativos, levando os estudantes a compreenderem que as volumosas informações, disponíveis a um clique do computador ou do celular, não podem ser confundidas com conhecimento. Como observa Jorge Larrosa Bondiá (2002), é preciso almejar uma pedagogia da experiência para ressignificar o ato e a vontade de estudar e aprender (FERREIRA; HERMETO, 2019).

Porém, ao reconhecerem a demanda de um ensino que leve em conta os usos da internet, Ferreira e Hermeto não estão sinalizando que celulares e computadores sejam sinônimo de democratização das narrativas históricas, e sim a mediação de docentes quanto à construção de uma arena pública na sala de aula. Esta preocupação é antiga entre muitos profissionais no ensino de História, procurando fazer com que haja o entrelaçamento de temporalidades, espaços e saberes diferenciados na produção do conhecimento histórico. Gostaria de demonstrar que aquilo que é crucial hoje para nós, buscando refletir sobre nossas práticas como mais interativas e plurais no ensino, começou a ser construído por grupos de profissionais que ainda não vivenciavam o desafio da pluralidade de narrativas e de sujeitos na internet. Identifico nos anos 1980 e 1990 uma das dimensões mais importantes da história pública que defende-

mos e que gostaria de destacar nesta reflexão: a preocupação em desenvolver processos participativos, inclusivos, dialógicos e democráticos, nas formas de se produzir história e compartilhá-la (SANTHIAGO, 2016). Seria uma “atitude historiadora”, que ao longo de décadas, correspondeu à preocupação com um tipo de ensino de História que representasse a “tomada de posse do passado comum como material para dar sentido ao presente e situar-se no fluxo do tempo futuro”, promovendo o entendimento sobre as apropriações e usos coletivos do passado (MAUAD, 2018, p. 228), sob orientação teórico-metodológica da ciência histórica.

Entendo que faço parte de uma geração que, no contexto democrático pós-ditadura civil-militar, esteve preocupada com os enfrentamentos políticos e educacionais relativos aos novos currículos, fontes, recursos, escritas e linhas historiográficas e pedagógicas, contra uma história restritiva e silenciadora que perdurou nos anos de autoritarismo (1964-84). Cada vez mais me convenço que se a Academia se ocupou em descobrir e apontar novos caminhos de atuação ao(à) historiador(a)/pesquisador(a), seja em situações de crise política ou de reflexão sobre seu papel na sociedade diante de mudanças tecnológicas e sociais, foi na escola que sempre se demandou o desafio de se recriar uma história mais ampla, democrática e mais viva. Isso deve ser compreendido no seu sentido conceitual, mas também como desafio constante do ofício de se ensinar, aprendendo. A história pública, ainda não nomeada, mas já fomentada naquele momento, seria a premissa de um ensino de História voltado a uma história-escuta, uma história-denúncia e uma história-acolhimento, reconhecendo outros lugares, sujeitos e modos de produção e de divulgação, em constante debate histórico.

Para desenvolver melhor esta reflexão, peço licença neste texto para realizar um exercício de narrativa pessoal como professora de História no Ensino Básico, que um dia fui e que ainda carrego em mim como professora universitária, para pensar as relações entre ensino de história e história pública, nos anos de transição democrática. Parto de minha trajetória inicial como docente em escolas públicas, entre os anos de 1986 e 1994, sem querer dar conta de minha atuação até 2013, quando ingressei no Ensino Superior.

Embora sempre procurasse aliar pesquisa e ensino nesse período, porque nunca compreendi que pudessem estar separados, lembro que ao me tornar professora universitária alguns colegas me disseram que eu não poderia participar de mesas que tratavam de ensino ou não poderia ser coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O motivo levantado por eles era o fato de eu não ser uma pesquisadora da área da educação ou do ensino de História e isso me fez perguntar, de que valiam 26 anos de experiência em sala de aula, já que eu não poderia contribuir, por não trazer um título de doutorado que me “gabaritasse” para o debate sobre o ensino de História.

Começo por este fato não apenas para anunciar o meu desencanto inicial com certos colegas da universidade, como alguém que havia acabado de chegar e de compreender a desqualificação que parte da Academia tinha por professor(a)s do ensino básico, mas para afirmar que esta hierarquização ainda persiste, muitas vezes, como se docentes das escolas, principalmente públicas, não fossem intelectuais capazes de pensar e reinventar o seu trabalho e como se suas vivências estivessem apartadas ou “atrasadas” em relação ao que a Academia pensa e produz. Teoria e prática passam, em tantas situações, por uma ideia de transposição de metodologias e de conceitos, de uma dimensão para outra, numa única direção, tornando restritas as ideias de história, de público e de produção de conhecimento, que precisam ser repensadas e reinventadas sob o exercício da percepção do que acontece nas escolas.

A intenção não é tornar minha trajetória modelo, mas possibilidade de enxergar um cenário educacional mais amplo no qual eu estava inserida². Por meio dela, procuro mostrar como em minha vivência profissional, assim como na de outro(a)s professor(a)s com quem convivi na rede pública de ensino em São Paulo, onde atuei por 20 anos, sempre houve o incômodo e a sensibilização em relação à produção de uma história e de práticas pedagógicas mais democráticas que nos fizessem refletir sobre os usos do passado em sala de aula e atender aos anseios de nosso público escolar. Procuro valorizar a contribuição daquelas discussões e de outras que continuam a acontecer, narradas por docentes com quem encontro em cursos de formação ou por egressos do curso de História, e que não estão à parte das discussões historiográficas, dos movimentos sociais e políticos e das novas tecnologias didáticas.

Pretendo aqui reconhecer algumas discussões que nos permitam valorizar e reinventar as práticas de ensino de História em sua relação com a história pública, mesmo antes que ela pudesse ser assim nomeada no Brasil. Para isso, me preocupo menos em construir um texto a partir de autore(a)s teórico(a)s e opto por fazer dele um exercício narrativo e reflexivo, para apontar como a história pública esteve presente já naqueles anos, mesmo quando as tecnologias digitais não eram referência, inspirando o que discutimos hoje. Não se trata de apontar origens históricas ou atribuir autorias, mas de pensar a complexidade do que seja fazer história pública no ensino de História, por meio de um processo mais longo que marcou diferentes contribuições de gerações de docentes e pesquisadore(a)s.

2 Ao longo do texto não nomearei escolas e nem me prenderei a datas precisas dos eventos, uma vez que a intenção é tornar a memória afetiva um caminho para refletir experiências significativas em minha trajetória como docente e nas quais vejo a ancoragem e o aprendizado da história pública.

Na vida de muito(a)s professore(a)s, a “coisa” já existia

Benito Schmidt (2018, p. 18) apontou, de forma certa, como o conceito de história pública “veio depois da coisa, mas também ajudou a criar a coisa, visibilizando seus contornos e características e conformando nossas experiências”. Significa dizer que ela começou a ser pensada e construída muitos anos antes de ser nomeada como história pública. Por isso, muitas vezes encontramos professore(a)s que se identificam e se “descobrem” como historiadore(a)s públicos em sala de aula: “Eu faço exatamente isso!”, muito(a)s nos dizem nos encontros. Esta foi, aliás, a convicção que tive quando me inseri no primeiro curso de História Pública, na Universidade de São Paulo, em 2011, quando percebi que muito do que praticava e pensava estava sendo debatido ali.

Consigo identificar a minha primeira aula de história pública muito antes de 2011. No ano de 1984 entrei na Universidade e até então nunca tinha ouvido falar sobre a ditadura civil-militar brasileira, embora tivesse crescido sob seu regime autoritário. As aulas de História que havia tido como estudante do Ensino Médio (naquele momento 2º. Grau) tinham um recorte limite que nunca chegava ao governo de Getúlio Vargas, aspecto que nunca havia entendido como o silenciamento histórico que isso representava. Quando entrei na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) conheci o movimento “Diretas Já”, que pedia eleições diretas para presidente. Ali comecei a me questionar sobre esse passado/presente que até então eu havia ignorado por desconhecimento, para mais tarde assistir, em abril daquele ano, aos prédios da faculdade serem cobertos por tecidos pretos que escorriam por suas paredes e a um funeral pelas ruas próximas, realizado por estudantes, que enterravam, em prantos e com discursos sobre a ditadura e a democracia, a Emenda Dante de Oliveira. Foi naquele momento, espaço público e performance estudantil que comecei a conhecer uma história do meu país que a escola havia me negado (pelas condições de censura e de medo) e a desenvolver a consciência histórica de que fazia parte dela.

Percebi que participava de um momento muito importante marcado, principalmente, por debates estimulados pelo processo político e social vivido pelo Brasil: a transição democrática, o crescimento dos movimentos sociais e, mais tarde, a luta pela Constituinte. Tudo isso atravessava a universidade e também a escola. Comecei a dar aulas em 1986, movida pelas discussões políticas do momento, pelos embates que a historiografia trazia, voltados a uma história dos “excluídos” ou dos “de baixo”, e pelo ingresso no cenário educacional, em relação às reformas curriculares que envolviam professore(a)s universitário(a)s e do ensino de 1º. e 2º. Graus, com a finalidade de se pensar conteúdos, recursos e métodos de ensino e também o papel dos sujeitos envolvidos na produção-reprodução do saber histórico escolar.

Durante os anos 1980 e 1990 participei das diversas reuniões promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), e como formadora de professore(a)s pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), percebendo concepções historiográficas e de ensino diferenciadas. Temas como trabalho, cotidiano, cidadania, mentalidades, “história vista de baixo”, entre outros (MARTINS, 1998; SILVA; FONSECA, 2010), ganhavam força e provocavam disputas políticas dentro e fora da universidade e das escolas, além de sofrer intervenções do Estado, o que resultou em adiamentos contínuos do documento final para a área de História, mas promoveu muita reflexão entre nós sobre a responsabilidade que nos cabia quanto ao ensino de História.

Era um processo tenso, mas produtivo, como ainda é, em que fomos levados a pensar em políticas de produção de materiais, orientação curricular e usos do passado no ensino de História. Mais do que o que ensinar, as discussões acaloradas eram permeadas pelas perguntas sobre como, para que e para quem ensinar (PALMA FILHO, 1989; MARTINS, 1998; LOURENÇO, 2014). Como parte daquele processo, Déa Fenelon, que seria minha professora na PUC/SP e que entre os anos de 1984 e 1986 foi uma das assessoras na elaboração de um documento orientador dos currículos escolares, já afirmava que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professore(a)s de História ou formadore(a)s, teríamos que assumir a responsabilidade pública com o ensino naquele momento:

Para isto seria necessário, antes de mais nada, romper com uma maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto significa, para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas (FENELON, 1982, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e os embates em torno da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, nos anos 1990, com todas as disputas entre concepções historiográficas e políticas, também foram frutos das mudanças que ocorriam no país, relacionadas às pressões políticas dos movimentos sociais, o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e a consolidação da democracia no Brasil (SILVA; FONSECA, 2010). Foi o momento em que, partindo das concepções de Fernando Perlatto (2015), acredito que a ideia de uma esfera pública burguesa e elitista foi sendo questionada e transformada pela formação de “esferas públicas subalternas”, constituídas por diferentes espaços de sociabilidade nos quais o(a)s subalternizado(a)s (negros, mulheres, LGBTs,

indígenas) buscaram se organizar e tomar os espaços de maneira dialógica ou conflituosa, procurando torná-los mais democráticos e porosos aos seus valores e reivindicações.

A escola e a Academia, como parte do que Perlatto chama de “esfera pública seletiva”, não ficou imune a esse processo. E desde então, assistimos brechas no sistema para que novos sujeitos resistissem e se expressassem de diversas maneiras contra formas sistêmicas de discriminação e silenciamento também na educação. Dialogando com Spivak (2010), é possível dizer que, a despeito do(a)s subalternizado(a)s dificilmente serem ouvido(a)s, ele(a)s foram capazes de falar, de diferentes maneiras, contra os discursos hegemônicos e as práticas repressivas do cotidiano que sempre estiveram na escola e buscaram romper, de alguma forma, com a aparente homogeneidade de uma fala legitimada pela Academia e uma história linear e vazia de experiências, o que nos mobilizava como profissionais da História.

Assim, a primeira vez que pisei numa sala de aula de uma escola pública, em 1986, em meio àquelas mudanças, era movida por um desejo salvacionista de “levar a consciência” ao(à)s “dominado(a)s”, reproduzindo o conhecimento acadêmico que eu havia aprendido e dando a ele(a)s a “oportunidade” de acessarem o que certa elite produzia. Numa turma noturna, de trabalhadore(a)s, enquanto eu falava, um burburinho acontecia, até que um aluno, inquieto, levantou a mão para me perguntar: “Professora, o que você está dizendo tem a ver com a gente? Por que a nossa escola agora tem grades no lugar de portas?”. Foi, então, que reparei no formato daquele edifício, que mais parecia um presídio, e comecei a perceber a grande assimetria entre nós, não porque fossem incapazes de compreender aquilo que eu lhes dizia, mas porque eu era incapaz de ter “olhos de ver” para a escola e para aqueles meninos e meninas, subalternizado(a)s, periférico(a)s, mas que tinham tanto a me mostrar e questionar sobre a História.

Mais tarde, trabalhando na formação de professore(a)s, em cidades como Recife e Teresina, pude conhecer outras escolas com grades, imersas em comunidades periféricas e silenciadas por uma história europeia, branca, cisheteronormativa e cristã. Tudo aquilo me colocava a pensar em como poderíamos ensinar não para, mas com aquelas pessoas, aquele público cuja história era tão diversa daquela que outros professores e eu imaginávamos corresponder aos anseios de uma “história a contrapelo”, mas tão restritas aos nossos preconceitos “bem intencionados”. Como recém-formada, eu partia de uma concepção de história repleta de substantivos abstratos, de pessoas universalizadas, sem tempo nem lugar; ou melhor, modelos de sujeitos históricos tendo como referência o saber colonizado. No entanto, o público que encontrávamos – e continuamos a encontrar em sua maioria nas escolas públicas de periferia – não correspondiam a eles e apresentavam necessidades e narrativas muito diferentes. Aluno(a)s não

viam significado na mera transposição de histórias que não diziam respeito às suas experiências e saberes, e essa percepção era compartilhada nos encontros pedagógicos, porque nos incomodava o seu silêncio e desânimo.

Nos anos 1980 e 1990, as discussões sobre a chamada cultura escolar também fizeram parte dessas preocupações, como objeto de pesquisa pela universidade e inserida nas vivências do(a)s docentes do Ensino Básico. Os saberes e práticas trazidos e vivenciados pela cultura humana, acadêmicos ou não, dentro e fora da escola, tornaram-se fundamentais nos processos pedagógicos e nas reflexões sobre o que importava ensinar nas aulas de História. Leituras como a de Jean-Claude Forquin (1993) nos ajudaram a considerar a dimensão tão rica da cultura escolar, o que implicaria, para o(a)s professore(a)s de História, naquele momento e ainda hoje, reconhecerem a existência de um “mundo social”, com trajetórias, narrativas e atribuições de sentido diferenciadas, afetando o entendimento de que o ensino não seria apenas reproduzir ou transpor conhecimentos acadêmicos e centrados na figura do(a) professor(a), mas a manutenção de laços com outros espaços educativos e o aprendizado profundo em se abrir à escuta dos saberes e demandas do(a)s aluno(a)s. Levar esta discussão em consideração alteraria nossa forma de ensinar história e entender nosso público.

“Vamos rasgar os livros!”

As conversas sobre os currículos escolares, que se seguiram nos anos 1980 e 1990, e dos quais pude fazer parte como professora de escola pública, colocavam em dúvida uma concepção de ensino de História voltada às ações das elites e à invisibilização de experiências dos sujeitos chamados, então, de anônimos. Isso afetava a forma como pensávamos os livros, como único recurso didático em sala de aula, portador de uma narrativa sobre o passado, repleta de preconceitos e apagamentos. Lembro que em uma das escolas da prefeitura de São Paulo onde trabalhei, uma colega ordenou ao(à)s aluno(a)s do Ensino Fundamental que rasgassem os livros didáticos como uma forma de resistir ao que ela considerava como a “história do dominador”.

Aquele evento gerou debates acalorados na escola sobre a importância dos livros, um dos principais instrumentos pedagógicos (que muito(a)s professore(a)s utilizam ainda hoje), e sobre que tipo de história deveria ser ensinada. Aquela ação de rasgar os livros coletivamente também dividiu o(a)s aluno(a)s que viam nele uma forma importante de acesso ao conhecimento. Em protesto, a professora também abandonou as tradicionais ferramentas, como o giz e a lousa, e “radicalizou” a aula, reservando-a como espaço para narrar histórias pessoais e ouvir suas opiniões, abrindo mão de seu “lugar de fala”. Isso tudo

trouxe implicações que se assemelham, ainda, à crença de que a aula possa se tornar uma arena em que todas as informações se equivalem e em que só a dimensão da experiência tenha legitimidade, confundindo-se democratização com simplificação, pulverização dos saberes, senso comum e reducionismo histórico, próprio do que encontramos muitas vezes nas redes da internet e nos discursos de caráter negacionista.

Um grupo de professor(a)s decidiu levar a discussão sobre os livros didáticos ao(à)s aluno(a)s, pais e mães. Eram tempos sob a gestão de Paulo Freire, o que motivava a construção de educação em que muitas vozes pudessem ser ouvidas. Ao final, os livros que sobraram não foram eliminados, mas problematizados à luz dos saberes cotidianos e científicos; entendidos como recurso a não ser descartado, mas apropriado de maneiras mais plurais. Assim, a cada aula, perguntávamos sobre seu(ua)s autore(a)s, suas possíveis trajetórias, sobre quem os publicava e que concepções de história estavam presentes. Às vezes, também, pretendendo provocá-lo(a)s, perguntávamos aos estudantes sobre as ausências: afinal, de quem esse livro não falava, quem não estava ali; onde estariam as crianças, os negros, as mulheres, os nordestinos, os indígenas? Sobre isso, ainda, ouvíamos questionamentos de meninos e meninas sobre por que os indígenas morriam nas primeiras páginas do livro e nunca mais apareciam, ou se a única contribuição do(a)s negro(a)s teria sido a escravidão e a feijoada.

Os alunos e alunas perguntavam sobre suas histórias, a história de seus pais, muitas vezes migrantes, negro(a)s, pobres, trabalhadore(a)s, que se não estavam nos livros, ainda assim existiam... Muitas vezes, na ausência de livros didáticos para todos, produzíamos obras de forma artesanal, que começavam com a discussão sobre fontes históricas, a partir de objetos ou documentos da família, entrevistas orais, cultura material da própria escola, observação dos edifícios e monumentos no caminho da escola, ou ainda das imagens, letras de música, recortes de jornal, uma série de outros recursos que, sob orientação metodológica ainda em construção, abriam vias para a compreensão histórica. Isso tudo sem termos noções conceituais profundas sobre o que estávamos fazendo. Mesmo assim, preocupada em “tocar” aquele(a)s aluno(a)s, me orientava sobre trabalhos como o de Conceição Cabrini, relatados no livro que marcou aquela geração de professor(a)s à qual eu pertencia: *O ensino de História: Revisão urgente* (1986).

A partir da leitura daquele livro compreendi melhor os conceitos de memória, de história local e a importância das narrativas do(a)s discentes sobre suas experiências, em sala de aula. As memórias individuais e coletivas eram repensadas, recriadas e registradas na escrita coletiva em uma lousa, na qual cada um(a) colocava perguntas sobre os acontecimentos históricos, ou registrava suas vivências e a trajetória de sua comunidade, sob a orientação da reflexão histórica. Tudo aquilo ia sendo traduzido num material que entrelaçava

múltiplas histórias, com desenhos, letras de música, colagens, até se tornar um livro de caráter coletivo ou individual, um presente que se daria à família ou se guardaria como parte da memória individual e a coletiva da história vivida, percebida, narrada e compartilhada.

Ao longo de minha trajetória como professora do Ensino Básico aprendi que a escuta em sala de aula é sempre uma lição de humildade para nós, docentes, e uma grande oportunidade de abertura ao outro, transformando as noções que temos de público. Nosso(a)s alun(a)s, companheiro(a)s de sala de aula, com os quais passamos grande parte do dia, são audiência viva e dinâmica, e também portadore(a)s de vozes múltiplas, ressignificando a aula e nos apontando diversos caminhos, se nos deixarmos transformar por ele(a)s. Lembro das inúmeras vezes em que, sendo docente em escolas de periferia de São Paulo, a música foi entrando em sala de aula, trazida por meninos e meninas das diferentes comunidades. Diante da dificuldade com a escrita formal, os usos criativos de um balde e da própria carteira eram formas de expressar a compreensão de determinado tema. Um gesto espontâneo por parte dele(a)s, apropriando-se de objetos cotidianos, compondo e cantando sobre a escravidão e sobre racismo, por exemplo, sinalizava que o currículo e as práticas pedagógicas deveriam ser repensados, e que a própria concepção de História se alargava, agregando novas narrativas, tecnologias, sujeitos e saberes; novas gestualidades, formas de compartilhamento, novos entendimentos sobre a educação histórica. Penso hoje que tentava desenvolver, assim como muitos colegas de profissão, processos semelhantes ao que Michael Frish (2016) chamou de autoria compartilhada, ou ao que José C. S. B. Meihy (2008) nomeou como colaboração, para se dirigirem ao trabalho com história oral. Ou seja, encontros assimétricos, mas dialógicos, em que saberes e sujeitos de procedências/vivências diferentes geravam um novo e polifônico conhecimento, mesmo com as dificuldades que se apresentavam na infraestrutura escolar.

As apresentações musicais, em seu formato mais simples e, muitas vezes, em capela; pequenas esquetes teatrais com conteúdos históricos, elaboradas com discentes e professore(a)s em projetos coletivos e multidisciplinares – próprios daqueles anos em que o desejo de mudança nos impulsionava - e encenadas no pátio da escola, foram e continuam sendo formas de se elaborar e divulgar a história. Mais do que isso: devido à dificuldade de acesso a tecnologias midiáticas na escola (no caso a televisão, rádio e gravadores), o processo inclusivo de elaboração exigia pesquisa em livros, entrevistas orais, estímulos de escrita coletiva, de criação de roteiros e figurinos improvisados e, o mais importante, a reflexão histórica sobre as diferentes temporalidades, permanências e mudanças. De forma semelhante, entendo que a performance recriada, hoje, de maneira conceitual e tecnologicamente mais elaborada, nas aulas públicas que Miriam Hermeto realiza para nos fazer refletir sobre a ditadura civil-militar (1964-84), lança-se mão da música como recurso para um aprendizado pelas

sensibilidades, voltado a um público mais amplo. Poderíamos considerar que todos esses exemplos, em diferentes dimensões, são formas múltiplas e valiosas de se praticar história pública e ensinar história?

Ainda, a história oral como um recurso de produção de fontes históricas pelo(a)s aluno(a)s, por meio de orientações da ciência histórica, também contribuiu para os debates sobre memória, identidade e comunidade, com maior ênfase nos anos 1990, representados pelos trabalhos significativos de José Carlos S.B. Meihy e Marieta Ferreira e pela criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), em 1992. Foi nesse ano que conheci a obra de Meihy, *O canto de morte Caiowá* (1991) que, embora não tratasse de ensino de História, nos convidava a pensar sobre as narrativas orais. Apesar de não existirem discussões sobre a história oral no ensino de História e de meus poucos conhecimentos sobre o assunto, naquela época vi na oralidade (e compreendo hoje que não exatamente na história oral) a oportunidade de trazer as histórias do(a)s aluno(a)s e de suas famílias para a sala de aula, procurando cruzá-las com os processos coletivos e históricos. Naqueles anos os recursos tecnológicos, como o gravador, eram pouco disponíveis na escola e na vida do(a)s discentes. As dificuldades e as leituras constantes estimularam novas formas de organização na escola, como a realização de entrevistas coletivas no pátio, com a presença de membros da comunidade.

Objetos biográficos³ como fotografias também eram trazidos pelo(a)s aluno(a)s, por meio dos quais pudessem contar a trajetória de seus pais, em sua maioria migrantes nordestinos vindos para o bairro do Jardim D’Abril, em São Paulo. Eu pretendia discutir com ele(a)s sobre os diferentes momentos de migração e urbanização relacionados à cidade. Foi então que uma das estudantes me trouxe, sorridente, uma fotografia: nela havia um velório de uma criança, cujo defunto mantinha os olhos abertos. Ao redor dela, toda a família pousava para a foto. Eu, que queria ensinar, acabei por aprender, no momento em que aquela menina compartilhou com seu(ua)s colegas os significados daquela imagem e, portanto, da morte para aquelas pessoas esquecidas num recanto do Nordeste. Aquela história não estaria em livro algum, em nenhum registro público, mas poderia ser acessada e compreendida, desconstruindo muitos preconceitos, pela narrativa compartilhada oralmente em sala de aula. Aspectos simbólicos e religiosos da cultura nordestina foram trocados entre todo(a)s, permitindo que a professora também aprendesse com o público que também trazia saberes. Desta forma, a prática de uma história pública já se desenhava, uma vez que a história deixava de ser única e homogênea, deixava “de privilegiar as vozes dominantes a favor da multiplicidade de outras vozes e sujeitos históricos que construíram e constroem a história local” (FONSECA, 2006, p. 134).

3 Não havia, naquele momento, o conhecimento sobre esses conceitos que aqui utilizo. Mas havia a percepção de sua potencialidade para o ensino de História e de suas fontes.

Aprendi(emos) a fazer história pública, sem nomeá-la, ao considerar a diversidade que existia nos grupos de estudantes, em determinados lugares, para os quais era preciso nos voltar a fim de compreender sua história em relação com o processo mais longo e coletivo de experiências. Percebi(emos) que a mediação didática tornava-se um movimento do(a) professor(a), importante no ensino de História, como aquele(a) que provocaria reflexões, potencializaria as oportunidades de escuta e de troca. Isso não se construiu e nem se constrói de forma aleatória, mas planejada e avaliativa, sempre com abertura e respeito à alteridade, às diferenças evidenciadas pelo diálogo e pela ação recíproca. Compreendi(emos) que o(a) professor(a) não deveria estar preocupado tão somente com a disponibilização de conteúdos, mas deveria voltar-se à criação de processos democráticos de escuta e de registro da história, buscando oportunizar a quem se narra e a quem escuta a reflexão sobre sua própria existência como parte de trajetórias coletivas ao longo do tempo. Em tempos de transição democrática, um dos caminhos que começamos a criar foi a construção de uma história pública – que se ainda não tinha esse nome já era utopia - que proporcionasse ao(à)s nossos discentes e a nós mesmos o sentimento de que pertencíamos a um mesmo processo histórico, apesar de suas discontinuidades e diversidades. Cada vez mais os tempos de emergência de novos sujeitos sociais e suas demandas nos convenceram que fazer história representaria a oportunidade de que, ao ensinar, não deveríamos estar acima, mas comprometer-se com a mediação didática, tal como aponta Rodrigo Ferreira (2018), colocando-nos juntos e em reciprocidade, mesmo que assimétrica, com nossos alunos.

Educar os ouvidos: outra dimensão da história pública

Uma aula de História é sempre uma escolha, nunca uma intervenção neutra, nunca uma ingenuidade. Munidos de nossos conhecimentos acadêmicos e de nossos saberes e referências políticas, sociais e culturais, colocamos em prática intencionalidades que se realizam nas ações didáticas que propomos, sejam elas a partir dos livros, ou por outros recursos, entre eles as tecnologias analógicas ou digitais. Tornamos público em sala de aula aquilo que acreditamos importante nos projetos pedagógicos e planos de ensino, e selecionamos sobre o que enfatizaremos ou silenciaremos, a partir de conhecimentos que estão em rede, ou em nossas vivências. Escolhemos, também, o motivo e a forma com que conduziremos o processo, com, para ou sem a participação ativa de nosso(a)s aluno(a)s. Muitas vezes, uma aula pode usar muitos materiais didáticos ou tecnologias diversas, mas não considerar as expectativas, as dificuldades e os saberes trazidos por ele(a)s, tal como se estivessem ausentes da aula, ou fossem apenas uma audiência silenciosa.

No entanto, muitas e muitas vezes o(a)s estudantes nos provocam, apontando ausências e incoerências em nossa maneira de ensinar história. Trazem novas narrativas que vêm das bordas e que rompem os silêncios que determinada condução da aula promove, buscando comunicação e reconhecimento. São momentos em que narrativas que não escolhemos para tratar numa aula de História exigem escuta e nos pedem uma “história a contrapelo”. Foi também nos anos 1990 que uma sala de aula contribuiu para modificar o currículo da escola, trazendo para a arena pública uma história que eu desconhecia. Uma frase, proferida por um aluno em meio a uma aula sobre o nazismo, promoveu a organização de uma reflexão sobre silenciamentos: “Professora, meu bisavô foi queimado num forno pelos turcos”.

Como professora de História, eu desconhecia o massacre armênio e soube, pela narrativa que se seguiu, que eu morava em uma cidade – Osasco – com uma das maiores comunidades de armênios do mundo. A história contada por aquele menino era expressão da transmissão oral da memória feita por seus antepassados, que não constavam em nenhum documento, pois segundo ele, o governo turco havia eliminado qualquer referência ao evento que tinha traumatizado seus familiares. O impacto daquelas histórias sobre os colegas – e também sobre mim – permitiram o convite aos seus familiares para que viessem narrar a história do genocídio, tornando públicas aquelas memórias. Aquela experiência me impactou muito e o tema do massacre armênio passou a fazer parte do currículo naquela escola, a partir de um tema mais amplo sobre os apagamentos históricos. Isso abriu espaço para que outras formas de silenciamento fossem observadas, a partir de reivindicações que partiram do(a)s discentes e que sinalizavam lacunas em minha própria formação, principalmente aquelas relacionadas às questões de gênero e sexualidade, ainda debatidas de forma incipiente naquele momento.

Duas histórias servem de exemplo deste apelo, entre muitos que me provocaram na docência. A primeira foi referente a um aluno do Ensino Médio, em uma escola pública noturna, que costumava ir à aula com as unhas pintadas. Motivo de *bullying* por parte de colegas e docentes, uma vez ele disse aos colegas: “Gosto de pintar as unhas porque me sinto feliz! Por que isso incomoda? Já experimentaram conhecer a história de pessoas que, como eu, também existem e existem na história? Professora, por que você não nos deixa falar sobre nós?”. A outra ocasião foi quando uma aluna se aproximou de mim para me contar, em segredo, que havia sofrido violência sexual e que havia demorado muito para contar aos seus pais, porque tinha vergonha e culpa. Com a ajuda de sua terapeuta, havia tido coragem para constituir uma denúncia e afirmou que queria minha ajuda como professora de História. Diante do choque daquela narrativa, eu lhe perguntei sobre como poderia colaborar para amenizar a sua dor. E ela me respondeu: “Você pode contar a história da violência contra as mulheres em sala de aula? Eu posso ajudar”.

Percebi que, muitas vezes, nossas escolhas para ensinar não deveriam partir de nós, mas de demandas externas à nossa formação, de nossa interação com o mundo da escola; demandas que também nos ensinavam e nos moviam a reavaliar e replanejar nossas aulas. Aprendi a olhar mais cuidadosamente os meus alunos e alunas e a ouvi-lo(a)s, dando maior importância e responsabilidade ao meu papel de mediação didática entre o conhecimento acadêmico e as experiências do mundo no qual todo(a)s estávamos inserido(o)s de formas diferenciadas. Penso que até hoje vivências como essas, com tamanho potencial de apelo, são percebidas por muitos docentes que passam a repensar questões como sobre, por que, para e com quais públicos queremos ensinar história. Esta grandiosidade na forma como a história viva nos afeta é o que nos fez e faz tornar a “coisa praticada” num constante processo de reflexão sobre ela, a fim de melhor executá-la com posicionamento claro sobre o que estamos fazendo.

Levo esses exemplos em conta apenas para ilustrar o processo histórico que moveu a geração de historiadore(a)s/professore(a)s nos anos 1980 e 1990, e que continua a mover as novas gerações de docentes. Entendo que fomos aprendendo que para superar uma concepção de ensino de História restrita a certos sujeitos padronizados e universalizados precisaríamos torná-la pública, no sentido de combater silêncios impostos pelas misoginias, pelo racismo, pela LGBTfobia e pela cultura de intolerância e exclusão, e de ampliarmos espaços para uma prática de ensino que não abria mão da ciência, mas a humanizaria cada vez mais. Para isso, o desafio que localizo naquele momento continua a ser o de tirar as histórias do(a)s subalternizado(a)s de datas pontuais e comemorativas, do campo do exótico e dos “boxes” dos livros didáticos; perguntando e ouvindo sobre as ausências e sobre os usos políticos da tecnologia, elementos importantes da constituição de uma história pública.

Se a história pública está relacionada, também, à ideia de reparação histórica, acredito que na medida em que abrimos espaço para o debate aberto com nosso(a)s aluno(a)s sobre os processos da escravização, da discriminação, do racismo, da misoginia, das ditaduras e das lutas de classes, e outros aspectos históricos que afetam suas existências, nos posicionamos todos contra os silenciamentos, reparando o dolo pela compreensão histórica e a oportunidade de compartilhar experiências. Isso não significa tornar a aula um campo de opiniões e de “vale tudo”, igualando todas as falas e memórias ao conhecimento acadêmico e à formação do professor(a). Pelo contrário, praticar a história pública é problematizar com ele(a)s as narrativas históricas, perguntando sobre quem faz, produz e transmite a história; questionar a neutralidade e a importância das mídias no ensino; aprender com as diferenças entre os saberes que circulam em sala de aula e falar sobre elementos e disputas que compõem os conceitos de ciência histórica, rompendo com uma lógica colonizada que espera que o conjunto de aluno(a)s seja um público submisso e vazio de histórias.

Nomear a coisa: os públicos, os espaços e os sentidos do fazer

Os últimos anos, no Brasil, demonstraram a força das organizações políticas e sociais em defesa das pautas de classe, mas também as interseccionalidades identitárias, que ampliaram discursos e disputas dos anos 1980. Os movimentos feministas, negros, LGBTQIA+, dos sem-terra, dos indígenas e migrantes, essa imensidão de vidas plurais que sempre estiveram na escola – talvez hoje em maior medida – ocuparam os espaços, não só fisicamente, mas trazendo suas vozes, muitas vezes orgulhosas de serem quem são. Aquele(a)s a quem chamávamos (muitas vezes, de forma prévia e preconceituosa) de vítimas, de “os de baixo”, de “excluídos”, cada vez mais mostraram à sociedade e, em especial, ao(à) educadore(a)s que talvez não se entendessem assim e que tinham, certamente, questionamentos sobre categorias absolutas, fixas e universais de seres humanos que perpassavam o imaginário social e o ensino de História.

A emergência daqueles anos, quando discutíamos sobre o que e como ensinar para fazer frente a uma história em que o conhecimento pertencia a poucos com autoridade para narrar, registrar e silenciar, ainda encontra fortes ecos nos debates sobre história pública que realizamos. É processo em aberto, passado vivo, que ainda nos desafia a construir narrativas históricas de caráter plural e coletivo, em busca de novas percepções sobre nosso público escolar, da abertura de espaços, dos usos midiáticos e da reflexão sobre o nosso ofício. Aprendemos, na trajetória de nossa luta como pesquisadore(a)s e docentes, que não temos mais a exclusividade sobre o conhecimento, mas que também a ciência histórica deva ser balizadora dos possíveis diálogos com outros saberes:

Ou seja, mais do que um monopólio de enunciação que de resto jamais existiu, o que se considera fundamental hoje em dia é a plurivocalidade dos enunciados a respeito do passado, as múltiplas vozes que ora entram em tensão e disputa, ora criam formas compartilhadas de legitimidade. De todo modo, são vozes que apenas podem se manifestar em um espaço público democratizado e aberto (NICOLAZZI, 2019, p. 217).

O ensino que respeita, promove o protagonismo de seu(uas) aluno(a)s e dos grupos sociais aos quais ele(as) pertencem e torna a sala de aula um espaço aberto à multiplicidade de vozes, contribui para a quebra dos silenciamentos que ordenam, disciplinam e machucam. O público que está fora da escola e a atravessa, e em especial o nosso público de discentes, nos observa e exige escuta, seja por meios midiáticos ou presenciais. Desde os anos 1980, nas escolas nasce todos os dias, necessariamente, uma história pública com o público, uma história pública da própria escola e das comunidades que a compõem, com seus objetos, documentos escritos, memórias orais, que se misturam aos livros, gizes, lousas e aos recursos digitais, abrindo uma gama

de possibilidades para se cruzarem diferentes temporalidades e sujeitos históricos que se entendam no mundo.

O ensino produz história pública na medida em que torna visíveis as mais diferentes experiências e alteridades; no processo em que vamos descobrindo e recriando maneiras de combater a privatização, a hierarquização e a monopolização do saber (ANDRADE; ANDRADE, 2016); e também na longa trajetória de aprendizado em que nos dispomos a promover em sala de aula formas de compartilhamento do mundo: “o mundo dos assuntos humanos, além dos homens imediatamente dados: daqueles que vieram antes, que convivem e que ainda virão” (SCHITTINO, 2016, p. 40).

Quando mudamos nossa forma de pensar a história como processo e a História como objeto e disciplina, passamos a ver as potencialidades que as coisas (os recursos, as técnicas, as mídias, os currículos) podem provocar em sala de aula, mas principalmente como as suas apropriações interativas e dialógicas promovem novas formas de lidar com a narrativa histórica em sala de aula. A questão de se pensar e problematizar o(a)s aluno(a)s como público, no sentido de entendê-lo(a)s como agentes múltiplos, polifônicos e ativos (PERLATO; SCHITTINI) é uma importante contribuição que a reflexão sobre história pública trouxe ao(à)s professore(a)s da minha geração, que continuaram aprendendo com aquele(a)s que perceberam que era preciso nomeá-la para melhor entendermos o nosso papel diante do público juvenil (aqui também passível de muitos conceitos). Entender nosso(a)s aluno(a)s como público exigiu de nós procurar conhecer os elementos das culturas juvenis e periféricas, próprias de gerações que nos sucederam. Como apontou Fernando Seffner:

Podemos dizer que na aula de História, tanto quanto saber contar as histórias do passado, nós professores queremos que os jovens saibam contar suas próprias histórias, ou seja, saibam fazer a narrativa de seu tempo presente usando categorias e conceitos das ciências humanas que lhes permitam um discurso mais sofisticado, mais narrativo e igualmente analítico. Assim estaremos investindo na formação de um jovem que é produtor de si, que se narra, que não é narrado apenas pelos outros. Com essa sensibilidade, um professor logo percebe que é necessário abandonar a visão dos fatos históricos canônicos como monumento (SEFFNER, 2012, p. 129).

Aprendemos, ainda, que promover esses encontros abertos em sala de aula não significava cair em práticas espontaneístas ou simplistas, nem se render aos usos exclusivos das tecnologias digitais, agora tão mais presentes do que nos anos 1990. Apesar de reconhecermos a contribuição e a necessidade da inserção da escola no mundo virtual e do quanto acessar a internet amplia a pluralidade de documentos, de arquivos e leituras sobre o mundo, é preciso

considerar que esse público juvenil é heterogêneo e vive em realidades que muitas vezes divergem do discurso de apologia à tecnologia como sinônimo de progresso, de forma generalizante e colonizadora. Há ainda escolas - e não são poucas - cujo prédio se mantém com grades e que se assemelham a um presídio. Há professores que todos os dias pedem autorização para caminhar pelas ruas da comunidade; que encontram aluno(a)s inseguro(a)s, cansado(a)s, semianalfabeto(a)s, para quem os recursos não chegam. Aquele(a)s que contam com o giz e a lousa; a caneta e o papel (tecnologias analógicas que não devem ser negligenciadas) e que estão longe de se inserir no mundo digital, assim como seu(ua)s aluno(a)s.

Mesmo assim, estas fragilidades não o(a)s impedem de se tornarem “professore(a)s/historiadore(a)s público(a)s”, não porque se preparem para transferir ou traduzir conhecimentos que aprenderam na universidade; não porque abrem mão deles em nome dos saberes locais, mas porque optam por uma atuação que, apesar das dificuldades e ausências financeiras e tecnológicas, abrem-se a uma prática pedagógica da escuta e do compartilhamento daquilo que trazem em sua formação sobre a história da diversidade humana, entrelaçando-a didaticamente às experiências do mundo e às memórias dos sujeitos na escola.

Não se trata, de forma alguma, em romantizar a dificuldade ou atribuir algum caráter missionário ao(à) docente diante das situações adversas da educação por todo país, mas de enfatizar que há professore(a)s preocupado(a)s em produzir e praticar uma história pública com os melhores “instrumentos” com que podem contar. Em tempos de discursos celebrativos – mas também problematizadores – das mídias virtuais como capazes de ampliar as redes de sujeitos que produzem e que acessam informações, considerar as trajetórias de docentes que contam com poucos recursos e apontar que ele(a)s também contribuem para a produção e divulgação de conhecimento histórico de forma inclusiva, é algo a se lembrar e valorizar, pois são muitas as maneiras com que o(a)s jovens podem se entender como parte da História.

Uma vez, ao trabalhar com formação de professore(a)s, em minha trajetória docente, entrei numa escola pública em uma cidade do Nordeste e fiquei impressionada com a arquitetura de uma sala de aula formada por apenas três paredes... Fiquei me perguntando como, naquelas condições, qualquer docente poderia atuar, a começar pela má acústica e pelo sol que atravessava a sala. Aquele(a)s profissionais me ensinaram como muitos dele(a)s eram capazes de se reinventar e levavam seu(ua)s aluno(a)s às praças, às ruas, apontando prédios, monumentos, casas e lugares para discutir com ele(a)s a história presente e ausente naqueles espaços e na cultura material/imaterial, relacionando o visível ao invisível; o presente ao tempo escoado do passado, mas vivo. Percebi, convivendo com muitos dele(a)s, que nossa capacidade de recriar os espaços

de aprendizado e de interagir com nosso público passa por nossa sensibilidade em perceber que a história está em tudo o que tocamos como sociedade. Assim, notei e aprendi com colegas de profissão como os cemitérios das cidades poderiam se tornar locais de aula pública e objetos de estudo, museus ou memoriais a céu aberto, em que memórias, valores e a própria história social perpassariam as esculturas, as trajetórias e os nomes dos mortos. Com outros, percebi como o trajeto da rua também poderia ser a arena na qual se faria o convite para troca e para rodas de conversa com a população, prática semelhante ao que professore(a)s de escola pública fazem, como Rodrigo Bione no Recife, atualmente. Seu projeto História ao Ar realiza aulas públicas na Praça do Entroncamento, interagindo com centenas de pessoas sobre a História: a voz é, assim, um grande instrumento da história pública.

Nomear e definir essas práticas como história pública nos faz enfatizar um compromisso cada vez maior com a democracia e com a “atitude historiadora”, como nomeou Ana Maria Mauad (2018). A “atitude historiadora” pode se dar pela forma com que escolhemos nos posicionar politicamente diante de nosso público e nos apropriarmos dos recursos tecnológicos, sejam eles digitais ou analógicos, no ensino de História. Acredito que a preocupação com essas mudanças que tanto discutimos hoje - em torno da desprivatização do conhecimento sem cair no reducionismo histórico e numa arena em que qualquer opinião seja equivalente - venha de longa data e se aprimore ainda mais quando sabemos que pensamos sobre o que nomeamos como história pública.

Muitas vezes, em encontros com professore(a)s para tratar sobre o ensino de História, ouvi de alguns sobre o temor quanto a “ficarem pra trás” por desconhecerem ou por não terem acesso às tecnologias digitais em suas escolas, ou mesmo em suas vidas privadas, percebendo hierarquizações entre colegas. Por isso, afirmo que a ausência da inclusão digital não pode impedir que processos participativos, dialógicos e inclusivos possam acontecer, pois eles se realizam mesmo quando não vemos sob o olhar central e, muitas vezes vigilante, da Academia ou das redes virtuais. A história pública também está acontecendo nas margens, há tempos, e é preciso prestar atenção.

Miriam Hermeto e Rodrigo Ferreira (2019) lembram que a oxigenação da história pública no século XXI, pela expansão da rede mundial de computadores e as redes sociais, contribuiu muito para o ensino de História. Porém, lembram eles, os meios digitais são também escorregadios, pois significam a possibilidade de favorecer posturas de “revisão da História” com fins político-ideológicos, sem recorrer a documentos e a pesquisas já consolidadas na historiografia. Isso significa dizer que eles não são, em si, a garantia da democratização das narrativas históricas e que professore(a)s não devem acreditar que usá-los em sala signifique, como decorrência, uma aula melhor ou mais dialógica. É preciso agir como mediador dos excessos de informação que as

redes trazem e compreender que muitas vezes não são os recursos – mais ou menos “modernos” – que garantem a interação do(a)s aluno(a)s, mas o estudo contínuo, o preparo e a intervenção docente, tendo clareza sobre que tipo de história e a forma com que deseja que seus(ua) aluno(a)s - e ele(a) mesmo(a) – sejam afetado(a)s pelo conhecimento histórico. Afirmar que se espera formar aluno(a)s “crítico(a)s e conscientes”, como era “lugar comum” do(a)s professo(a)s nos anos 1980 e 1990, torna-se discurso vazio se isto não se converter em prática que procure responder às perguntas sobre para que, como e com que público queremos produzir/ensinar história. Que mundo é possível produzir em sala de aula, para além dela?

Gostaria de apontar que nos pequenos cantos do Brasil; nas escolas rurais, nas vilas de pescadore(a)s, nas periferias em que, muitas vezes, restam salas que parecem celas ou em que faltam paredes, a história pública também está sendo gerida. Porque, se faltam recursos tecnológicos, financeiros e éticos, abundam os diálogos e as negociações de histórias. Se faltam livros didáticos, é possível registrar as experiências em folhas de caderno e cartazes, em apresentações orais, em rodas de conversa, em convites para que as comunidades se digam. Se faltam museus - e não devem ser poucas as cidades em que eles inexistem - a concepção de um trabalho coletivo pode unir a comunidades na criação de exposições sobre a cultura material, que circulem dentro e fora da sala, que adentrem e ensinem as próprias universidades. Aliás, a própria escola traz em sua arquitetura, seus objetos, suas tecnologias e documentos cotidianos, histórias e memórias que dizem sobre os sujeitos que um dia ali viveram e do público que nela ainda vive e que a ressignifica a partir de suas relações de afeto, de conflito, de discriminação e de atravessamentos de gênero, raça, religião, classe, entre tantos outros.

Considerações finais

Ao desenvolver a reflexão deste texto procurei partir de parte de minhas experiências como docente para demonstrar minha identificação com a história pública antes mesmo de ela ser nomeada, como é o caso de muitos professo(a)s com o(a)s quais convivi e convivo. Minha trajetória fez parte de um longo, conflituoso e dinâmico processo de debates sobre o ensino de História, que teve início no período de transição democrática, nos anos 1980 e 1990. O que permanece daqueles anos em que não se nomeava a história pública é ainda esta exigência de o que se produz na universidade sirva de amparo científico e analítico ao(à) professora, mas considerando as brechas e as margens no intuito de criar processos mais participativos, polifônicos e inclusivos de produção e de divulgação de conhecimento. Penso que a geração que nomeou a “atitude historiadora” democrática como história pública foi inspirada por

seu(ua)s antecessore(a)s e convidou todos e todas a refletirem ainda mais sobre o “fazer histórico” fora da Academia e nas redes sociais. Não se tratou de movimento evolutivo, mas repleto de descontinuidades, heranças e acréscimos e discordâncias; desafio ainda em aberto. Assiste-se a um compromisso assumido com mais afinco, quando procuramos nomear e definir aquilo que fazemos, para melhor pensar sobre aquilo que queremos e sonhamos.

Os debates que se realizam sobre como os meios digitais podem enriquecer ainda mais nossas ações e mediações com públicos diversos, em especial nosso público em sala de aula, apontam muitos caminhos de ampliação da produção e da divulgação do conhecimento histórico. Mesmo admitindo que eles são necessários nesse mundo de muitas redes, quis chamar a atenção, também, para as múltiplas formas de produzir/praticar/refletir sobre a história pública no ensino de História, mesmo quando os recursos tecnológicos são precários. Muito(a)s docentes, em encontros pedagógicos, têm narrado sobre atividades criativas que passam pelas vivências de discentes, a partir da construção dialógica sobre os elementos que significam suas vidas: a negritude, a ruralidade, as religiões, a periferia, o feminismo, a história descolonizada e decolonial. Peças de teatro, jogos de tabuleiro feitos com cartolina, competições de músicas, antecédidos ou sucedidos de debates sobre as diferentes experiências humanas, rodas de conversa, transcrição e interpretação de documentos, sarau de poesias, produção de pinturas que possam ser expostas na escola e na comunidade, competições de slam: essas são as muitas maneiras de mediar didaticamente o aprendizado coletivo, que docentes querem compartilhar nos eventos, com orgulho.

Não se trata aqui de negar à divulgação histórica e aos usos de novas tecnologias digitais a sua grande e necessária contribuição para o ensino de História. Pelo contrário, acredito que o(a)s educadore(a)s precisam ser inserido(a)s numa educação digital, a fim de ocupar espaços virtuais que estão além, mas perpassam a própria escola. Precisamos disputar narrativas, principalmente em tempos em que o autoritarismo e os negacionismos exalam pelas redes sociais. Para isso, no entanto, é necessário que haja políticas públicas comprometidas em equipar as escolas em tempos nos quais as diversidades – e não somente as tecnologias virtuais e em rede – exigem novos diálogos, novas fontes, novos procedimentos nas formas de produzir e comunicar o conhecimento histórico.

Quero enfatizar o que a pandemia nos evidenciou: a triste realidade que perdura no Brasil quanto às desigualdades que marcam a educação digital: a pesquisa TIC Educação, em 2019, apontou que 39% dos estudantes de escolas públicas em áreas urbanas não possuíam computadores ou *tablets* em suas casas. O levantamento mostrava, ainda, que 28% das escolas localizadas em áreas urbanas tinham ambiente ou plataforma virtual de aprendizagem, enquanto

40% das escolas rurais contavam com um computador para toda a instituição. Esses dados não devem ser negligenciados quando pensamos o ensino de história embasado numa história pública reduzida ao âmbito da divulgação digital.

Concordo com Anita Lucchesi, Pedro Silveira e Thiago Nicodemo (2020, p.65), quando reconhecem, mas questionam certa importância demasiada aos meios digitais, como se eles fizessem parte de todo o globo, indistintamente, sem considerar os aspectos regionais e as políticas públicas: “É preciso mitigar, desnaturalizar e contextualizar a tecnologia”. Apesar das vantagens do advento das ferramentas digitais para a educação, é urgente considerar as dificuldades de acesso aos equipamentos, à internet, à infraestrutura nas escolas e ao preparo de professores em cursos de formação. Urgente, da mesma forma, é ouvir sobre o que os docentes têm realizado em suas escolas e como têm contribuído para uma história mais democrática, mantendo aquele antigo sonho dos anos 1980 ainda vivo.

Falar em história pública no ensino de História é considerar, em primeiro lugar, um(a) professor(a) que desenvolva uma concepção democrática de trabalho e de público (como diversidade viva), que compartilhe conhecimentos e ações com outro(a)s docente(a)s, que dialogue com ele(a)s e com o(a)s aluno(a)s; que envolva a comunidade no fazer pedagógico. Sem ponderação, mediação, submissão ao debate da ciência histórica e à troca de saberes e experiências, não há comunicação. Logo, não há história pública, pois ela exige dinâmica, reinvenção, reflexão e reciprocidade. Sem as tecnologias virtuais é possível praticar a história pública; sem o diálogo participativo, no entanto, isso se torna tarefa impossível. Para que a história pública seja um verbo, um conjunto de ações, ela precisa ser pensada à luz da teoria-metodológica, mas enriquecida por muitas existências e memórias que estão vivas dentro e fora da sala de aula. Para melhor representar o que tentei mostrar nessas muitas linhas, termino o texto com uma fala proferida por Maurício Araújo, professor de escola pública em São Paulo e que nos anos 1990 foi meu aluno no Ensino Básico. Preocupado em compreender o conceito de história pública e sua relação com o ensino de história, em um dos encontros sobre a temática, em 2020, ele tentou defini-la a partir de sua experiência. Escolhi usar seu questionamento como epígrafe e como finalização de minha escrita, porque o considero significativo daquele momento em que, como docentes comprometido(a)s com uma história democrática, identificamos que o que fazemos já é parte do que procuramos nomear, e isso nos fortalece como educadore(a)s: “Somos todos sujeitos inseridos nesse processo. Não podemos nos colocar acima dos alunos, mas andarmos juntos com eles. Seria isso fazer história pública?”

Referências

- ANDRADE; Everardo P; ANDRADE, Nívea História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. *In*: ALMEIDA, J; MAUAD, Ana M.; SANTHIAGO, R. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e VOZ, p. 175-184, 2016.
- BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**, 2.ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- CABRINI, Conceição *et alii*. **O ensino de História: revisão urgente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História**, São Paulo, n. 2, agosto 1982.
- FERREIRA, Rodrigo. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? *In*: MAUAD, A.; SANTHIAGO, R.; BORGES V.T. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, p. 29-38, 2018.
- FERREIRA, Rodrigo; HERMETO, Miriam. Ensino de História e História Pública: um começo de conversa. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 5-16, dez. 2019.
- FONSECA Selva G., História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRISH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A sahed Authority à cozinha digital, e vice-versa. *In*: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, p. 57-69, 2016.
- LOURENÇO, Elaine. Os anos 1980: redemocratização política e novos horizontes para o debate em torno do ensino de História. **Anais Eletrônicos do XXII Encontro Estadual da Anpuh-SP**, Santos, 2014.
- LUCCHESI, Anita; SILVEIRA, Pedro; NICODEMO, Thiago. Nunca fomos tão úteis. **Esboços**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 161-169, maio/ago. 2020.
- MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo: a descontinuidade de uma política educacional. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, 1998.

MAUAD, Ana Maria. O carnaval da história pública. *In*: ALMEIDA, J.R.; MENESSES, S. **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, p. 227-235, 2018.

MEIHY, José C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Contexto, 2008.

MEIHY, José C. S. B. **Canto de morte Caiowá**. São Paulo: Loyola, 1991.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 203-222, dez. 2019.

PALMA FILHO, João C. **A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

PERLATTO, Fernando. Seletividade da esfera pública e esferas públicas subalternas: disputas e possibilidades na modernização brasileira. **Revista Sociologia Política**, v. 23, n. 53, p. 121-145, mar. 2015.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286-309, jan./mar. 2018.

SCHMIDT, Benito. Qual a relação entre a história pública e a profissionalização do historiador? *In*: MAUAD, A.; SANTHIAGO, R.; BORGES V.T. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, p. 17-22, 2018.

SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da História. *In*: ALMEIDA, J.; MAUAD, A.; SANTHIAGO, R. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, p. 37-45, 2016.

SEFFNER, Fernando. Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1), p. 121-134, 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2010.

O significado da Educação Histórica brasileira e sua relação com a função pública da Didática da História

Marcelo Fronza

Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT

A finalidade deste capítulo é verificar o significado do campo de investigação da Educação Histórica brasileira no domínio científico da Didática da história entendido como a função pública do conhecimento histórico. Também se busca compreender como a Educação Histórica tem sido investigada por pesquisadores no campo da Didática da História por meio da compreensão de que a teoria da consciência histórica, desenvolvida, entre outros pesquisadores, por Jörn Rüsen (2001, 2007, 2010, 2014, 2015), reconstrói-se a partir da relação entre o jovem e a aprendizagem histórica.

Este trabalho é construído a partir do grupo de professores historiadores ligados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e do Grupo Pesquisador Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT) e faz parte do projeto de pesquisa “Por uma aprendizagem histórica humanista dos jovens estudantes de ensino médio a partir das narrativas históricas visuais” (UFMT). Insere-se no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História, e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001; 2015).

Para realizar isso, parto das raízes epistemológicas da Educação Histórica no Brasil. Inicialmente, trarei, apoiado na tese de Thiago Divardim de Oliveira (2017), um inventário das tradições investigativas que permitiram as primeiras aproximações em relação ao conceito de cognição histórica situada, quais sejam, a Educação histórica em Portugal, o *Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 [Conceitos de História e Abordagens de Ensino 7-14])*, na Inglaterra, e tendo como base na minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) os diálogos com Educação Histórica na Espanha, Canadá, EUA, principalmente a partir da perspectiva de Peter Seixas.

Depois analisarei o contexto teórico e político em que a teoria da consciência histórica entra no debate sobre o ensino de História na Alemanha (STAEHR; JUNG, 1998) e que, durante meados dos anos 1990, resultou numa investigação de grande escala pela Europa e Oriente Próximo denominada *Youth and History*, organizada por um grupo de historiadores europeus coordenados pelo didata da história alemão Bodo von Borries (ANGVICK; BORRIES, 1997).

Devido à relação com meu objeto neste artigo, apresento como exemplo as investigações de Bodo von Borries (1998, 2018), pois elas dizem respeito à proposta de investigar as operações mentais da consciência histórica na Alemanha sem instrumentalizá-las por meio de concepções psicológicas e pedagógicas que não se referenciem na epistemologia da História. Essas pesquisas permitiram uma reorientação das investigações e do modo como se lida com a história na cultura escolar alemã contemporânea a partir da teoria da consciência histórica numa perspectiva intercultural. Para compreender esse processo de mudança, interpolarei este debate com informações contextuais relativas à Didática da História alemã presentes no artigo de Andreas Körber (2008), que articula teoricamente essa pesquisa internacional com os debates sobre a consciência histórica.

Com isso, desenvolverei uma aproximação das investigações sobre a teoria da consciência histórica na didática humanista da história com as propostas investigativas da Educação Histórica brasileira vinculada à cognição histórica situada na ideia de reconstrução do conhecimento histórico a partir da matriz da Aula Histórica (SCHMIDT, 2017).

As raízes epistemológicas da Educação histórica no Brasil

A Educação Histórica em Portugal

Para compreendermos os processos iniciais de construção do campo de investigação da Educação Histórica no Brasil, é importante considerar as investigações realizadas, nesse campo de pesquisa, em Portugal. Segundo o inventário realizado de Thiago Divardim de Oliveira (2017, p. 242, 260-261), as investigações em terras lusas têm como uma das principais representantes Isabel Barca e seu grupo de pesquisadoras cujas temáticas pesquisadas se centram em duas: 1) o tema da mudança conceitual e sua relação com a aprendizagem histórica (1998-2011); e 2) o tema das investigações no âmbito da teoria da consciência histórica (2006-2012). Como é perceptível pelas datas arroladas, é possível afirmar que o tema da mudança conceitual, na tradição investigativa lusitana, relaciona-se com uma gradual e sólida incorporação dos debates advindos da teoria da consciência histórica em suas pesquisas.

Segundo Oliveira (2017, p. 239), as pesquisas de Isabel Barca, baseadas na teoria da mudança conceitual, são baseadas na obra *Mudança Conceptual na Sala de Aula: Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado (Didática da Ciências)*, da educadora portuguesa Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos (1998). Três princípios regem a mudança conceitual: o primeiro se refere à ideia de que os indivíduos possuem representações idiossincráticas da realidade; o segundo afirma que esta mudança conceitual se refere como realidade, mas com a condição de que as interpretações variam de sujeito para sujeito; e o terceiro compreende que é por meio das ciências que surge a possibilidade de obter diferentes representações da realidade (SANTOS, 1998).

Segundo Santos (1998, p. 22), existem quatro representações distintas da ciência. Isso demarca 1) a ciência do cientista, cujas representações são consensos da comunidade científica; 2) a ciência do professor, cujas representações dos docentes e da ciência curricular se articulam com o ensino; 3) a ciência da criança, na qual as representações são mais ou menos imediatas e diagnosticadas a partir das ideias prévias ou tácitas; e 4) a ciência do aluno, cujas representações dos estudantes são mobilizadas na aprendizagem escolar. Portanto, essas formas de representação da ciência estão vinculadas à compreensão do papel do professor na situação de aprendizagem dos alunos. Esse é o foco da teoria da mudança conceitual, pois as formas de partida e de chegada da produção do conhecimento entre concepções se dão na relação entre as ideias mais incipientes e cotidianas e as outras mais elaboradas das representações científicas. Essa concepção está articulada às teorias racionalistas da ciência contemporâneas, tendo como mote, principalmente, a psicologia cognitiva de Jean Piaget e de Ausubel e a teoria da ciência de Gaston Bachelard (OLIVEIRA, 2017, p. 240-241).

No entanto, é possível levantar uma questão importante e legítima: no que a teoria da mudança conceitual, na perspectiva das investigações de Isabel Barca e Maria Eduarda Santos, difere, por exemplo, das teorias estruturalistas francófonas vinculadas às metodologias do ensino, tais como a transposição didática? A resposta está presente no foco epistemológico de que a mudança conceitual está centrada na aprendizagem histórica dos sujeitos escolares, ou seja, Barca não propõe, aqui, uma metodologia do ensino, mas sim uma metodologia pautada na epistemologia da aprendizagem. Essa metodologia se popularizou e se solidificou na cultura escolar luso-brasileira na disciplina de história com o nome de “aula oficina”.

Na investigação denominada *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*, Isabel Barca (2004) propõe uma contribuição metodológica para as aulas dos professores de História. Metodologicamente, existem alguns elementos que constituem a cognição histórica, tais como a interpretação de fontes, que se caracteriza pela leitura de fontes diversas e de que se deve confrontá-las nas suas

mensagens, nas suas intenções, na sua validade. Tem-se como princípio selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

Outro elemento metodológico da aula oficina é a compreensão contextualizada, que se refere ao entendimento das situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, com o objetivo de relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro. Essa compreensão é construída por meio do levantamento de questões, novas hipóteses a serem investigadas, que constitui a essência da progressão do conhecimento.

O terceiro elemento metodológico é a comunicação, que busca fazer o estudante exprimir a interpretação e a compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. Todo esse processo é mobilizado pelo diagnóstico das ideias históricas prévias dos sujeitos escolares (BARCA, 2004, p. 134-135).

Depois de entrarmos na metodologia da aula-oficina, se a mudança conceitual está relacionada com a aprendizagem histórica, a que tipo de ideias se refere essa transformação? Segundo Oliveira (2017), a primeira obra em que essa temática aparece nas pesquisas de Isabel Barca é um artigo denominado *Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista* (BARCA, 1998).

A relação entre mudança conceitual e aprendizagem histórica se dá a partir de um diálogo epistemológico entre o que Barca considera como a epistemologia da Educação e a epistemologia da História. Ao investigar os critérios de escolhas que os estudantes mobilizavam para selecionar hipóteses explicativas, a investigadora recorreu às explicações da linha da cognição contextualizada sustentada nas abordagens de Bruner, Vygotsky e Donaldson. Contudo, para diagnosticar as formas como a explicação histórica é compreendida por esses sujeitos escolares, recorre-se aos princípios do que Peter Lee e Isabel Barca chamam de cognição histórica, ou seja, a epistemologia da ciência histórica.

Aí acontece a relevância dos debates epistemológicos relativos às explicações e compreensões históricas na perspectiva racionalista, pautadas em Collingwood, Dray e Popper, e o campo pós-estruturalista, demarcado principalmente por Foucault, que propunha debates sobre a superação de uma história eurocêntrica, nacionalista e sexista. No entanto, segundo Oliveira (2017, p. 242-243, 247), para realizar o processo dialético nessa contradição teórica, Barca, fundamentada em McCullagh, ligada à filosofia analítica da história, apresenta o campo pós-desconstrucionista a partir do referencial de validação baseado em rigor factual na relação com fontes e na coerência lógica ou

plausibilidade da inferência histórica dos fatores explicativos que fundamentam uma narrativa histórica. Essa concepção é denominada realismo objetivo. Esse processo eleva os processos de sofisticação dos critérios de escolha dos estudantes para além da cognição contextualizada ao focar na mobilização da seleção hipóteses explicativas sobre uma mesma questão histórica.

Seguindo esse caminho, a explicação histórica se constitui como uma resposta provisória a uma dada questão sobre o passado. Portanto, nesta perspectiva realista, podem coexistir e competir simultaneamente diversas explicações para a mesma questão histórica. Isso não significa uma falta de direcionamento voltada para o relativismo, mas sim à construção de critérios de validação histórica pautados na “consistência factual”, que sustenta a confirmação e não refutação, e a “consistência lógica” orientadora da coerência e plausibilidade, que poderá ser medida por meio de situações históricas e comparativas (BARCA, 1998, p. 166).

Essa perspectiva é aprofundada em sua tese de doutorado: *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, em que Barca (2000) defende que a explicação histórica é a resposta provisória à pergunta sobre por que é que ocorreu um dado acontecimento ou situação do passado. Nessa investigação, a autora apresenta quatro teorias gerais de explicação histórica: a nomológico-dedutivo, a racional, a narrativa e a estrutural.

Contudo, segundo Oliveira (2017, p. 246-248), além da introdução da epistemologia da história, essa investigação solidifica, nos debates lusitanos da Educação Histórica, os níveis de progressão do pensamento histórico ao proporem uma contraposição em relação aos referenciais piagetianos dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente. Fundamentados nas pesquisas de Peter Lee, esses níveis de progressão das ideias históricas dos estudantes têm como critério epistemológico de referência a filosofia racional da História, de Collingwood e Oakeshott. É dessa perspectiva que surge o conceito já apresentado de “cognição histórica”, que, ao explorar avanços do pensamento histórico dos estudantes por meio de investigações qualitativas, vai além do acúmulo de conhecimento quantitativo sobre a História. A qualificação do desenvolvimento do pensamento de estudantes e, portanto, de sua aprendizagem histórica, se dá, segundo Lee e Barca, por meio de saltos cognitivos entre níveis progressivos relacionados às ideias de segunda-ordem, tais como empatia histórica, explicação histórica, verdade histórica, narrativa histórica etc. Assim, Barca investiga cinco níveis progressivos da explicação provisória da história dos jovens portugueses: a estória, a explicação correta, quanto mais fatores melhores, uma explicação consensual e perspectiva.

Segundo Oliveira (2017), a partir de meados da década de 2000, Isabel Barca passa a aprofundar seus estudos incorporando elementos estruturais da

teoria da consciência histórica com a finalidade de compreender as formas de orientação temporal que os estudantes desenvolvem quando produzem narrativas históricas. Reconhecendo a pesquisa de José Machado Pais (1999), *Consciência histórica e identidade: jovens portugueses no contexto europeu*, vinculada ao projeto de pesquisa da União Europeia denominado *Youth and History (Os Jovens e a História)* (1994), que apresenta uma análise qualitativa consistente de sua participação na investigação quantitativa no referido projeto europeu ao apresentar muitos elementos relativos à carência de orientação temporal dos jovens estudantes portugueses; as aproximações que Peter Lee faz com a teoria da convivência histórica para compreender como ocorre a mudança temporal nas ideias históricas dos estudantes ingleses; as investigações em colaboração constante, a partir de 2003, com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) no Brasil; e considerando resultados de sua tese de doutoramento, Barca (2000) verificou que, ao construírem uma “explicação provisória na História”, os jovens, nessas diferentes investigações, constroem significados históricos sobre a mudança temporal.

É nessa perspectiva que surge, em 2007, o *Projeto de Consciência Histórica - Teorias e Práticas*, que investiga as formas das narrativas históricas produzidas por jovens falantes de língua portuguesa. Nessa investigação, desenvolvida em países de cultura lusófona, diagnosticou-se que narrativas são históricas quando possuem sentido na comunicação da vida prática, quando compõem uma relação na qual o passado é interpretado à luz do presente, que é entendido e relacionado com o futuro, este é esperado de acordo com a interpretação.

Segundo Oliveira (2017, p. 259, 262), Barca e o grupo de pesquisadoras da Educação Histórica portuguesa propõem, em consonância com a teoria da consciência histórica, a existência de três condições da narrativa histórica. A primeira é a estrutura de uma história que deve apresentar começo, meio e fim; a segunda, diz respeito à experiência do passado, que apresenta a contingência sobre quando as coisas ocorreram em um tempo que só se alcança pela própria história; e, por fim, o sentido de orientação à vida prática. Esses elementos são importantes para compreendermos as formas de organização da consciência histórica de jovens que se expressam em língua portuguesa.

Na esteira desse projeto, Barca compreende que as contribuições de Peter Lee sobre em relação à leitura do conceito de consciência histórica e a tipologia da narrativa histórica inspiraram pesquisas importantes no campo da Educação Histórica. Assim, a pesquisadora portuguesa procura aproximar a teoria da mudança conceitual com a teoria da consciência histórica por meio de dois caminhos: o primeiro, pela aproximação da epistemologia dos conceitos substantivos e ideias de segunda ordem junto à tipologia da consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica e genética); a segunda, incorporando as ideias de Peter Lee, realizando aproximações entre os referenciais do passado prático

de Oakeshott e o princípio da vida prática em Rösen. Essas aproximações seriam intermediadas pela metodologia da aula oficina.

Nas obras *Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História* (BARCA, 2008) e *Consciência histórica de jovens e metas de aprendizagem narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos* (BARCA, 2011), ambas vinculadas ao projeto já citado, ocorre uma profunda aproximação entre a concepção da Didática da História, de Rösen, e a Educação Histórica, pensada a partir de Lee e Seixas, por meio do princípio relação entre a vida prática e a consciência histórica compreendida como elemento de orientação temporal. Essa aproximação entre essas duas tradições se dá por meio da relação entre a consciência histórica e identidade, pelas abordagens teóricas abertas e não paradigmáticas e pela compreensão de que a História é uma disciplina acadêmica e exige o domínio de algumas competências historiográficas relacionadas a narrativa (OLIVEIRA, 2017, p. 264).

Isso ocorre porque a consciência histórica vai além da identidade nacional, local ou de pertença, pois a narrativa histórica é o fundamento comunicativo estruturante da formação histórica dos sujeitos. Segundo Barca, essas pesquisas indicaram que só podemos mudar conscientemente aquilo que conhecemos. Por isso, propõe uma aproximação entre as ideias de níveis de progressão histórica em diálogo com a teoria da consciência histórica, pois os “esquemas conceptuais” de estudantes de Portugal, Moçambique e Cabo Verde apresentaram variadas perspectivas históricas de progresso e de declínio. Além disso, o vínculo teórico com o estruturismo metodológico interliga o conceito de estrutura ao conceito de mudança temporal, reconstruindo relações entre estrutura e experiência dos sujeitos vinculadas às transformações da práxis vital. Existe, portanto, diversidade dentro de uma unidade científica da História pautada numa ontologia de um realismo crítico, em que a totalidade social e a subjetividade se unem como na filosofia da ciência da história de Rösen (2001). Segundo Barca, justifica-se, com isso, a incorporação do conceito de narrativa histórica, cujas análises das ideias dos jovens dos espaços lusófonos se tornaram mais qualitativas e hermenêuticas.

Abordaremos agora a principal tradição investigativa que influenciou a Educação História em Portugal e tem enormes reverberações nas pesquisas brasileiras.

A Educação Histórica no Reino Unido

Para entender essa primeira perspectiva investigativa e sua influência na Educação Histórica brasileira, não podemos deixar de abordar as pesquisas sobre cognição histórica na Inglaterra. Nesse sentido, tem importância fulcral a experiência investigativa do *Projeto CHATA (Concepts of History and Tea-*

ching Approaches 7-14 - Conceitos de História e Abordagens de Ensino 7-14), na Inglaterra, coordenado por Peter Lee e o grupo de pesquisadores em Educação Histórica no Reino Unido (LEE, 2006). Esse projeto surgiu a partir do real temor de que os estudantes deixassem de se interessar por História enquanto disciplina escolar por se interessassem mais pelas histórias apresentadas na indústria cultural, justificando, assim, a eliminação da disciplina do currículo escolar nacional. Para isso, propôs mapear os níveis de progressão das ideias históricas de “segunda ordem” e “substantivas” de crianças e jovens ingleses em relação ao passado.

A primeira investigação foi o *Projeto “13-16”*, coordenado por Denis Shemilt, que defendia a superação das ideias iniciais trazidas pelos estudantes para avançar em relação aos conhecimentos que os estudantes têm sobre a própria produção do conhecimento histórico. Propunha-se entender que aquilo que as crianças e jovens estudavam já havia sido investigado por alguém, e que a História não se limitava a testemunhos de época. Buscava-se desenvolver experiências nos estudos que levassem os estudantes à percepção das evidências históricas e do processo de produção de inferências a partir das evidências apreendidas nas fontes.

Após essa experiência investigativa, constituiu-se o *Projeto CHATA*, (*Concepts of History and Teaching Approaches*) com o objetivo de investigar as ideias dos estudantes sobre narrativas históricas a partir de histórias em quadrinhos construídas didaticamente sob a orientação de Peter Lee.

Para analisar essas narrativas históricas em quadrinhos, Peter Lee levanta a seguinte questão: “*Como podia haver diferenças ao contar-se a mesma História?*” (LEE, 2006, p. 146). Ao responder a essa pergunta, os estudantes passam compreender a existência de uma seleção em história e que não é satisfatório preenchê-la somente com fatos. Ao perceberem que a História possui parâmetros para sua produção, afastam-se do relativismo e do ceticismo, pois compreendem que ela é contraintuitiva e, portanto, inferencial.

No bojo desse projeto, o artigo *Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica*, Peter Lee (2008), ao defender a produção de mais estudos empíricos, considera a possibilidade, na esteira de Oakeshott (2003), de uma distinção entre o passado prático e o passado histórico, pois o cotidiano, segundo aquele filósofo da história, impossibilita a compreensão desse passado devido ao fato de a História ser contraintuitiva. No entanto, Lee reconhece como válido o diálogo com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen ao realçar que a sua matriz é não somente valiosa, como também é sugestiva para a educação histórica e para as concepções de literacia histórica. É no paradoxo entre o passado prático e consciência da mudança temporal que se encontra o centro da educação histórica. É perceptível, aqui, um tipo de princípio de Heisenberg, pois ou podemos garantir a história enquanto ciência

crítica ou voltada para uma finalidade de mudança social, mas não ambas as situações ao mesmo tempo.

No contexto do ensino de história, a noção de passado prático é aplicável, já que somente a História possibilita o tipo de compreensão que permitirá aos sujeitos escolares autonomia na sua forma orientação temporal. Assim, a literacia histórica permite aos estudantes alcançarem ao conhecimento do passado para que este lhes permita fazer sentido do seu mundo no tempo (LEE, 2008, p. 20).

As pesquisas do Reino Unido, além de sua influência direta na Educação Histórica em Portugal (e também na Didática da História na Espanha), desenvolveram uma grande base teórico-metodológica em relação às investigações no continente americano.

Dialógos com Educação Histórica na Espanha, Canadá, EUA

Outra tradição investigativa que está presente na constituição da Educação Histórica brasileira é a desenvolvida na Espanha, Canadá e EUA. Segundo Fronza (2012), existe nesses países um predomínio da categoria meta-histórica da significância histórica ou relevância histórica. Essa categoria estruturou muitas pesquisas sobre as ideias de estudantes em Portugal e no Brasil. Nessas investigações, a consciência histórica é compreendida, conforme Peter Seixas (1994), como uma função cognitiva do pensamento histórico. Essa categoria da significância histórica também levou a um efeito prático nas pesquisas em Educação Histórica da parte norte do continente americano: a investigação, não só dos estudantes, mas de suas famílias, para que se compreenda a relevância histórica das experiências do passado para as comunidades em que vivem.

Peter Seixas (1994) é o primeiro pesquisador que abre as clareiras para analisar o conceito de segunda ordem relativo à significância histórica. Segundo ele, a significância histórica é o principal critério usado por professores historiadores na avaliação da importância de um fato do passado quando fazem uma investigação e quando constroem uma aula de história. Isto se dá por causa da impossibilidade de se estudar empiricamente a totalidade do passado humano; daí a necessidade de se eleger ou selecionar fatos historicamente significativos. Mas Seixas se pergunta: quais os critérios utilizados pelos professores historiadores para definir a significância histórica de um fenômeno do passado?

Primeiro, os professores historiadores avaliam se

fenômenos afetam um grande número de pessoas de um modo importante e por um longo período de tempo são historicamente significantes. Nossa habilidade em certos tipos de relaciona-

mento entre os fenômenos históricos e, também, em última instância conosco mesmo no presente, torna-se uma chave para a compreensão de um raciocínio histórico sobre a significância. A significância histórica surge a partir da relação entre nossas vidas no presente e de múltiplos fenômenos no passado, os quais constituem o problema para a nossa definição deste termo (SEIXAS, 1994, p. 282-283).

Peter Seixas (1994) pergunta se os professores historiadores servem-se desses três critérios para definirem a significância histórica dos fenômenos passados, no caso dos estudantes, o que faz um evento tornar-se historicamente significativo? Como os estudantes definem a significância histórica das experiências do passado? Que conexões estabelecem entre essas experiências passadas, suas vidas e a da sua comunidade?

Para responder a estas questões, Seixas propôs uma investigação sobre como os jovens canadenses de uma escola urbana, do 10º ano de escolaridade, na disciplina de Estudos Sociais, mobilizam mentalmente [...] sobre a significância do passado buscando explorar as formas de sustentação das escolhas feitas por estes sujeitos acerca de fatos e mudanças do passado e que consideram historicamente significativos.

As respostas dos alunos foram organizadas pelo autor em duas categorias distintas referentes à significação histórica: na primeira, é vista como “causa” a partir da categoria “Explicação Narrativa”; na segunda, a categoria “Significância Histórica” é vista como “analogia”.

Alguns produziram “explicações narrativas” ao abordarem a significância histórica de fatos ou de processos passados, relacionaram o passado ao presente e encontraram no presente “situações causadas por fatos e desenvolvimentos passados”. Para estes jovens, os fatos ou os processos históricos são significativos historicamente somente “se tiveram um grande impacto no mundo contemporâneo, ou pelo menos, na civilização ocidental, nomeadamente no Canadá contemporâneo ou na situação de suas famílias no presente e nas suas circunstâncias pessoais”. Para eles, a relação entre presente e passado é entendida como um movimento de progresso. Além disso, existe um sentimento de pertença a um “*nós* universal” no que diz respeito à sociedade contemporânea (SEIXAS, 1994, p. 290-294). Este sentimento pode estar de acordo com a ideia “estruturas de sentimentos” proposta por Raymond Williams (2003), na qual é expressa a cultura comum da juventude em uma determinada época.

Para outros estudantes, a significância histórica de fatos e processos passados é identificada como uma analogia entre o presente e o passado, em que se pode tirar “lições do passado” a serem aplicadas no presente. Para estes, a “memória histórica” permite que a humanidade lembre os erros do passado e passe

a evitar cometê-los no presente. Nesse sentido, a experiência do passado mais lembrada pelos jovens canadenses foi o Holocausto. Isto leva à compreensão de “que a História avança no sentido do progresso moral da humanidade” (SEIXAS, 1994, p. 294-295).

Portanto, para Seixas (1997, p. 26), existem grandes diferenças na maneira como os jovens estudantes abordam a questão da significância histórica. Alguns jovens se orientam a partir da ideia da autoridade objetiva de uma obra, de um autor ou de uma tradição. Outros partem de quadros de referências construídos por meio de interesses e preocupações individuais. Mas existem estudantes que se orientam a partir de perspectivas legitimadas intelectualmente ao articular, como critério de significância histórica, eventos que impactam um grande número de pessoas por um longo período de tempo ou acontecimentos que envolveram suas comunidades ou a eles mesmos. Outra forma de orientação entre os jovens seria a união entre suas carências de orientação temporal e as grandes tendências históricas de desenvolvimento a partir da construção de um sentido mediante determinados acontecimentos selecionados com a finalidade de se contar uma história.

Em outro trabalho, Seixas (1998) analisa a estrutura da História para perceber como “molda o nosso pensamento histórico” e afirma que ela abarca “conceitos de segunda ordem tais como evidência, causa, empatia, mudança ou tempo. Ao conceito de mudança, o autor acrescenta, [...] os de continuidade, progresso, declínio e significância”. Estes conceitos são partes constituintes da “natureza específica da História” e permitem que os sujeitos construam significados históricos. Mas, antes dos sujeitos terem consciência das estruturas da História, eles encontram vestígios e relatos que os levam a pensar sobre o passado.

Contudo, deve-se considerar que os jovens já se confrontam com o passado, antes da educação histórica escolar, nas suas experiências cotidianas, na televisão, nas músicas, na internet, nas histórias em quadrinhos, na internet, nos games e na conversa com seus amigos e familiares, ou seja, estes sujeitos experienciam diferentes formas de informação, com diversas narrativas e produzem o seu conhecimento em interação com as suas ideias prévias. Esse pensamento histórico prévio dos estudantes deve necessariamente ser levado em conta criticamente nas estratégias de ensino da História produzidas pelos professores para que se construa uma Educação Histórica de qualidade.

Apresentei algumas das tradições investigativas que solidamente constituem a Educação Histórica no Brasil, mas entendo que a partir do contato desta com os princípios e investigações da teoria da consciência histórica, houve uma virada estrutural na didática da história brasileira como um todo. A didática humanista da história, por meio das investigações em cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), passa ser a função pública de toda reconstrução do conhecimento histórico.

A Teoria da Consciência Histórica como expressão da Didática da História

Entendo como fundamental a compreensão de como o ensino de História e, mais especificamente, a aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica no Brasil, entraram em contato com a teoria da consciência histórica¹. Para que seja possível entender esse processo é vital que sejam consideradas as condições históricas e teóricas que permitiram esta relação, pois surgiram na Alemanha, no contexto de sua reunificação que potencializou a ampliação da abordagem ligada à teoria da consciência histórica no campo da Didática da História que passa a ser entendida como a função pública do conhecimento histórico.

A teoria da consciência histórica na Alemanha e a Didática da História

Segundo Jörn Rüsen (2010, p. 24-27), na Alemanha, durante o século XIX, as regras e princípios da composição da História estavam intrinsecamente relacionados ao ensino e à aprendizagem histórica, que, inclusive, foi além do processo de escolarização, pois seus efeitos estavam inscritos na memória histórica pública daquela nação recém-unificada (em 1870). O princípio que regulava esta relação era o de *historia vitae magistre*, ou seja, a “história como mestra da vida”. Portanto, dominava, no que dizia respeito à função pública da história na Alemanha, uma consciência histórica exemplar. Contudo, com o processo de construção da matriz disciplinar da História ao longo dos séculos XIX e XX, a função didática da História foi abandonada nas reflexões dos historiadores profissionais em razão do aprofundamento do caráter metodológico da pesquisa histórica.

Contribuiu para este processo também o predomínio, neste período, de uma consciência histórica nacionalista de longa duração que se confundia com um conceito de raça exclusivista advindo da identidade popular alemã, que foi levada ao extremo pelos historiadores de direita vinculados ao nazismo nos anos 1930 a 1940. Após Auschwitz, passou-se à exigência e à demanda por uma nova categorização da consciência histórica distante da relação com a identidade nacional (KÖRBER, 2008, p. 10-11).

Por outro lado, adveio, na década de 1960, a solidificação da divisão do trabalho entre História e seu ensino e aprendizagem, que já estava institucionalizada por meio de uma “hermenêutica pedagógica” (RÜSEN, 2010, p. 26).

1 A linha de argumentação deste capítulo, em linhas gerais, foi inspirada em um artigo do professor historiador Geysa Dongley Germinari (2011) relativo à constituição ao campo de pesquisa da Educação Histórica. No entanto, como se verá, utilizei outras fontes para a construção de minha argumentação.

Os métodos pedagógicos da Didática da História alemã passaram a ser geridos por especialistas ligados às ciências pedagógicas, que se tornaram as bases para a construção de uma narrativa mestra desse campo.

Contudo, a partir da década de 1970, ocorreu, na Alemanha Ocidental, uma mudança de paradigmas, o que foi entendido por Rüsen (2010, p. 28-29) como uma reação à consciência e à prática social em relação à Didática da História naquele momento. Era uma reação contra a pedagogização do conhecimento fundamentada na teoria do currículo. Nesta reação à desvalorização da aprendizagem histórica (na qual a Didática da História era compreendida como um saber auxiliar da Didática Geral), o historiador Klaus Bergmann (1990), em 1976, propôs uma reflexão didática sobre a História, que tinha como finalidade a emancipação e a identidade pessoal dos sujeitos. Com a ascensão da proposta de Bergmann para a organização de um novo paradigma da aprendizagem histórica durante a década de 1980, na Alemanha Ocidental, começa a ser constituída uma tendência oposta à instrumentalização pedagógica. Essa tendência foi capitaneada principalmente por Jörn Rüsen, Karl-Ernest Jeismann², Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Hans-Jürgen Pandel, entre outros didatas da história (2010, p. 30-33), que defendiam que a função didática da História estava ligada à explicitação pública da natureza específica do pensamento e da explicação histórica, cujas orientações práticas sobre ensino e aprendizagem em História deveriam ser relacionadas aos processos e operações mentais da consciência histórica.

A partir desta concepção da função didática da História, Rüsen (2010, p. 33-37) indicou quatro temas que se abriram para investigação. O primeiro seria o tema ligado à metodologia de ensino na sala de aula, em que é necessária a superação do problema do distanciamento entre o ensino dos professores de História (padrão de educação exemplar) e os processos, estruturas, conteúdos e funções da consciência histórica presentes nos jovens estudantes.

O segundo tema seria a investigação “da função do acontecimento e da explicação histórica na vida pública”, considerado, por Rüsen (2010, p. 34-35), um novo campo para a Didática da História. Ele diz respeito, principalmente, às relações entre a aprendizagem histórica e às linguagens da comunicação de massa, tais como as histórias em quadrinhos, a televisão, o cinema, a internet e os games.

O terceiro assunto aberto às investigações seria o estabelecimento da finalidade da Educação Histórica, por meio da “emancipação” a partir da relação com outras ciências sociais e com a educação política geral. Sob este aspecto, os

2 É importante referenciar aqui a participação do didata da História Karl-Ernest Jeismann (1985) na construção da teoria da consciência histórica, pois defendia que as dimensões ou operações da consciência histórica seriam a análise de fatos, a conclusão e o julgamento, depois mais bem explicitadas e desenvolvidas por Rüsen por meio das operações da experiência, interpretação e orientação históricas (KÖRBER, 2008).

conteúdos da Educação Histórica devem passar por um exame didático à luz da práxis social ligada à orientação para a vida humana (RÜSEN, 2010, p. 35-36).

O quarto tema de pesquisa é a investigação da natureza, função e importância da consciência histórica, por meio da conexão essencial entre as dimensões temporais (passado, presente e futuro) e a compreensão de que a consciência histórica é um conjunto coerente de operações mentais que definem o pensamento histórico e sua função na cultura humana, expressos pela narrativa histórica dos sujeitos. Com isso, tornar-se-ia possível investigar o aprendizado histórico como uma das dimensões da consciência histórica, cuja Didática da História deveria conceituar e explicitar esta consciência, dando sentido de orientação vinculado ao processo de aprendizado na perspectiva da intersubjetividade e da interculturalidade (RÜSEN, 2010, p. 36-39).

É importante considerar que a teoria da consciência histórica, voltada para o ensino e aprendizagem em História, era uma tendência em ascensão no momento do processo de reunificação da Alemanha, na virada da década de 1980 para a de 1990. Entretanto, não pode ser esquecido que, na Alemanha Ocidental, o que dominava e domina é um sistema de ensino dualista de divisão de trabalho em que a história ensinada nas universidades guarda poucas relações com a aprendida nas escolas públicas.

Nesse contexto, a teoria da consciência histórica foi a proposta de abordagem na aprendizagem da História aceita de modo consensual pelos didatas da história do ocidente e do oriente alemão, devido ao caráter relativamente indeterminado da categoria de “consciência histórica”, pelo menos em relação ao nocivo conceito de identidade nacional (STAEHR; JUNG, 1998, p. 138).

Os didatas da História alemães passaram a defender que o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa está relacionada à estruturação da forma de pensar a narrativa história, que é a expressão da consciência histórica mobilizada por quatro operações mentais. A operação da experiência histórica se objetiva nas relações de diferença entre o passado e o presente inferidas a partir de evidências pautadas em fontes e testemunhos históricos. A operação mental da interpretação histórica diz respeito aos quadros de interpretação teóricos que dão significado e valores estéticos, cognitivos, éticos e políticos às experiências históricas. A operação da orientação histórica, compreendida numa perspectiva intercultural, fornece o sentido de orientação no tempo entre passado, presente e futuro organizado por uma ideia histórica que estrutura as interpretações e as experiências históricas, tendo em vista a construção, pelo sujeito, de uma identidade pautada no autoconhecimento a partir do outro. A motivação opera a intencionalidade ou a vontade de agir por meio da orientação de sentido no tempo. É, portanto, uma “ética da mentalidade” da orientação temporal identitária voltada para o agir na práxis social dos sujeitos históricos (RÜSEN, 2014, p. 182-189).

Por meio da categoria de consciência histórica, na década de 1990, foram realizadas investigações que buscavam analisar as condições da aprendizagem histórica dos estudantes com o objetivo de produzir novos métodos pautados na epistemologia da História. Esses métodos de ensino da História estão fundamentados nas operações mentais do aprendizado histórico, que gerariam um ensino de História orientado para a práxis social dos estudantes. Devido a isso, os temas mais candentes debatidos nas aulas de História, trazidos pelos jovens estudantes alemães, estão relacionados a uma pesada crítica em relação à destruição ecológica e ao injustificável antagonismo social entre a riqueza e a pobreza no mundo (antagonismo entre capital e trabalho) (STAEHR; JUNG, 1998, p. 146-148).

No bojo desse contexto, são relevantes as pesquisas desenvolvidas por Bodo von Borries a partir do projeto de investigação *Youth and History* (ANGVICK; BORRIES, 1997), realizadas em 1995. Esta pesquisa foi uma investigação de caráter intercultural no modelo *survey* (pesquisas quantitativas com grande escala numérica de participantes e variedade de locais). Foi posta em prática em 27 países europeus e do Oriente Próximo com aproximadamente 32 mil jovens estudantes do nono ano — com idade por volta dos quinze anos — e mais de 1.250 professores. Estes estudantes responderam às mesmas questões em todos os países em sua língua natal³. As questões investigadas seguiram o modelo da escala Likert do tipo “discordo totalmente” (1) até “concordo totalmente” (5). O uso dessa escala facilitou os cálculos estatísticos e simplificou a interpretação semântica dos dados.

As finalidades desta pesquisa estão ligadas à ideia de que a teoria da consciência histórica necessita de investigações interculturais para estruturar possibilidades de orientação no tempo ligadas a valores como reconhecimento e compreensão mútuos, relacionados à aceitação das diferenças culturais. Isso é um problema em muitos países da Europa, onde as guerras e os conflitos como os do Báltico, dos Balcãs, da Moldávia e do Cáucaso, além dos do Oriente Próximo, na Ásia, são mobilizados por interesses econômicos e por interpretações utópicas da História opostos, dificultando muito a autodeterminação dos sujeitos e um pleno desenvolvimento da consciência histórica dos jovens a partir do princípio da humanidade como igualdade. Outra preocupação, mais específica, era verificar como a categoria supranacional de “Europa” estava presente ou não na consciência histórica desses jovens estudantes (BORRIES, 1998, p. 407-408).

Outro propósito foi verificar como são estruturadas as lembranças ligadas aos países com um passado socialista que entraram, a partir de 1989, na economia capitalista de mercado, verificando as possíveis diferenças entre

3 O questionário foi elaborado em inglês e traduzido para todas as línguas dos jovens investigados, mesmo as que tinham um caráter minoritário em uma nação, tal como o ladino, na Itália, ou o árabe, em Israel.

os jovens do Norte e do Sul, da Europa e do Levante ou do Oriente Próximo (BORRIES, 1998, p. 408-409). Para isso, foram incluídos, nesta pesquisa, jovens de cinco países europeus orientais “pós-socialistas” (Bulgária, Lituânia, Estônia, Ucrânia e Rússia), de cinco países da Europa central “pós-socialista” (Hungria, Eslovênia, Croácia, Polônia e República Checa), de todos os cinco países nórdicos ou escandinavos, os quais são estados de “bem-estar social” desenvolvidos (Islândia, Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca), de Estados do noroeste da União Europeia (Alemanha — leste e oeste —, França, Inglaterra — incluindo País de Gales e Escócia — Bélgica e Holanda), de países do sul da Europa (Portugal, Espanha, Grécia, Turquia e Itália) e, por fim, de Israel (árabes e judeus) e Palestina (Gaza, Cisjordânia e leste de Jerusalém). Essa investigação não incluiu somente países, mas também suas minorias internas (linguísticas, religiosas e étnicas).

Os critérios teóricos que organizaram as questões foram os do conceito de consciência histórica (JEISMANN, 1985; RÜSEN, 2001): a avaliação da operação mental da “percepção histórica” da experiência do passado e do presente fundamentada em uma plausibilidade empírica; da operação mental da “interpretação histórica” das continuidades do fluxo temporal por meio de valores e significados sustentados em uma plausibilidade normativa; e da operação mental da “orientação histórica” ligada à formação da identidade dos sujeitos estruturada por uma plausibilidade narrativa em relação ao outro.

O projeto “Didática da História Alemã”: as novas investigações sobre a aprendizagem histórica dos jovens alemães na perspectiva da interculturalidade

A partir de 2001, as investigações didáticas relativas à teoria da consciência histórica sofreram uma reorientação em relação ao projeto *Youth and History* a partir do projeto “Didática da História Alemã”, mais conhecido pelo acrônimo germânico “FUER”, que pode ser traduzido por “Investigação e Desenvolvimento sobre a Consciência Histórica Reflexiva”. Este projeto, cuja investigação é de cunho qualitativo, foi coordenado por Waltraud Schreider, Wolfgang Hasberg, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Andreas Köerber, Sylvia Mebus, entre outros didatas da História. O “FUER” tinha como objetivo investigar qualitativamente como a aprendizagem histórica escolar, pautada nas operações mentais da consciência histórica, se direciona para as carências de orientação temporal dos estudantes e professores enquanto membros de uma sociedade *fora* da escola (KÖRBER, 2008, p. 22). Com isso, investigam como a experiência, a interpretação, a orientação e a motivação históricas apropriadas pelos jovens na cultura

escolar se desenvolvem na vida fora e após a escola na relação com as dimensões políticas, cognitivas e estéticas da cultura histórica de uma comunidade⁴.

Por meio do projeto “*FUER*”, seus investigadores buscam averiguar como o pensamento histórico dos sujeitos pode reconstruir uma nova história a partir da análise de uma dada narrativa ao mobilizar as três operações da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação/motivação). Segundo esses pesquisadores, podem ser extraídos dois modos de abordagem do processo de desenvolvimento da compreensão histórica, que compõem um método chamado “*fazer história*” ou “*lidar com a história*”, com o objetivo de ler fontes e narrativas históricas que contribuam para a orientação temporal e a construção de narrativas diferentes das apropriadas pela tradição (KÖRBER, 2008, p. 24).

O primeiro modo está ligado às investigações clássicas sobre a consciência histórica na Alemanha e diz respeito à “re-construção” pela abordagem sintética. No processo didático o sujeito 1) apropria-se de um passado “re-construído” por meio da análise de “partículas do passado” (casos do passado) por meio de fontes originais da época passada; 2) passa-se a contextualizar estrutural e diacronicamente esses casos do passado; e 3) conecta-se o contexto passado re-construído com o próprio presente e o futuro (KÖRBER, 2008, p. 25-27).

O segundo modo, a “de-construção” analítica de uma história, refere-se 1) à percepção analítica das “partículas do passado” a partir das narrativas históricas que os sujeitos recebem da tradição familiar, da mídia, das aulas de História etc., enfim, das fontes narrativas cultura histórica; 2) depois constrói-se uma contextualização analítica nas narrativas históricas investigadas (de-construção); e 3) apropria-se dessas narrativas históricas analisadas como uma forma pública e comunicativa de orientação temporal para a práxis contemporânea do sujeito (KÖRBER, 2008, p. 25-27).

4 É interessante verificar que Jörn Rüsen (2007, 2012, 2014, 2015), por volta da virada dos anos 2000, aprofunda suas argumentações relativas à categoria de *cultura histórica* como uma expressão da memória histórica de uma comunidade organizada nas dimensões estética, cognitiva e política, além de desenvolver os conceitos de intersubjetividade e interculturalidade no âmbito da teoria da consciência histórica. É também o período em que as investigações inglesas voltadas para a Educação Histórica a partir do Projeto CHATA (LEE, 2006) passam a dialogar com a categoria da consciência histórica ruseniana. Não é descartável levantar a hipótese de que essas mudanças na forma de compreender a relação entre cultura histórica e a consciência histórica crítica como um processo de aprendizagem agora defendidas pelo filósofo da história alemão tenham sido aprofundadas devido ao seu contato constante com as investigações do Projeto *FUER*, na Alemanha, e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), no Brasil, que também se aprofunda nas investigações qualitativas da relação entre cultura escolar e cultura histórica. Essa relação com estes dois grupos de pesquisa (o alemão e o brasileiro) foi destacada por Jörn Rüsen (2015) no prefácio da obra *Teoria da História: para uma teoria da história como ciência* quando abordou o tema da Didática da História como o fundamento da dimensão pública na reconstrução do arcabouço teórico da teoria da história e filosofia da história contemporâneas.

É neste contexto teórico que Bodo von Borries, a partir do projeto “*FUER*”, desenvolve a procura dos pressupostos para a realização da função pública da didática da História a partir da teoria da consciência histórica. Com os resultados de uma série de pesquisas empíricas, incluindo análises qualitativas do Projeto *Youth and History*, as formas de se operacionalizar a consciência histórica na cultura escolar seriam baseadas em (BORRIES, 2011, p. 282): formas de abordar o pensamento histórico autorreflexivo; formas de abordar as histórias tradicionais antirreflexivas; formas de abordar histórias alternativas a partir da teoria dos conceitos de segunda ordem em História (LEE, 2006); formas de abordagens a partir de métodos inovadores em relação ao “lidar com a História” (*dealing with history*).

Essas quatro formas de abordar o pensamento do processo da aprendizagem histórica numa perspectiva intercultural estão relacionados de três modos: 1) A identidade histórica entendida como um meio de autodeterminação do sujeito no fluxo do tempo (interpretação do passado, percepção do presente e expectativa de futuro) a partir da formação de um “senso de continuidade histórica” no curso da contingência no tempo, por meio do conhecimento e da compreensão do outro como estrutura do próprio processo de constituição intersubjetiva e intercultural da própria identidade; 2) As operações mentais históricas como forma de pensar historicamente entendidas como o principal modo de acessar a práxis social a partir das três operações da narrativa histórica: a experiência, a interpretação e a orientação/motivação; 3) A cultura histórica, que seria o modo público de fundamentar as apresentações, os discursos, os usos históricos por meio de três dimensões: a estética, a ético-política e a cognitiva (BORRIES, 2011, p. 283-284).

As formas de abordar o aprendizado autorreflexivo e o aprendizado tradicional antirreflexivo estão ligadas às formas estandardizadas que avaliam a confiabilidade de uma informação histórica. As questões de múltipla escolha, que avaliam informações históricas certas ou erradas, pertencem a esses gêneros e formas de aprender. Contribuem pouco para desenvolver a identidade histórica dos jovens, afastando-os do interesse pela História e de se pensarem como participantes da reconstrução do conhecimento histórico, não desenvolvem as operações mentais da consciência histórica, a não ser formas restritivas de memorização; mas, considerando a dimensão política da cultura histórica legitimadora, satisfaz plenamente os jornalistas, as igrejas, os políticos e alguns professores que se orgulham com o “bom ranqueamento” de escolas conservadoras sustentadas por discutíveis sistemas de avaliação nacionais ou internacionais (BORRIES, 2011, p. 285-286).

Como uma possibilidade de superar essa limitação, Borries (2011, p. 291-299) propõe, por meio dos princípios do projeto “*FUER*”, um método chamado “*lidar com a História*” colocando em movimento no tempo esta abordagem

ligada aos conceitos de segunda ordem a partir do método de aprendizagem relacionada à teoria da consciência histórica. É neste momento que suas investigações, as quais vêm desde a década de 1980 sobre multiperspectividade na História, entram em jogo.

Bodo von Borries (2018, p. 79-102) pretende colocar em movimento no tempo as operações mentais mobilizadoras da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação), por meio do conceito de multiperspectividade do conhecimento histórico. A partir de Rüsen (2001), este conceito é entendido por Borries em três níveis: o nível da percepção da experiência do passado, que leva à “multiperspectividade” entre as fontes primárias; o nível da interpretação sobre o passado, que direciona para uma “controvérsia” entre teorias na forma de narrativas históricas; e o nível da orientação histórica em relação ao fluxo temporal, que leva a uma “pluralidade” intercultural entre identidades e posicionamentos em relação à vida prática. Esses níveis devem ser mobilizados no tempo, mas não existe um corte nítido entre esses níveis se forem entendidos como passos para um método de aprendizagem histórica.

Após a investigação das protonarrativas dos jovens, é vital que estes sujeitos entrem em contato com fontes primárias que revelem testemunhos diretos em relação às experiências do passado. Por exemplo, se o tema for distante das experiências dos jovens, como as Cruzadas, o uso de poesias medievais produzidas por sujeitos dos dois lados do conflito pode permitir o acesso dos estudantes aos sentimentos e valores daquele período. As contradições entre esses sentimentos e valores possibilitam a compreensão empática do jovem em relação aos sujeitos do passado. Este é um primeiro passo para desenvolver a multiperspectividade a partir da percepção histórica da experiência do passado (BORRIES, 2018, p. 83-87).

Uma série de questões pode surgir no confronto destas fontes, e, para que haja alguma possibilidade de resposta, torna-se necessária a controvérsia entre interpretações históricas diversas. Ao se voltar para o exemplo das Cruzadas, os jovens devem ter contato com interpretações historiográficas relativas às análises dos posicionamentos dos cristãos e dos muçulmanos e as condições e os motivos que os levaram a praticarem as suas ações. É importante que se retome as fontes investigadas anteriormente para balizar ou confrontar essas interpretações historiográficas (BORRIES, 2018, p. 87-90).

No entanto, a análise da controvérsia historiográfica sobre as experiências do passado não é o último passo (BORRIES, 2018, p. 90-93). É importante que os estudantes entrem em contato com a pluralidade de visões de mundo fundamentadas no modo como os sujeitos contemporâneos orientam temporalmente suas identidades na práxis contemporânea. Essas fontes⁵ tendem a

5 Narrativas como crônicas de jornais, diários, relatos de memória, e histórias em quadrinhos (auto)biográficos podem ser algumas das fontes que possibilitam, em certos momentos narrados, a expressão de

ser as mais difíceis de serem encontradas e utilizadas em aula, no caso de experiências distantes tais como as Cruzadas, pois elas são relatos que narram como as pessoas tiveram a sua identidade cultural marcada pelo passado conflitivo e reagem de modo afirmativo, exemplar, negativo ou transformativo em relação aos confrontos desse passado. Mas o contato dos estudantes com esses relatos identitários contemporâneos, após a reflexão advinda da historiografia e das fontes primárias e das narrativas relativas àquelas experiências passadas, possibilita aos jovens reconhecerem diversos modos de lidar historicamente com suas identidades e de se posicionar em relação ao outro.

Após esses três passos estarem articulados, é possível desenvolver a capacidade de empatia histórica e julgamento histórico. Para Borries (2018, p. 97-102), a empatia é um dos atos cognitivos mais difíceis de serem alcançados por professores e estudantes, daí a necessidade de um método complexo, mas com narrativas e fontes simples de serem entendidas e acessíveis cognitivamente, moral, política e esteticamente. Isso porque a empatia exige que a experiência do outro no tempo seja internalizada pelos jovens de modo intersubjetivo. Para este historiador, a multiperspectividade abre caminho para isso.

Para conquistar a empatia, o método científico da aprendizagem histórica é importante lançar luz à imaginação, à fantasia e à estética, pois elas têm o poder de ser um túnel do tempo ao aproximar valores e sentimentos antigos e contemporâneos. A história é, portanto, uma experiência de passagem entre o passado, o presente e o futuro. Esta é sua dimensão lúdica.

A empatia é, também, o caminho para que os jovens construam, a partir da lógica do método histórico, um “julgamento retrospectivo” que mobiliza e controla a fantasia e a dimensão estética da narrativa sobre o passado. A História é, por isso, um conjunto de narrativas históricas que comunicam valores humanos que fundamentam, numa perspectiva intercultural, a memória social dos sujeitos para afirmar, imitar, criticar ou transformar a tradição cultural a que estão submetidos.

A partir dessas considerações, podemos apresentar brevemente quais são implicações dessas tradições investigativas para a Educação Histórica brasileira.

algumas formas significativas de orientação temporal e de motivação histórica em relação ao passado (BORRIES, 2018).

Didática humanista da história como princípio da Educação Histórica

Educação Histórica no Brasil em direção à didática humanista da história

Podemos dizer que, no Brasil, o campo de investigação da educação histórica germinou no Seminário “Investigação em Ensino de História”, realizado em 2003, sob a coordenação de Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Desse evento investigativo passou-se a se desenvolver as investigações de professores historiadores que construíram o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) sob a coordenação de Maria Auxiliadora Schmidt. Hoje, a Educação Histórica é desenvolvida em outros grupos de pesquisa relacionados ao LAPEDUH, tais como o Laboratório de Ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina, do Grupo Pesquisador em Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais, da Universidade Federal de Mato Grosso (GPEDUH-U-FMT), além de novos grupos de pesquisa e laboratórios vinculados à Educação Histórica (UNILA, UNICENTRO, UFG, UESB etc.).

Todos têm em comum investigar, a partir de suas especificidades e carências de orientação temporal próprias, a cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22) a partir do princípio de que a formação de professores de história e a produção de conhecimentos históricos na escola ou fora dela devem se basear nos critérios de cognição histórica situada na epistemologia da história, orientados por princípios e propósitos baseados na ciência da história.

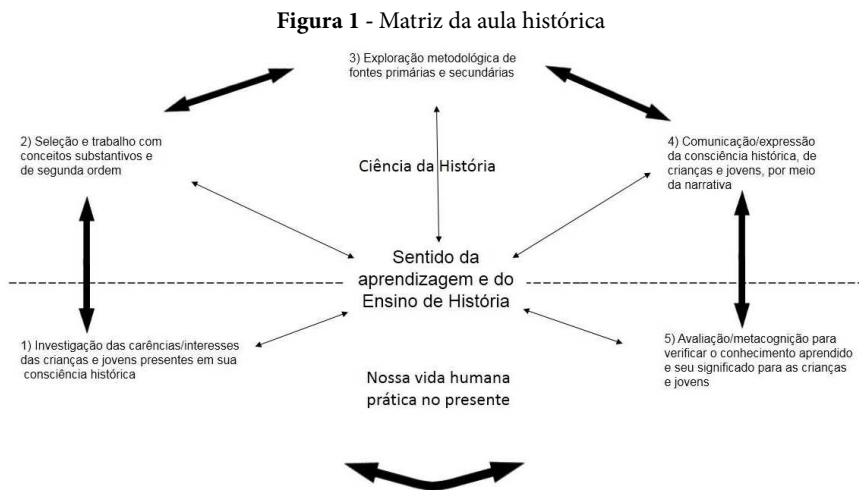
Compreendo que entre as possibilidades nas investigações em Educação Histórica no Brasil estão as contribuições que essa investigação possa fornecer à Didática da História, pois o lugar da cultura das crianças e jovens em uma aprendizagem histórica humanista se refere às bases conceituais da relação entre a intersubjetividade e a verdade histórica. Isso porque os jovens expressam as suas formas de subjetivação em relação ao conhecimento histórico a partir das formas de narrar que explicitam suas carências de orientação temporal, seus comportamentos e sonhos.

A Didática da História dominante na cultura escolar tem falhado de modo evidente na tarefa de fornecer conhecimentos históricos com sentido de orientação temporal para os jovens devido à disseminação do processo de desumanização pretensamente objetiva realizada a partir de competências universais psicológicas.

Por isso, entendo que o processo de humanização da aprendizagem histórica está na relação entre a ciência histórica e a vida prática sustentada pelas

operações mentais da narrativa histórica (RÜSEN, 2015a). Essas operações mentais do narrar histórico — as experiências do passado, as significações e valores produzidos pela intencionalidade do agir a partir de expectativas de futuro, a orientação do sentido histórico no presente, e a motivação voltadas para a construção das condições para a ação humana na vida prática — vêm ao encontro de minhas preocupações referentes às ideias de verdade histórica e intersubjetividade produzidas pelas crianças e jovens.

Portanto, para superar a situação de desumanização promovida pela prática das pedagogias dos objetivos e das competências, é necessário colocar a cultura das crianças e jovens na Didática da História pelas suas diversas formas de narrar historicamente, pois a relação entre aprendizagem histórica e o ensino de História, a partir de princípios humanistas, pode ser vinculada às relações intersubjetivas próprias ao processo de subjetivação dos jovens. Esse processo pode ser descrito em referência aos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Histórica, que embasam os princípios da matriz da aula histórica adaptada por Maria Auxiliadora Schmidt (CURITIBA, 2016; SCHMIDT, 2017), a partir da matriz disciplinar da História, proposta por Jörn Rüsen (2001, p. 35).



Fonte: Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001, p. 35).

Adaptado por SCHMIDT, M. A, 2015.

Essa matriz busca sistematizar como pode se dar o processo de mediação da geração de sentido de orientação temporal da aprendizagem e no ensino de história entre a ciência histórica e a vida humana prática no presente. Esse processo de geração de sentido histórico acontece na articulação interdependente de determinados fatores mobilizadores de uma aula histórica pautada em uma didática humanista da história.

O primeiro fator mobilizador é a investigação das carências de orientação temporal presentes na consciência histórica de jovens e crianças. Essas carências estão vinculadas à relação epistemológica entre a ciência da história e a vida prática desses sujeitos (CURITIBA, 2016). Para Jörn Rüsen (2015b), as carências de orientação temporal estão ligadas às condições vitais, como a insegurança crescente da identidade histórica entre jovens e crianças, a uma experiência histórica difícil relacionada à diversidade cultural, ao enfrentamento ao ataque contra as tradições ocidentais a partir da interculturalidade, às novas ameaças sobre a natureza ou à importância das novas mídias para a cultura histórica em todas as suas diferentes áreas. Não somente essas experiências definem o caráter das carências de orientações temporal, mas todas as expressões e desafios ligados a estrutura de sentimento (WILLIAMS, 2003) dos jovens e crianças em quando se relacionam com os limites e possibilidades do conhecimento e a vida prática presentes na cultura histórica de suas comunidades (RÜSEN, 2015a).

O segundo fator mobilizador da matriz da aula histórica está ligado à criação de critérios de seleção e investigação de conceitos substantivos e de segunda ordem, ou meta-históricos, que são organizados a partir das carências de orientação temporal das crianças e jovens. O historiador inglês Peter Lee (2006) estabelece alguns princípios da cognição histórica que fundamentam a Educação Histórica: os conceitos substantivos, que são referidos aos conteúdos específicos da História, e os conceitos de segunda ordem, ligados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico. Metodologicamente, a mobilização desses conceitos históricos é realizada por meio da seleção de fontes primárias e secundárias.

O terceiro fator mobilizador de uma aula histórica se dá na exploração metodológica, pelo professor historiador, de fontes primárias e secundárias (CURITIBA, 2016). Aqui o conceito meta-histórico da evidência histórica permite desenvolver interpretações que construam quadros históricos significativos para os jovens e crianças. Assim, esses sujeitos têm a possibilidade de construir suas próprias interpretações e controvérsias a respeito desses conceitos históricos, agora vinculados às suas carências de orientação temporal. Conforme a teoria da consciência histórica, as características de uma aprendizagem humanista da história também podem ser constituídas a partir das operações mentais da consciência histórica e seus respectivos critérios de plausibilidade.

Em relação à operação mental da interpretação histórica, o conceito de empatia torna-se relevante e é reivindicado pelos jovens como uma forma de se expressarem culturalmente. A empatia sequer é aventada numa didática da História tradicional, em que o passado pertence somente aos mortos. A possibilidade de um diálogo vivo entre as dimensões temporais e, portanto, entre os sujeitos do passado e os jovens contemporâneos, é uma das finalidades de uma aula histórica fundamentada numa didática humanista da História que busque redimir os fracassos e relembrar os derrotados e esquecidos por uma

história oficial das elites, além de construir possibilidades sólidas de reparação histórica contra o capital (por exemplo, em relação ao passado difícil do extermínio dos indígenas nas Américas, da escravização dos afro-latinos e das vítimas das ditaduras militares ibero-americanas).

No que diz respeito ao método histórico, uma aula histórica realizada por um professor historiador, este deve aprender com os jovens e crianças que o método do narrar é fruto do diálogo entre sujeitos que vivem em épocas diferentes e que o seu reconhecimento mútuo está na recuperação das experiências válidas do passado que foram esquecidas. Essas experiências do passado, evidenciadas cientificamente, têm um potencial de validade universal para a história da constituição da humanidade no processo de constituição da vida humana prática contemporânea e nos projetos de futuro (RÜSEN, 2001).

Isso nos leva ao quarto fator mobilizador de uma aula histórica geradora de sentido de orientação histórica: a consciência histórica dos jovens e crianças comunicada e expressa por meio de suas narrativas históricas (CURITIBA, 2016). Ela se revela pelas formas de eles expressarem a sua identidade histórica, ou seja, pelo ato criativo de narrar historicamente a sua vida e a vida do outro que os constituem, das quais as histórias em quadrinhos, assim como as músicas, os filmes, os blogs e redes sociais da internet, jogos e videogames são algumas das suas formas de manifestação no mundo real presentes como artefatos da cultura histórica na escola. Muitas delas não se tornaram, ainda, formas de narrar já integradas à cultura escolar, por não serem consideradas como dignas de serem internalizadas no processo de aprendizagem.

Por isso, é por meio da expressão narrativa de suas carências de orientação temporal, mediadas por métodos que selecionam conceitos históricos a partir de evidências que geram quadros interpretativos, é que os jovens e crianças mobilizam as operações mentais da orientação e da motivação históricas a partir da categoria da multiperspectividade. Para uma aula histórica humanista, que abre possibilidades narrativas a partir da cultura dos jovens e das crianças, a multiperspectividade histórica é nada menos que o ponto de partida para o confronto de controvérsias interpretativas e para a pluralidade de formas de geração de orientação de sentido que constituem as identidades históricas desses sujeitos que enfrentam.

Essa multiperspectividade se sustenta na hipótese transformativa de que só é possível aprender história da humanidade por meio de narrativas temáticas significativas que realizem inclusão antagônica da dialética negativa mobilizada pelas “histórias difíceis” por meio de seleções, argumentos, imagens e perspectivas que gerem sentido de orientação temporal nos jovens e crianças (BORRIES, 2018, RÜSEN, 2015a).

Por fim, o quinto fator mobilizador de uma aula histórica que gera sentido de orientação temporal é a avaliação contínua e pela metacognição (o que os sujei-

tos sabem acerca do que eles aprenderam) para verificar o conhecimento histórico aprendido e seu significado pelas crianças e jovens. Por meio desse fator, esses sujeitos passam a ter consciência do processo de formação de sua consciência histórica e como estão inseridos na cultura histórica de sua comunidade.

Nesse sentido, compreendo que a reintrodução do ato criativo antropologicamente universal de narrar historicamente pode desestruturar os princípios desumanizadores da pedagogia das competências e colocar na ordem do dia, para os jovens e crianças, as experiências do passado que digam respeito a sua cultura juvenil e infantil e suas relações com a cultura histórica de sua comunidade. Os artefatos da cultura histórica são mais algumas dessas formas de narrar, que, por meio de seu poder estético, podem contribuir vivamente para o contato desses sujeitos com formas de vidas passadas distintas, mas significativas, que forneçam sentido para a sua vida prática contemporânea.

Desse modo, a intersubjetividade na relação entre a ciência da história e a vida prática do presente das crianças e jovens, ou seja, a práxis social, define-se no próprio processo de autoconhecimento dos sujeitos a partir do outro no ato de narrar histórias plausíveis. É possível que este seja o caminho que inicie a construção da descoberta de qual seria o lugar da cultura juvenil e infantil, e também da cultura do professor, em uma matriz da aula histórica pautada em uma didática humanista da história.

Considerações finais

O ensaio de Friedrich Nietzsche (2005) "*II considerações extemporâneas sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida*" defendia o abandono da Educação Histórica e da cultura histórica para construir um sentido humano para a vida dos finais do século XIX. Entendo, ao contrário desse filósofo, que agora, no alvorecer do século XXI, e pelo mesmo motivo, ou seja, para a constituição de sentidos de orientação para a práxis social contemporânea, a Educação Histórica e uma cultura histórica pautadas numa estrutura de sentimentos ligada a uma dissidência humana radical (WILLIAMS, 2003) deve ser resgatada para orientar temporalmente a vida dos jovens e crianças. Para isso, é necessária a reintrodução de uma nova cultura histórica no cerne da cultura escolar que reoriente as formas de subjetivação fabricadas por ela.

Compreendo que este trabalho pode fornecer algumas contribuições iniciais para a revalorização da cultura histórica no interior da cultura escolar ao recolocar a dimensão cognitiva da História nas formas de aprendizagem histórica por meio da matriz da aula histórica. Isso sem que ela instrumentalize as dimensões estética e política e a ética dos artefatos da cultura histórica, possibilitando assim o desenvolvimento de uma formação histórica dos jovens

de caráter humanista (RÜSEN, 2007, 2015ab). Nesse caminho, entendo que as formas de internalização do conhecimento histórico podem ser compreendidas de maneira intrínseca com a vida prática desses sujeitos por meio de suas narrativas históricas. Assim, estamos em direção à formação de uma Educação Histórica que investiga a partir de uma didática humanista da história, e ao investigar, reconstrói a função pública do conhecimento histórico.

Referências

ANGVICK, Magne; BORRIES, Bodo von. **Youth and History: a comparative European survey on historical and political attitudes among adolescents**. V. A and B, Hamburg: Koerber Foundation, 1997.

BARCA, Isabel. Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista. **Revista O Estudo da História**, n. 3. Actas do congresso O ensino da História: problemas da didáctica e do saber histórico. Actas de Encontros (Açores, Braga e Madeira), 1998.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Londres/Braga: Universidade de Londres/Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de educação histórica*. Braga, Centro de Investigação e educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BARCA, Isabel. Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História. *In: BARCA, I. (Org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga, Uminho, 2008.

BARCA, Isabel. Consciência histórica de jovens e metas de aprendizagem narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. *In: BARCA, I. (Org.). Consciência Histórica na Era da Globalização: Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação e Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 29-40, 2011.

BERGMANN, K. A História na Reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/90.

BORRIES, Bodo von. How to examine the (self-) reflective effects of History Teaching. *In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (Eds.). Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and Didactics on History related to World War II*. Bielefeld: Transcript, 2011.

BORRIES, Bodo von. “Multiperspectividade”: pretensão utópica ou fundamento factível da aprendizagem histórica na Europa? *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (Orgs.). **Jovens e consciência histórica**: Bodo von Borries. Curitiba: W.A. Editores, p. 79-102, 2018.

CURITIBA. História. *In*: **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º Ano, v. V (Ciências Humanas). Curitiba: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, p. 4-39, 2016.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Curitiba: 17 maio 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação - UFPR).

GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

JEISMANN, Karl Ernest. **Geschich teals Horizont der Gegenwart**. Paderborn: Schöningh, 1985.

KÖRBER, Andreas. German History Didactics: From Historical Consciousness to historical Competencies — and beyond? **Historicising the uses of the past**. Oslo, p. 1- 61, nov. 2008 (Conferência).

LEE, Peter. Understanding History. *In*: SEIXAS, Peter (Ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, p. 129-164, 2006a.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. *In*: BARCA, I. (Org.). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África** – Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho. Braga, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre História**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

OAKESHOTT, Michel. **Sobre a História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Aprendizagem histórica: um olhar e diferentes perspectivas. *In*: OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A Formação Histórica (Bildung) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio**: teoria e práxis. Curitiba, p. 230-352, 2017.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade**: Os jovens portugueses num contexto europeu. Secretaria de Estado da Juventude, 1999.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado e presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, p. 23-40, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Editora UFPR, 2015a.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. **Humanismo e didática da história.** Curitiba: W. A. Editores, p. 19-42, 2015b.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. **Mudança Conceptual na Sala de Aula: Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado.** Biblioteca do Educador –, Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica.** Ijuí: Unijuí, p. 21-51, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, p. 60-76, out. 2017.

SEIXAS, Peter. Students' understanding of historical significance. **Theory and Research in Social Education**, 22, (3), p. 281-304, verão 1994.

SEIXAS, Peter. Mapping the terrain of historical significance. **Social Education**, 61 (1), p. 22-27, 1997.

SEIXAS, Peter. Conceptualizing the growth of historical understanding. *In*: OLSON, D. R.; N. TORRENCE, N. (Orgs.). **The handbook of Education and Human Development.** Londres: Blackwell, p. 765-783, 1998.

STAEHR, Gerda von; JUNG, Hans. Didáctica de la historia y enseñanza de la historia en la Alemania unificada. *In*: **Revista Consciencia Social.** Madrid, n. 2, p. 133-148, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

História Pública e Ensino de História no Brasil (2010-2020)

*Itamar Freitas
Jane Semeão*

A construção deste texto foi iniciada em um domingo de outubro do ano passado [2020], na casa da prof^a. Sônia Menezes e do prof. Egberto de Melo. Em meio ao bate-papo informal, fomos lembrados sobre o compromisso de entregar o texto de um capítulo de livro sobre a relação História Pública e Ensino de História. Em tom de pilhéria, provocamos Sônia nos seguintes termos: “Tratar de Ensino de História como prática e campo de investigação é fácil, mas como escrever sobre algo que *não é*?” História pública é uma expressão que parece repetir a trajetória de outro conceito famoso na década passada: ‘consciência histórica’. O conceito, na versão difundida por Jörn Rüsen, irradiou-se Brasil adentro, ameaçando categorias empregadas pelos pesquisadores do Ensino de História para discriminar as finalidades do ensino escolar e até os critérios de escolha do conteúdo (substantivo e/ou meta-histórico).

Ocorre que o conceito de “Consciência histórica” estava muito bem situado, lógica e hierarquicamente, no interior da Teoria da História de Jörn Rüsen. Além disso, para os brasileiros, o conceito apresentava duas grandes virtudes: incluía as coisas e a expressão “ensino de história” entre os objetos de investigação do historiador acadêmico e instituiu uma ideia de aprendizagem histórica atrelada a questões de Epistemologia Histórica e Filosofia especulativa da História. Em síntese, com o conceito de “consciência histórica”, o Ensino de História se elevava no interior dos domínios mais valorizados da Ciência Histórica (Teoria da História, Epistemologia, Metodologia e História da Historiografia) que o reconheciam como domínio e objeto de investigação acadêmica da História.

Com a História Pública é bem diferente. Seus usuários, no Brasil, ainda não decidiram se trabalham no interior da Ciência da História (se trabalham disciplinarmente), se são concorrentes ou colaboradores da Ciência da História praticada ao modo acadêmico. Quando relacionam História Pública com Ensino de História, eles hesitam entre a independência dos campos e submissão de um ao outro.

Depois de ouvir atentamente as nossas provocações, Sônia encerrou nosso discurso dizendo o seguinte: “Pois vocês têm 90 para dizer tudo isso aí no capítulo de livro”.

Essa foi, portanto, a motivação da escrita que se transformou imediatamente no objetivo deste texto. Aqui, inventariamos a literatura brasileira recente, usuária da expressão “história pública” e, na sequência, situamos o campo do Ensino de História em relação às coisas que configuram a História Pública. Assim, na primeira parte, descrevemos brevemente o corpo das fontes com as quais trabalhamos. Na segunda, oferecemos visão panorâmica sobre os temas e problemas que predominam nos textos brasileiros quando a questão é definir a expressão “História Pública”, dentro e fora do Brasil. Na terceira parte, descrevemos as tentativas e respectivas consequências de relacionar “História Pública” e “Ensino de História”. Na última parte, a título de conclusões, apontamos perspectivas para a adoção de um discurso consequente pelos que querem estabelecer relações entre Ensino de História e História Pública no Brasil.

Sobre as fontes e a construção do objeto

A construção deste texto foi mediada pelo levantamento dos dossiês de artigos publicados em revistas especializadas (em sua maioria, revistas de História) e livros publicados que focavam História Pública, entre 2011 e 2020, datas prováveis das primeiras referências à expressão “história pública” como categoria designadora de artefato, campo de trabalho, campo de pesquisa e disciplina de formação no Brasil. A escolha se deveu ao fato de esse tipo de publicação, costumeiramente, agregar trabalhos amadurecidos em torno de diversos aspectos de uma mesma temática, possibilitando um panorama e análise de seu desenvolvimento, estado da arte e dos principais pesquisadores envolvidos em sua discussão.

O material levantado reúne, predominantemente, textos de profissionais com formação inicial ou pós-graduada em História que atuam em diversas partes do Brasil, articulando seus interesses de pesquisa, campos e áreas de atuação à reflexão sobre a História Pública a partir de uma variedade de objetos, temas, abordagens, agentes sociais e fontes. Certos autores estão presentes em grande parte das obras analisadas, algumas vezes também como organizadores, indicando o que podemos considerar como o núcleo de pessoas envolvidas em sua produção, legitimação e consolidação no Brasil.

Consultamos, ao todo, cinco livros-coletânea: *Introdução à História Pública* (2011), *História Pública no Brasil. Sentidos e itinerários* (2016), *História Pública em debate. Patrimônio, educação e mediações do passado* (2018), *Que história pública queremos?* (2018) e *História Pública e divulgação de história* (2019). Dentre os mais de 400 dossiês de artigos publicados no período 2011-2020, por aproximadamente uma centena e meia de revistas, localizamos e fichamos oito dossiês especializados, veiculados nas revistas: *Estudos Históricos* (2014, v.

27, n. 54), *Resgate* (2014, v. 22, n. 2), *Transversos* (2016, v. 7, n. 7), *Tempo e Argumento* (2016, v. 8, n. 19), *Observatório* (2017, v. 3, n. 2), *História Hoje* (2019, v. 8, n. 15), *NUPEM* (2019, v. 11, n. 23) e *Canoa do Tempo* (2020, v. 12, n. 1).

De pronto, uma conclusão foi extraída desse número e ritmo de publicação. Se entre os anos 2011 e 2014 temos um intervalo na divulgação de livros e revistas que problematizam de alguma forma a História Pública, a partir de 2016 há um gradual aumento de produções que centralizam o debate. Não coincidentemente, foi a partir desse ano que vimos recrudescer, no cenário político brasileiro, ações e discursos conservadores promovidos por diversos setores da sociedade, bem como disputas por narrativas sobre o passado.

No que se refere especificamente à relação entre Ensino de História e História Pública, percebemos que essa questão é mais frequente a partir de 2016. Antes dessa data, localizamos apenas um trabalho que, diretamente, procura realizar essa interação ao abordar o potencial do cinema-história para a educação histórica de escolares e outros públicos (FERREIRA, 2011). O livro *História Pública no Brasil. Sentidos e Itinerários*, lançado em 2016, muda esse cenário ao trazer entre as suas seis partes constitutivas a seção *História pública, educação e ensino de História*, integrada por quatro artigos.

A ampliação dos debates se seguiu em 2018 com os lançamentos do *História Pública em debate. Patrimônio, educação e mediações do passado* (2018), que possui o eixo *História Pública e Educação* – também composto por quatro textos –, e o *Que história pública queremos?*, que inclui o artigo intitulado *Qual a relação entre a história pública e o ensino de História?* A exceção é o livro *História Pública e divulgação histórica* (2019), que destoa dos demais por não possuir nenhum título dedicado ao ensino de História.

Quanto às revistas consultadas, duas dedicam-se exclusivamente ao tema do ensino. A primeira é a revista *Observatório* (2017), com o dossiê *Por uma história pública: comunicação e ensino*, periódico com proposta interdisciplinar vinculado à UFT e à UNESP com foco nos estudos em Comunicação, Jornalismo e Educação. A segunda é a revista *História Hoje* (2019), publicação da Associação Nacional de História (ANPUH), com o dossiê *Ensino de História e História Pública*. Em relação às outras revistas elencadas, excetuando-se *Estudos Históricos* (2014), *Resgate* (2014), *NUPEM* (2019) e *Canoa do Tempo* (2020), que não possuem artigos com a temática, a *Transversos* (2016) destaca o ensino em quatro dos seus cinco artigos, enquanto a *Tempo e argumento* (2016) o aborda em um de seus seis textos.

Observamos, portanto, que, em maior ou menor medida, 50% dos dossiês recolhidos abriram espaço para a reflexão em torno da relação História Pública e Ensino de História, proporção que se eleva para praticamente 80% quando voltamos a atenção para os livros. Notamos, nesse sentido, que cresce

o interesse nos possíveis entrecruzamentos entre ensino e História Pública a partir de 2016. Mas qual(is) sentido(s) de história pública e qual relação é estabelecida com o ensino pelos autores?

Para atravessar os textos com esta questão (e após a identificação dos livros e dossiês dedicados à temática), separamos os artigos que têm como problemática central a articulação entre as duas temáticas – e que normalmente trazem em seus títulos as expressões “educação”, “ensino de história”, “história escolar” e “didática da história”.¹ Após esse primeiro procedimento, extraímos da documentação: 1- os sentidos de História Pública; 2- os sentidos de ensino de história; 3- os objetos tratados nos artigos sobre História Pública; e 4- os objetos abordados nos textos que entrecruzam ensino e História Pública. O resultado dessas buscas e a leitura das referências citadas pelos nacionais nos permitiram compor os tópicos que se seguem

História Pública entre os pesquisadores transnacionais

Desde a última década, temos acompanhado no Brasil o crescente esforço de historiadores/as em divulgar, refletir e consolidar o que tem sido denominado no meio acadêmico de História Pública – como demonstram o “1º Curso de Introdução à História Pública”, ocorrido na USP em 2011, publicações de livros, dossiês e artigos, a realização de simpósios especializados, a criação da “Rede Brasileira de História Pública” (RBHP), em 2012 e, mais recentemente, a institucionalização do “Programa de Pós-Graduação em História Pública” (PPGHP/UNESPAR). O movimento, capitaneado por profissionais vinculados a diversas universidades públicas brasileiras, inspirou-se em algumas das iniciativas experimentados nos E.U.A e em países europeus nos três últimos decênios do século XX.

Nesses lugares, a internacionalização da História Pública não ocorreu de forma consensual quanto à sua conceituação. A expressão *Public History* foi usada pela primeira vez na América do Norte por Robert Kelley, nos anos 1970, que a definiu, em termos simples, como se referindo “à atuação de historiadores e à aplicação do método histórico fora da academia” (KELLEY, 1978, p. 16). Em um contexto de pressão por empregabilidade, tal perspectiva – fortalecida pela criação de diversos programas de formação de profissionais em História Pública capacitados para trabalharem fora da academia – constituiu-se em obstáculo para sua expansão além das fronteiras estadunidenses. Isso porque, segundo seus críticos, a História Pública não apenas tornava a História

1 Dos 5 livros e 8 dossiês consultados, contabilizamos 160 textos. Desse total, temos 143 artigos que problematizam a História Pública; 13 apresentações, 1 prefácio, 1 posfácio e 3 entrevistas. No que diz respeito aos textos que estabelecem uma interface com o ensino de história e educação histórica, foram identificados 31 trabalhos.

um produto comercial (já que a submetia aos interesses de seus contratantes, a exemplo das empresas privadas e agências governamentais), mas estabelecia uma distinção entre historiadores acadêmicos e “historiadores públicos” (CAUVIN, 2019).

De acordo com Cauvin, os anos 1990 representaram uma virada na resistência à difusão da História Pública por parte de outros países. A principal razão teria sido sua ressignificação pelos E.U.A, que passou a considerá-la como uma “história para o público, sobre o público e feita pelo público” (CAUVIN, 2019, p. 21), carregando a preocupação em comunicar o passado a grandes audiências – ao invés de sua aplicação direcionada por interesses mercadológicos e propagandísticos. A História Pública passou a ser vista, então, como “uma forma pela qual os historiadores acadêmicos podem demonstrar seu compromisso com a comunidade e o alcance de sua divulgação” (CAUVIN, 2019, p. 21).

Como causa dos processos de emergência e reorientação da História Pública, são apontados o contexto global de profundas transformações políticas, econômicas, tecnológicas e sociais de fins do século XX, a crescente demanda por narrativas históricas e as disputas pelos usos públicos do passado, realizado, muitas vezes, de forma abusiva por pessoas de fora da academia. Todos esses fatores colocaram em questão o próprio papel do historiador e da História frente às demandas do tempo presente.

Não obstante, um cenário mais favorável à expansão da História Pública em fins do século passado, seu processo de transnacionalização tem sido marcado por discussões conflituosas sobre as definições e as abordagens de acordo com os programas de pesquisa e de formação, que se alteram segundo os contextos culturais e práticas locais (acadêmicas ou não) (CAUVIN, 2019; LIDDINGTON, 2011), o que lhe confere um leque de significados e usos.

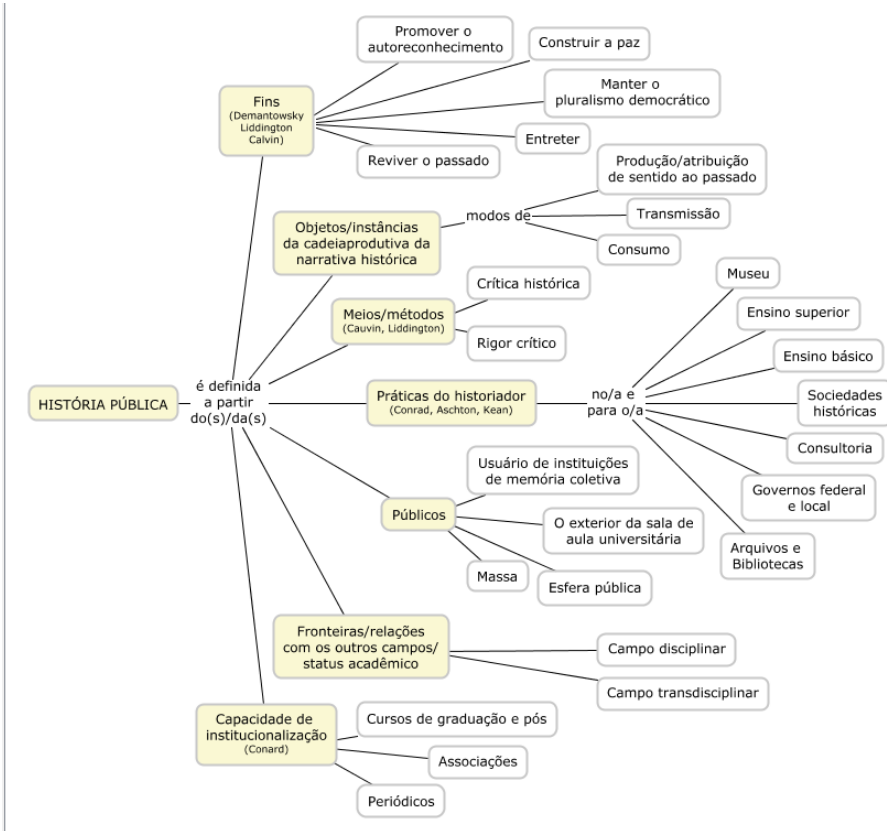
Antes de prosseguirmos, gostaríamos de observar que a rubrica é campo científico – *academic field* (CONARD, 2019, p. 28; DEMANTOWSKY, 2018, p. 3-4), grosso modo, dentro dos parâmetros que estabelecemos acima para tipificar o Ensino de História. História Pública nomeia organizações com fins similares, a exemplo do *National Council on Public History* (EUA, 1980), do *International Federation for Public History* (2010) e da *Rede Brasileira de História Pública* (Brasil, 2012-). História pública nomeia periódicos como o *The Public Historian* (EUA, 1978-), o *The Public History Review* (Austrália, 1992-), o *Public History Weekly* (2013-) e o *International Public History* (2018a), que, por sua vez, respondem à demanda de associações que congregam profissionais de História Pública. A expressão, por fim, nomeia iniciativas de oferta de cursos de graduação e de pós-graduação em vários países, inclusive no Brasil.

É importante lembrar que estamos tratando com situações típicas.² Contudo, ainda que este espaço não seja o ideal para demonstrarmos, quando observadas, as práticas da História Pública no interior de um país, como os EUA, a Inglaterra, a Austrália e a Alemanha, a maior parte desses requisitos típicos está presente, mesmo que as definições mediante as quais a expressão se realiza nesses contextos não sejam coincidentes. Essa dificuldade já é um lugar comum: a definição. David Dean, professor do Departamento de História da Universidade Carleton (Canadá), que coordenou o livro *The Companion to Public History* (2018b), afirmou inexistir definição universalmente aceita: “depende sempre de quem fala, de onde a pessoa vive e em qual linguagem ele ou ela fala” (DEAN, 2018, p. 1). Thomas Cauvin, professor de História Pública na Universidade de Luxemburgo e autor de *Public History: a Text book of Practice* (2016), segue pelo mesmo caminho, exemplificando homologias: história pública é também, por exemplo, história aplicada, nos EUA; história engajada, na Inglaterra, e História do tempo Presente, na França (CAUVIN, 2018, p. 12-16). Paul Ashton, Professor de História Pública na Universidade de Tecnologia (Austrália), e Hilda Kean, professora de História pública do Ruskin College (Inglaterra), coordenadores do livro *People and their pasts: Public History Today* (2009), exemplificam a mudança da expressão nos EUA. Em intervalo de 25 anos, o significado migrou do emprego do método histórico fora da academia à aplicação do método histórico dentro e fora da academia (preparando profissionais para o trabalho em agências governamentais, como arquivos, museus, bibliotecas, conservação e nas empresas privadas) (ASCHTON; KEAN, 2009, p. 8-9).

Por esse diminuto inventário, como vemos, a diversidade é a tônica. Contudo, a dificuldade diminui quando nos abstermos de seguir a opinião autorizada de especialistas na matéria, individualmente, como fizemos acima, e passamos a identificar os critérios pelos quais esses mesmos sujeitos definem o campo. Como não encontramos pós-modernos ou pós-estruturalistas no nosso inventário – todos requisitam qualitativos como campo, disciplina científica ou acadêmica para a expressão história pública –, podemos representar as suas escolhas em um esquema que nos ajuda a situar o que eles entendem como História pública e a compreender as várias experiências de História Pública requisitadas pelos pesquisadores brasileiros que a associam ao ensino de História.

2 Um grupo estabelece certo discurso coerente e o transforma em curso. Este evento gera novos pesquisadores que instituem outros eventos regulares, como simpósios e congressos que, por sua vez, dão origem a associações. Associações criam instrumentos de reprodução do discurso originário, fazendo circular um site ou uma revista revisada por pares. Esses novos dirigentes e editores fomentam a criação de cursos de pós-graduação e se lançam no mercado público/privado do financiamento da pesquisa e o ciclo se renova. Como situação típica, nem todas as etapas desse ciclo estão presentes na invenção de determinados campos, mas algumas delas podem ser percebidas claramente.

Quadro 1 – Estratégias de definição de História Pública



Fonte: Construído pelos autores a partir de: ASHTON; KEAN, 2009; CAUVIN, 2018a; 2018b; 2016; CONARD, 2018; DEAN, 2018a; DEAN; ETGES, 2018; DEMANTOWSKY, 2018; LIDDINGTON, p. 31-52, 2011.

História pública entre pesquisadores nacionais

Não é nosso interesse aprofundar esse tipo de problema para além do que promovemos até aqui. Pensamos ser importante, por outro lado, conhecer os significados de “história pública” presentes no material analisado para, em seguida, tecer considerações sobre as relações do nosso maior interesse: as interações promovidas pela literatura nacional entre “História Pública” e “Ensino de História”.

O primeiro fato a ser pontuado, observado por outros pesquisadores brasileiros (FAGUNDES, 2019; RODRIGUES, 2018), inclusive, é que os estudiosos e/ou praticantes não mantêm consensos sobre o significado de História pública. O que não difere muito, nesse aspecto, de outros países. Assim, não é

difícil encontrarmos a associação “História Pública” a termos como “plástico”, “polissêmico”, “escorregadio”, “guarda-chuva” e “ecumênico” para expressar a dificuldade, em função da amplitude de seus usos e significados, de conceituá-la para uso partilhado.

Em entrevista concedida à *Revista Epígrafe*, Ricardo Santhiago – o idealizador do primeiro Curso de Introdução à História Pública (realizado em 2011) e um de seus principais nomes no Brasil – respondeu a indagação dos entrevistadores sobre o que é história pública dizendo ter “muita dificuldade” em defini-la. Mais adiante, afirmou:

[...] de fato de fato acho bem difícil de oferecer uma definição certa do que seja uma história pública. Eu sei que tem história e que tem público envolvido ali, mas a maneira como as duas coisas se relacionam pode variar muito. Essas definições, se é que são desejáveis, ainda estão em aberto, precisam ser trabalhadas. [...] Eu acho que a gente está numa fase – eu falei outro dia e gostaram – inspiracional. Eu acho que a gente ainda precisa praticar muita história pública para saber o que a gente está fazendo ou qual história pública queremos (Epígrafe, 2020, p. 302, 305).

Numa perspectiva não muito diferente, Rovai observa que a “História Pública é um conceito escorregadio por abrigar múltiplas tendências profissionais e acadêmicas e por isso exige responsabilidade na execução de conceitos e ações e compromisso ético com o público que pretende atingir ou com quem pretende trabalhar” (ROVAI, 2017, p. 63, grifos nossos). Por caminho idêntico, posiciona-se Hermeto e Ferreira. Eles afirmam que dado o seu caráter acolhedor de muitas formas de história, pode-se chegar ao “entendimento de que não é possível defini-la em limites rígidos” (HERMETO; FERREIRA, 2019).

Essas múltiplas compreensões da História Pública parecem gerar insegurança entre os que se aventuram por seus meandros. É provavelmente ser essa a razão de: 1- alguns dos artigos consultados não definirem ou especificarem claramente com qual sentido ou aspecto da história pública se está trabalhando; 2- alguns deles usarem a expressão em momento específico do artigo, normalmente introdução ou conclusão, para em seguida abandoná-la ou sequer usarem-na nos títulos, resumos, palavras-chaves ou mesmo no próprio corpo do texto; 3- empregarem a expressão de modo oscilante, ora como campo, ora como prática, outras vezes como movimento, área e atitude historiadora (quando não encontramos dois ou mais desses usos em um mesmo texto).

A própria junção de termos de “história” e “pública” talvez explique a dificuldade de conceituar a História Pública, permitindo que muitas vezes, por exemplo, uma noção vaga de público (que em alguns casos precisa ser presumida pelo próprio leitor) domine sua caracterização enquanto tal. Com ex-

ção do artigo “O conceito de público e o compartilhamento da história”, de Renata Schittino (2016, p. 37) – que questiona “Que público é esse que aparece na noção de história pública? Que possibilidades podemos antever nas noções de público para a história pública?” –, não encontramos outro trabalho que problematize a ideia de público. Comumente, os autores grafam, sem critérios rígidos, “amplo público”, “grande público”, “públicos diversos”, “acesso público ao passado”, “variados públicos”, “ampliação dos públicos” (ou “das audiências”) e até “historiadores públicos”.

Na ausência de uma concepção clara do que seja público no interior de um mesmo artigo ou capítulo de livro, sua composição com o vocábulo História costuma carregar o sentido de audiências não acadêmicas, opondo, dessa forma, uma história pública a uma história institucional (voltada para os pares). Nesse caso, normalmente, os artigos vinculam a história pública às ideias de divulgação científica (realizada ou mediada pelos historiadores) e de história feita pelo público. Assim, por exemplo, “público é compreendido como a sociedade plural, conflituosa e dinâmica que antecede a Universidade e a ultrapassa, cobrando dela a sua reinvenção no trabalho com o conhecimento, o que significa abrir-se a demandas de grupos que tiveram suas histórias, memórias e identidades invisibilizadas” (BIAZO; ROVAI, 2020, p. 3).

Ao usarem a expressão “público amplo e heterogêneo”, os autores Santhiago, Borges e Trindade compreendem o substantivo “público” como:

leitores leigos, donas de casa, jovens estudantes secundaristas, militantes de movimentos sociais com ou sem vínculo direto com o mundo acadêmico etc. Em síntese, uma comunidade ampliada de consumidores que usam – ou estão em condições de usar – os meios de comunicação, principalmente as redes sociais, para levantar pautas e se manifestar sobre a produção dos historiadores (SANTHIAGO; BORGES; TRINDADE, 2020, p. 16).

Em outras situações, nos trabalhos em que a expressão não é usada em momento algum do texto ou simplesmente utilizada aqui e acolá, sem preocupações de explicitar em qual sentido está sendo aplicada, o substantivo “público” é presumido pelo objeto em discussão. Se é cinema ou televisão, então o público são seus telespectadores; se é imprensa e livro, seus leitores; se são monumentos e patrimônio, o público pode ser tanto um destinatário específico quanto a sociedade de modo geral. Em alguma dessas situações, como em outras – por exemplo, em relação aos museus, produção de memórias, exposições temáticas, artes visuais, mídias sociais etc. –, o público também pode se referir aos autores da produção cultural.³

3 Citamos, como exemplo, os títulos: “A fotografia entre cultura visual e cultura política. A participação da imprensa ilustrada francesa de esquerda na construção de uma história pública na década de 1930”

Apesar do panorama geral de indefinições e desacordos sobre os significados de História Pública, entre os artigos cujos autores empreendem esforços para defini-la, ou ao menos estabelecer algumas balizas, foi possível tipificar o emprego dos dois vocábulos em quatro situações recorrentes: 1- a história feita para o público (relacionada à ampliação de audiências); 2- a história feita pelo público (que considera a elaboração de história e memória realizada por grupos da sociedade sem vínculo acadêmico); 3- a história feita com o público (que tem como centralidade a ideia de “autoridade compartilhada”); 4- e história e público (relativo à reflexão sobre a história pública e sua prática). Em especial, as três primeiras posturas são as que prevalecem nos livros e revistas analisados.

Tais perspectivas, tomadas como proposição de forma isolada ou conjugada para as definições de História Pública, foram popularizadas no Brasil por Ricardo Santhiago e seguiram caminho semelhante ao que aconteceu em parte da literatura internacional, que fixou, na década de 1990, o entendimento de História Pública como “história para o público, sobre o público e feita pelo público” – como mencionado anteriormente (CAUVIN, 2019, p. 21). Embora nem sempre explicitada, é na órbita dessas quatro dimensões, ou desses “engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento” (SANTHIAGO, 2016, p. 28), que se desenvolvem os trabalhos sobre História Pública a partir de objetos como: cinema, arquivos, centros de memória, cultura/tradição popular, revista, livro didático, rádio, monumentos, patrimônio, história oral, música, fotografia, políticas públicas, redes sociais, documentário, mídias impressa e digital, artes visuais e literatura.

Além das indefinições de história e público e dos usos típicos de história pública, a literatura brasileira sobre a matéria também aborda a função social da História Pública. Nesse aspecto, para seus praticantes, a História Pública está em sintonia com as tensões e demandas sociais colocadas pelo contexto cultural, social e político do tempo presente que geraram, por exemplo, políticas de reparação do passado e lutas por igualdade de direitos, mas também a ascensão de conservadorismos, negacionismos e ameaça à democracia. Praticantes da História Pública voltam-se, portanto, também para temas “socialmente vivos” (ALMEIDA; ANDRADE, 2018).

Nesse sentido, autores defendem o engajamento dos historiadores na discussão de temas sensíveis que envolvem, por exemplo, a defesa e alargamento dos direitos constitucionais, em sintonia com agendas de movimentos sociais e culturais, e o enfrentamento dos revisionismos históricos e negacionismos que têm marcado nosso tempo presente. Ao destacar uma das dimensões da

(ZERWES, 2014); Passados privados, ou privados do passado? Nostalgia, in-diferença e as comemorações do Sete de Setembro brasileiro (FREIXO, 2019); “Multiperspectividade” e controvérsias no documentário “Guerra do Paraguai – a nossa grande guerra” (BENITES; SOUZA, 2019); “A [tele] visão dos excluídos: recepção das representações da homossexualidade nas telenovelas da Globo” (SILVA, 2020); “O lugar da cultura popular nas políticas públicas: ações no campo do patrimônio imaterial” (CALABRE, 2016).

História Pública, a divulgação científica, Carvalho (2016, p. 41), para exemplificarmos, afirma que o desejo de divulgar a “produção do conhecimento para o grande público” vai além da valorização do trabalho desenvolvido nos centros de pesquisa, pois, “ao compartilhar esses saberes”, os historiadores podem “contribuir para formar uma sociedade mais crítica, esclarecida e democrática”.

No mesmo caminho, e imprimindo maior ênfase a esse papel social da História Pública, Rovai afirma que a ela:

[...] deve ser o meio de ampliação dessas vozes [oprimidos], procurando o descentramento de lutas e versões e o entendimento das multiplicidades identitárias na elaboração, no registro e na difusão de saberes que possam se transformar, muitas e muitas vezes, em denúncias sobre opressões e discriminações históricas em suas mais diferentes facetas (econômicas, sociais, políticas, sexuais e de gênero, religiosas e culturais) [...] buscando transformar uma região marcada pela herança do colonialismo, de regimes autoritários e violações de direitos, num caleidoscópio de novas formas de exercício de direitos em bases mais democráticas e humanísticas (ROVAI, 2018a, p. 307-308).

Para Santhiago, Borges e Trindade (2020, p. 30), a “potência” da História Pública, da mesma forma que em relação à História do Tempo Presente, “está em incluir as intervenções do presente na discussão acerca da produção de sentidos históricos para além da academia, problematizando e desconstruindo tentativas de instituir uma história única em nome de um coletivo imaginário baseado em uma suposta identidade comum”. Nesse aspecto, a História Pública favoreceria a mobilização de grupos sociais em defesa de suas bandeiras, contribuindo, inclusive, para o fomento de políticas públicas. Ela seria, então, o contraponto a uma história denunciada como “desprovida de criticidade” (ROVAI, 2018b, p. 195), exigindo que o historiador assuma um papel social na esfera pública ao posicionar-se politicamente frente às demandas sociais do tempo presente.⁴

História Pública e Ensino de História no Brasil

No primeiro tópico deste capítulo, afirmamos que a preocupação em problematizar o ensino de história em sua interface com a história pública ganhou proporções significativas a partir de 2016 quando textos esparsos, agrupados em seções e mesmo em dossiês com a temática, foram publicados nos suportes

4 Nessa perspectiva, consultar, por exemplo, os autores: AFFONSO; WANDERLEY (2016, p. 4-10); BAUER; BORGES (2019, p. 48-58); BERGER; WICKE (2014, p. 231-254); BLAZO; ROVAI (2020, p. 2-12); FERREIRA (2014, p. 23-30); ROVAI (2017, p. 41-65); BORGES; RODRIGO; SANTHIAGO (2020, p. 13-36).

livro e revista. Não obstante esse crescente interesse, nem sempre essa relação é explícita. Em alguns casos, inclusive, a publicação sequer a realiza de fato, apesar de compor dossiê com tal preocupação. É o que podemos observar, por exemplo, nos artigos “O conflito socioambiental no Horto Florestal: um olhar da educação ambiental crítica no programa Elos de Cidadania” (MAGALHÃES, 2016); “O ensino de história e um texto em contextos: uma leitura sobre o livro ‘História da Liberdade no Brasil’ de Viriato Corrêa” (ALMEIDA; LOPES; GOMES, 2017); e “Eu me lembro dessa história porque eu estava lá: o ensino de história pela narração e poiesis” (BARBOSA, 2016).

É provável que a explicação para essas situações esteja nas dificuldades (já citadas) de os autores conceituarem História Pública, marcada pela ausência, pela pluralidade ou amplitude das definições que lhe são atribuídas. Mas é também provável que as alternativas para as vinculações ganhem força nos arranjos criativos da autoria para justificar a inserção dos seus trabalhos no novo “campo” ou mesmo para irrigar os seus problemas de pesquisa com abordagens anunciadas como novas.

Dos trabalhos que de fato buscam realizar uma intersecção entre Ensino de História e História Pública, pouco mais da metade deles não conceitua esta última - não muito diferentemente do que ocorre em relação aos demais textos. Os títulos, ao contrário da atitude dos autores, sugerem essa relação. Vejam, por exemplo, o artigo “História pública, ensino de história e educação antirracista” (GRINBERG; ABREU; MATTOS, 2019).

Observando essas e as demais ocorrências, o que verificamos foram duas situações. Na primeira, nem sempre o termo História Pública é usado, prevalecendo o de ensino de história ou variantes como “educação”, “educação histórica” e “didática da história” (seja no título do texto, no resumo e/ou em suas seções). Esse é o caso, por exemplo, de Bezerra e Sales (2017), autoras de “Ditadura civil militar no Brasil e o ensino de história: leituras variadas e diferentes maneiras de expressão”; de Barbosa (2016), autor de “Eu me lembro dessa história porque eu estava lá: o ensino de história pela narração e poiesis”; de Wanderley (2016), autora de “Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar”; e de Hermeto (2016), autora de “Brasis (en) cantados: ensino de história e canção popular”.

Na segunda situação dominante (algumas vezes, é preciso ressaltar, ocorrendo de modo implícito), os autores frisam um ou outro aspecto/baliza que caracterizaria a História Pública, a exemplo de “história colaborativa”, “divulgação científica” e “usos públicos da história”⁵ – ocorrendo, em alguns casos,

5 No artigo “Ensino de História, mídia e história pública”, por exemplo, a autora não conceitua história pública, mas tendo por foco a questão da divulgação do conhecimento histórico e de seus usos no ensino a partir de diversas mídias (o que, ressalta ela, já vem sendo feita a muito tempo pelos professores do ensino básico), diz caber “a reflexão a partir do ‘conceito’ de *história pública*, como um caminho

de ser realizado apenas em um momento específico do artigo, como na introdução ou conclusão.

Tudo isso é comum. Contudo, como afirmamos há pouco, há casos de necessidade explícita da articulação entre História Pública e Ensino de História, seja por injunções da editoria, seja por tentativa de demonstração da legitimidade do escrito dentro de um dossiê sobre História Pública. Nessas situações, os autores estabelecem uma correspondência entre o que se supõe ser a dimensão “prática” da História Pública e o Ensino de História:

[...] sinteticamente pode-se entender história pública como produção de conhecimento histórico, realizada não exclusivamente por um historiador, com ampla circulação na sociedade. *Trata-se, portanto, de uma prática que precede a sistematização metodológica sob o crivo acadêmico* (ALMEIDA, 2011, p. 208, grifos nossos).

[...] Sem, no entanto, uma definição clara, mas, em busca de configuração a partir da atuação prática, podemos tomar a definição de Jill Liddington suficiente, “... a prática da história pública como sendo a apresentação popular do passado para um leque de audiências – por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica” (LIDDINGTON, 2011, p. 34). Assim, tomando por base a ideia da apresentação popular para um leque de audiências, proponho neste texto uma reflexão que, se não se refere a uma prática atual de história pública, pode contribuir para refletir sobre as suas dimensões relacionadas ao ensino de História e à história no cinema. Reflexão que vai de encontro à ideia de que “... o estudo de história pública está ligado a como adquirimos nosso senso de passado” (LIDDINGTON, 2011, p. 34) a partir de diversos meios, e, aqui, entendo que dentre estes meios também estão os livros didáticos e os filmes históricos (FONSECA, 2017, p. 92, grifos nossos).

A concepção de história pública pode se basear em duas dimensões: uma delas preocupa-se com a difusão do conhecimento histórico, ampliando a audiência com a divulgação científica em diferentes espaços públicos fora da Academia; *a outra surge como um conjunto de procedimentos que pode contribuir com modelos participativos de construção de saber e de intervenção objetiva em diferentes espaços públicos, incluindo a sala de aula.* [...] A se-

para se pensar a função e os usos dessas mídias na divulgação da História como conhecimento academicamente produzido e como patrimônio coletivo” (FONSECA, 2016, p. 188). A historiadora Hermeto, por sua vez, ao apresentar o projeto de extensão “Os Brasis da canção popular”, desenvolvido em escolas públicas, ressaltou que “em termos de uma proposta de História Pública, por um lado, o que se pretendia era levar até as escolas de educação básica as reflexões do campo de pesquisa sobre história e músicas [...], ampliando as possibilidades de apropriação social das reflexões historiográficas contemporâneas pelo público escolar (professores e alunos). Por outro, alargar as possibilidades de visão dos estudantes de graduação quanto às possibilidades de interpretação da história, tomando o saber histórico escolar como um referencial central e absolutamente legítimo – e não apenas o saber acadêmico – para a montagem dos planejamentos didáticos” (HERMETO, 2016, p. 110. Consultar também p. 118).

gunda concepção aqui apresentada é a que embasa a reflexão e a proposta deste artigo, voltado aos usos de depoimentos públicos e sensíveis em sala de aula (ROVAI, 2019, p. 90, grifos nossos).

Essa perspectiva, realizada pelos articulistas brasileiros em compreender a História Pública como “prática”, é constantemente fundamentada, em termos de literatura internacional, nas considerações de J. Liddington (2011, p. 30-52), muito citada nos artigos consultados.

Nesse sentido, e para problematizar o Ensino de História como prática de História Pública, comumente os autores ressaltam as seguintes relações. A primeira refere-se à ampliação do público. Por essa perspectiva, para exemplificarmos, a autora Silva (2017, p. 222) procurou relacionar arquivos de imagens e ensino de história “através da plataforma da História Pública, entendida numa ‘lógica de ampliação de audiências’ [...], em espaços para além da academia [...]”. Os autores do artigo “A prática extensionista e educação patrimonial: esforços em prol de uma história pública”, no relato de experiência que realizaram sobre o projeto de extensão desenvolvido junto à comunidade local, afirmam saber que o “ofício do historiador público” não se resume a traduzir o conhecimento acadêmico, existindo na “História Pública uma natureza específica”. Dessa forma, tentam “alcançá-la através de ações de extensão que pretendem expandir a área de produção e audiência para o saber histórico através, por exemplo, da apresentação e problematização do patrimônio histórico local por meio de iniciativas em educação patrimonial e momentos de debate popular acerca do tema” (BEZERRA; ALEXANDRE; QUEIROZ, 2017, p. 340).

Encontramos também, e essa é a segunda relação trabalhada entre História Pública e Ensino de História, artigos cujas intenções de seus autores fiam-se na perspectiva de divulgação científica da história. A partir do entendimento de que a História Pública, enquanto prática, “ressignifica formas de lidar com o passado e a cultura” configurando-se, nesse aspecto, como educação histórica, Rovai traçou como objetivo de seu texto:

[...] promover uma reflexão sobre a importância da divulgação científica da história, levando a Academia a dialogar com a escola e com as mais diferentes comunidades, por meio da constituição de documentários, filmes de caráter histórico, vídeos escolares produzidos com celulares, livros romaneados, programas televisivos e internet (ROVAI, 2017, p. 44).

Com preocupação semelhante, a autora Fonseca, ao propor entrecruzar Ensino de História, mídia e História Pública, recorta sua análise a partir da intenção de “lançar algumas ideias para a reflexão sobre mídias no ensino de história e na divulgação do conhecimento histórico”.

[...] Disso deriva, portanto, o problema da divulgação do conhecimento histórico e dos usos possíveis desse conhecimento no ensino de História e seu papel na educação de uma forma geral. Com esse problema em foco, cabe a reflexão a partir do “conceito” de *história pública*, como um caminho para se pensar a função e os usos dessas mídias na divulgação da História como conhecimento academicamente produzido e como patrimônio coletivo (FONSECA, 2016, p. 187-188).

A terceira relação estabelecida é a natureza da autoria, inscrita em uma nova ideia de autoridade. Ao abordarem a relação entre trajetórias docentes e História Pública a partir de narrativas (auto)biográficas de professores de história em formação inicial e continuada, os autores destacam que “[...] Dentre as várias possibilidades da História Pública, o presente texto assume o itinerário da história colaborativa: ‘uma história feita com o público’” (SILVA; ANDRADE; ALMEIDA, 2019, p. 176).

A última característica relacional identificada entre História Pública e Ensino de História, em alguns dos artigos consultados, está na possibilidade de trabalhar pontos de intersecção, tendo como horizonte a circulação do conhecimento histórico e sua ressignificação pelo público. O historiador Ferreira (2011), por exemplo, propôs uma análise da relação entre cinema histórico, história pública e educação histórica por meio da análise do filme *Xica da Silva*, dirigido por Cacá Diegues (1976), em que destaca o aspecto educativo deste gênero por oferecer conhecimento histórico ao espectador de um modo geral. Ao possibilitar a circularidade do conhecimento histórico, mesmo que ressaltado pelos historiadores em muitos casos, as representações mobilizadas pelo cinema-história, como a película *Xica da Silva*, reforçariam e/ou recriariam interpretações históricas (FERREIRA, 2011, p. 207-223).

Em outra publicação, essa centrada mais especificamente no ensino da histórica escolar, o autor reafirma sua perspectiva ao defender que as narrativas fílmicas potencializam “a divulgação, o compartilhamento e a ressignificação do conhecimento histórico circulante”. Nesse sentido, diz o autor, “o filme com temática histórica, mais do que colocar em circulação narrativas existentes, pode contribuir para (re)significá-la” (FERREIRA, 2017, p. 152).

Nesses casos, e a partir, por exemplo, de objetos como patrimônio, cinema, comemorações e mídias/redes sociais, vigora uma perspectiva alargada de ensino/aprendizagem sob as orientações da (“nova” ou “renovada”) didática da história/educação histórica. No artigo “Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar”, para exemplificarmos, Sônia Wanderley diz ao leitor que passa a investigar

[...] todos os espaços produtores/divulgadores de conhecimento histórico: a academia, a escola, o museu, o teatro, a propaganda e, também, as mídias – sejam as clássicas, jornal, cinema, televisão, ou as novíssimas, como as relacionadas à informática, em especial à *web*. Todos são vistos como espaços de produção e uso público da história. Territórios nos quais ocorre a “circulação social do conhecimento histórico (CERRI, 2010). Espaços capazes de produzir narrativas históricas e nos quais circula a cultura histórica de nossa época (WANDERLEY, 2016, p. 208-209).

Nas situações em que ocorre uma preocupação de como se dá a produção, difusão e (re)apropriação/(res)significação de conhecimento histórico pelo público não escolar nos artigos que se propõem entrecruzar História Pública e ensino, as costuras entre essas duas dimensões se dão a partir de noções como consciência histórica, cultura histórica, orientação para a vida prática, memória, usos do passado e circulação social do conhecimento histórico. Isso se dá, algumas vezes, de forma implícita, pois alguns textos não só carecem de esforços no sentido de interligar esses conceitos à noção de história pública acionada, como também não evitam uma relação hierárquica entre ensino de história/educação histórica e História Pública.

Por todos os exemplos trabalhados até aqui neste tópico, percebemos convergência para o que Santhiago denominou de “quatro engajamentos fundamentais” (referidos anteriormente) da história pública, por ele considerada como “área de estudo e ação”: história feita *para* o público, feita *com* o público, feita *pelo* público e história *e* público (SANTHIAGO, 2016).

Mas a relação que examinamos não se encerra com essa tipificação. O esforço em tornar dialógica as possíveis interfaces entre ensino e História Pública a partir de determinados objetos/temáticas, alguns já habitualmente problematizados pelos pesquisadores do campo do Ensino de História (como cinema, patrimônio, fotografia, livro didático, música e literatura), também é realizado a partir de uma preocupação política e social justificada pelo potencial da História Pública em tratar de questões geradas pelas demandas sociais do tempo presente. Nestes termos:

[...] é possível identificar uma contribuição decisiva dos debates sobre a história pública para a prática da aula de história e de uma *formação voltada para a cidadania*. Afinal, ao problematizar a circulação e os sentidos da história produzidos extramuros da Universidade e da Escola, tendo em vista a multiplicidade da audiência que envolve o interesse público, a problematização sobre a história pública fornece elementos relevantes para a *concretização da agenda da cidadania* [...] (SILVA, 2016, p. 20, grifos nossos).

[...] Buscaremos também refletir sobre caminhos de atuação de professores de história no *fortalecimento da diversidade étnico-racial e cultural e no combate ao racismo*, em diálogo com a incorporação de interpretações sobre a escravidão e o pós-abolição que levem em conta o protagonismo da população negra (GRINBERG; ABREU; MATTOS, 2019, p. 18, grifos nossos).

Vinculada às questões polêmicas e/ou sensíveis ao interesse público em consonância com o compromisso de cumprir uma agenda cidadã, ademais preconizada em currículos e livros didáticos brasileiros, o Ensino de História, na interface da História Pública, potencializaria então a história ensinada com vistas à formação de consciência histórica – na perspectiva de Rüsen. Nesse sentido, alguns autores defendem claramente a discussão do Ensino de História com “base no conceito de história pública como comprometimento com a produção, divulgação e compartilhamento de passados vivos, *no sentido de construção da consciência histórica e compromisso com a democracia*” (ROVAI, 2019, p. 89, grifos nossos).

Considerações finais

Iniciamos este texto com o objetivo de cumprir uma tarefa de formação: conhecer definições de História Pública e os resultados das relações efetuadas entre os objetos e “campos” História Pública e Ensino de História promovidas por autores nacionais nos últimos 10 anos.

O cumprimento desse objetivo nos levou à constatação de que os pesquisadores transnacionais assentam a descrição dos objetos/campos de História Pública, obviamente, a partir de interesses, configurações educacionais, peculiaridades idiomáticas e do mercado disciplinar das humanidades relativas às culturas linguísticas e históricas, nas quais estão assentados, divididas predominantemente entre anglófonas, francófonas e germânicas. Essa variação de condições de produção resulta em uma miríade de critérios de definição, empregados de modo isolado ou combinado, sobressaindo-se as definições fundadas nos fins da História Pública, nos objetos, nas instâncias da cadeia produtiva da narrativa histórica, nos métodos de investigação, práticas genéricas do historiador, nos públicos, nas fronteiras ou relações com outros campos ou status acadêmicos e na demonstração da capacidade de institucionalização escolar e/ou acadêmica.

Dessa variação, as práticas de definir pela natureza do público e definir pela função social da história são as ocorrências dominantes entre os pesquisadores brasileiros. Os nossos praticantes, contudo, justificam a escolha dos seus objetos, funções e práticas no Brasil lançando mão da autoridade extranacional. As

justificativas para a classificação dos seus trabalhos como “de História Pública” têm pouco peso nestas definições. Não sem razão, a associação entre “história” e “pública” é caracterizada como expressão plástica, polissêmica, escorregadia e ecumênica. Mas, se é ecumênica (para manter a metáfora), que religiões estariam a reunir? Que novos problemas essa plasticidade ajudaria a resolver em que uma ciência da História, uma História do Tempo Presente ou um Ensino de História não estariam dando conta?

Essa fragilidade no emprego das categorias, que é fragilidade também no recorte dos objetos, é explícita nos textos que relacionam História Pública e Ensino de História. Em geral, autores entendem o ambiente das práticas de Ensino de História como repositório potencial do público da História Pública ou o lugar onde a História Pública cumpriria exponencialmente sua função de extravasar o conhecimento histórico para além dos muros da academia, o que faz do aluno escolar de história um potencial consumidor de História Pública e do professor de história um potencial autor de História pública. Os autores também entendem a relação Ensino de História e História Pública em termos de “concorrência” implícita quando justificam a História Pública como instrumento de resignificação, crítica e/ou criação de narrativas e, ainda, como instrumentos de “correção” dos fins do ensino de história.

Tais são as situações em que percebemos as relações de modo direto. Outra parte dos autores, contudo, estabelece ligações entre Ensino de História e História Pública de modo nominal protocolar que, efetivamente, uma orientação prática refletida em elementos de eventuais campos da História Pública e do Ensino de História. É provável que isso ocorra em função da não familiaridade com a pesquisa e produção de conhecimento sobre o ensino de história; da preocupação em trabalhar o ensino pelo viés da História Pública, o que gerou uma necessidade maior de explicitação do porquê ele possa ser tomado como prática de História Pública (decorrendo, assim, um descompasso em termos conceituais entre ambas); de se considerar o ensino como consolidado sem necessidade de definição.

Consideramos que essa atitude deve ser alterada nos próximos trabalhos do gênero. Para situar a História Pública como colaboradora do ensino de história, não basta evitar definir com os termos “plásticos” e “ecumênicos”. É também necessário definir e situar o “ensino de história”, do qual se fala e de onde fala. Isso evitaria, por exemplo, justificar a História Pública para oferecer novo fim ao ensino de história (quando mais simples seria trocar esses fins, disponíveis nos próprios textos que tratam de ensino de história) ou elevar os professores de história à categoria de historiadores públicos (quando mais simples seria denunciar o pré-conceito dos historiadores acadêmicos em relação ao ofício escolar).

Referências

- AFFONSO, Claudia; WANDERLEY, Sonia. História Pública: escritas contemporâneas de História. *In: Revista Transversos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 4-10, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/issue/view/1384/showToc>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ANDRADE, Everardo Paiva de. Trajetórias docentes e história pública. A construção de um acervo com narrativas de professores. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Org.). História Pública em debate. Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, p. 129-144, 2018.
- ALMEIDA, Vasni de; LOPES, Cristiano Gomes; GOMES, Dhiogo Rezende. O ensino de história e um texto em contextos: uma leitura sobre o livro “História da Liberdade no Brasil” de Viriato Corrêa. *In: Revista Observatório [Dossiê Por uma História Pública: comunicação e ensino]*, Tocantins, v. 3, n. 2, p. 309-336, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/178>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- ASHTON, Paul; KEAN, Hilda. Introduction: People and their Pasts and Public History Today. *In: People and their Pasts: Public History Today*. London: Palgrave MacMillan, p. 1-22, 2009.
- BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. “Eu me lembro dessa história porque eu estava lá”: o ensino de história pela narração e poiesis. *In: Revista Transversos [Dossiê História Pública: escritas contemporâneas de História]*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 71-99, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/issue/view/1384/showToc>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- BAUER, Letícia Brant; BORGES, Viviane Trindade. O Patrimônio Cultural e a História Pública: observações sobre os embates contemporâneos. *In: Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 48-58, 2019. Disponível em: <http://revista-nupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/issue/view/24>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- BERGER, Stefan; WICKE, Christian. Um imaginário pós-industrial? A popularização do patrimônio industrial no Ruhr e a representação de sua identidade regional. *In: Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 231-254, 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/2483>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- BEZERRA, Cícera Patrícia Alcântara; ALEXANDRE, Jucieldo Ferreira; QUEIROZ, Priscilla Régis Cunha de. A prática extensionista e educação patrimonial: esforços em prol de uma história pública. *In: Revista Observatório [Dossiê Por uma História Pública: comunicação e ensino]*, Tocantins, v. 3, n. 2, p. 337-364, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/178>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BIAZO, Glauber Cícero Ferreira; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História oral e pública: escutas sensíveis em tempos desafiadores. *In: Revista Canoa do Tempo*, Amazonas, v. 12, n. 1, p. 3-12, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Canoa_do_Tempo/issue/view/380. Acesso em: 05 jan. 2021.

BORGES, Viviane Trindade; RODRIGUES, Rogério Rosa; SANTHIAGO, Ricardo. *In: Revista Canoa do Tempo*, Amazonas, v. 12, n. 1, p. 13-36, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Canoa_do_Tempo/issue/view/380. Acesso em: 05 jan. 2021.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. *In: Revista Transversos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 36-53, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/issue/view/1384/showToc>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CARVALHO Neto, P. J. de; SILVA, M. de P.; FERNANDES, L. O. A História Pública que queremos: entrevista com Ricardo Santhiago. *Epígrafe*, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 283-331, 2020.

CAUVIN, Thomas. A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional. *In: Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 8-28, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/654>. Acesso em: 07 dez. 2020.

CAUVIN, Thomas. Public historians and conflicting memories in Northern Ireland. *In: DEAN, David (Ed.). A companion to public history*. NJ: Wiley Blackwell, p. 418-430, 2018.

CAUVIN, Thomas. Public History Weekly - A Review. *International Public History*, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/journals/iph/1/1/article-20180002.xml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAUVIN, Thomas. *Public History: A Textbook of Practice*. New York: Routledge, 2016.

CAUVIN, Thomas. The Rise of Public History: An International Perspective. *In: Historia Crítica*, n. 68, 2018.

CONARD, Rebecca. Complicating origin stories: the making of public history into an academic field in the United States. *In: DEAN, David (Ed.). A companion to public history*. NJ: Wiley Blackwell, p. 19-32, 2018.

CONRAD, Margaret. L'histoire publique et le mécontentement qu'elle suscite ou l'histoire à l'ère de Wikipedia. *In: Journal of the Canadian Historical Association - Revue de la Société historique du Canada*, v. 18, n. 1, p. 27-56, 2007. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/018253ar>. Acesso em: 12 jan. 2021.

DEAN, David. Introduction. *In: A Companion to Public History*. Hoboken, NJ: Wiley, p. 1-11, 2018.

DEAN, David; ETGES, Andreas. What Is (International) Public History? *In: International Public History*, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/journals/iph/1/1/article-20180007.xml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DEMANTOWSKY, Marko (Ed). **Public History and School – International**. Marko Demantowsky. Berlin: Degruyter, 2018.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. História Pública brasileira e internacional: seu desenvolvimento no tempo, possíveis consensos e dissensos. *In: Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 29-47, 2019. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/issue/view/24>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FERREIRA, Denise Ramos. História oral e história pública. Os caminhos para a posse da terra na favela vila operária. *In: Revista Resgate*, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 23-30, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645774>. Acesso em: 02 dez. 2020.

FERREIRA, Rodrigo Almeida. Cinema, educação e história pública: dimensões do filme Xica da Silva. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, p. 207-223, 2011.

FERREIRA, Rodrigo Almeida. História pública e ensino de história: um olhar sobre o filme no livro didático. *In: Revista Observatório* [Dossiê Por uma História Pública: comunicação e ensino], Tocantins, v. 3, n. 2, p. 136-171, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/178>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. Ensino de história, mídia e história pública. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, p. 185-194, 2016.

FONSECA, Vitoria Azevedo da. História escolar, cinema brasileiro e história pública: caminhos de uma memória. *In: Revista Observatório* [Dossiê Por uma História Pública: comunicação e ensino], Tocantins, v. 3, n. 2, p. 92-117, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/178>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. *In: Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/15>. Acesso em: 05 jan. 2021.

HERMETO, Miriam. Brasis (en)cantados: ensino de história e canção popular. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). História Pública no Brasil. Sentidos e itinerários.* São Paulo: Letra e Voz, p. 107-118, 2016.

KELLEY, Robert. Public History; its origins, nature and prospects. *In: The Public Historian*, v. 1, n. 1, p. 16-28, 1978. Disponível em: www.jstor.org/stable/3377666. Acesso em: 03 jan. 2021.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? Os públicos e seus passados. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). Introdução à História Pública.* São Paulo: Letra e Voz, p. 31-52, 2011.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. O conflito socioambiental no Horto Florestal: um olhar da educação ambiental crítica no programa Elos de Cidadania. *In: Revista Transversos* [Dossiê História Pública: escritas contemporâneas de História], Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 100-136, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/issue/view/1384/showToc>. Acesso em: 25 nov. 2020.

RODRIGUES, Rogério Rosa. A história pública serve para a teoria da história, e vice-versa? *In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Org.). Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, p. 277-283, 2018.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Como e porque fomentar uma história pública latino-americana? *In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Org.). Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, p. 307-314, 2018a.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Publicizar sem simplificar. O historiador como mediador ético. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Org.). História Pública em debate.* Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, p. 185-196, 2018b.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. *In: Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 89-110, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/15>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: a comunicação e a educação histórica. *In: Revista Observatório* [Dossiê Por uma História Pública: comunicação e ensino], Tocantins, v. 3, n. 2, p. 41-65, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/178>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História Pública no Brasil. Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, p. 26-36, 2016.*

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto “Escola sem Partido”. *In: **Revista Transversos** [Dossiê História Pública: escritas contemporâneas de História], Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 11-34, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/issue/view/1384/showToc>. Acesso em: 25 nov. 2020.*

SILVA, Fabiana Bruce. Sobre as perguntas que podemos fazer aos arquivos visuais: por uma história pública, comunicação e ensino. *In: **Revista Observatório** [Dossiê Por uma História Pública: comunicação e ensino], Tocantins, v. 3, n. 2, p. 219-240, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/178>. Acesso em: 10 dez. 2020.*

SILVA, Mizaél Pinheiro da; ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores. *In: **Revista História Hoje** [Dossiê Ensino de História e História Pública], São Paulo, v. 8, n. 15, p. 158-181, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/15>. Acesso em: 05 jan. 2021.*

WANDERLEY, Sônia. Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar. *In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História Pública no Brasil. Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, p. 207-217, 2016.*

As coisas estão no mundo... só que eu preciso aprender:¹ aprendizado histórico e história pública

Sonia Wanderley

*Eu, quando comecei a tocar violão, não queria
aprender música.
Os chimpanzés aprendem com rapidez espantosa.
Nunca vi uma criatura para aprender as coisas
com tanta facilidade!
Aprendeu muito com os próprios erros.
Aprenderam dos amigos a ausência nas horas
difíceis.²*

Qual o lugar do aprendizado histórico?

Uma rápida busca em um dicionário já permite que se percebam as diferentes nuances de significado que a língua portuguesa dá ao verbo aprender. Sua definição flutua entre aquilo que se retém na memória, adquirir uma habilidade, um ato que se assenta no saber fazer – e não necessariamente refletir sobre – até o desabrochar de um processo que passa por apurar a capacidade de conhecer, portanto, um movimento que é tanto exterior quanto interno, mobilizando cognição, mas também, faculdades como a apreciação e a empatia, dentre outras, como se intui no verso de Paulinho da Viola, que dá título a este capítulo.

Todas essas definições não se excluem no espaço escolar e, muito menos, na vida. Os historiadores da Educação já escreveram um sem-número de páginas demonstrando que, em contextos temporais e sociopolíticos diferentes, aprender já foi interpretado de tantas maneiras quantos eram os objetivos e

1 Verso da música “Coisas do mundo, minha nega”, de Paulinho da Viola, parte do álbum *Paulinho de Viola*, de 1968.

2 Exemplos apresentados no verbete aprender, do dicionário digital Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aprender>. Acesso em: 06 fev. 2021.

“missões” definidos para a escola e para os seus sujeitos. E quando acreditávamos que já havíamos ultrapassado a barreira das definições tecnicistas e externas ao aprendiz, eis que (res)surgem perspectivas bolorentas, todavia, capazes de tocar mentes e corações, repercutindo que não se pode confundir aprender com educar e que o papel da escola é apenas o de ensinar conteúdos, o saber fazer, as habilidades. Educar, expressando o desabrochar da capacidade de relacionar, interpretar, apreciar e desenvolver empatia, seria assunto restrito ao âmbito familiar.

Para a disciplina História, em especial, esse clima de niilismo quanto à capacidade de a metódica científica oferecer respostas às angústias e às novas necessidades da humanidade vem atizando momentos de negação a sua validade social e do seu ensino enquanto ferramenta de orientação. Grupos aferrados a noções simplistas de senso comum, base para *fake news*, potencializadas com a rápida e eficiente difusão realizada pelas novas tecnologias de comunicação digital, vão ganhando espaço junto à opinião pública, ainda mais em momentos de esgarçamento do modelo político liberal-democrático e seus arranjos sociais.

Para os que militam na educação histórica, uma forma eficiente de resistir a esse ambiente sufocante e, muitas vezes, imobilizante, é refletir como o próprio campo vem discutindo a produção de sentido para história dentro e fora da sala de aula. Cada vez mais professores – o que vem aguçando a curiosidade de pesquisadores – perguntam-se, e à produção do campo, qual o papel do aprendizado histórico escolar na conformação e reflexão acerca das ‘coisas do mundo’. Cabe-nos então visitar essas discussões, colocá-las em paralelo aos relatos desses docentes com o objetivo de realizar um balanço da situação.

Afinal, se acreditamos que o aprendizado escolar de História, por sua própria natureza, tem chaves fundamentais para levar à compreensão do momento em que vivemos, devemos nos perguntar: Como essas chaves se relacionam com a epistemologia da História ciência? Ou, o primeiro, por sua relação com uma cultura específica, a cultura escolar, possui particularidades que o diferenciam em essência da ciência-mãe? E como o conhecimento histórico oriundo de outras instâncias sociais do ambiente público interfere no aprendizado escolar? Essas e outras perguntas surgem como um cenário, às vezes nebuloso, mas sem dúvida imprescindível, para os que se dedicam a refletir acerca do significado de ensinar e aprender história escolar.

Sem pretender esgotar a questão, o presente capítulo propõe a recortar uma das respostas possíveis que vem sendo adensada na literatura sobre ensino de história em nosso país desde a primeira década deste século. Dialogando com textos/autores que discutem o aprendizado histórico em uma perspectiva didático-histórica, apontamos para a história pública. Como Carvalho, entendemos o historiador público como o profissional que é capaz de “engajar diferen-

tes públicos não-especialistas com o conhecimento histórico, de forma crítica, participativa e emancipatória, utilizando para isso os mais diversos recursos tecnológicos e metodológicos” (2017, s/p).

Utilizando como universo de análise os Grupos de Pesquisa (GPs) junto ao site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as pesquisadoras Evangelista e Triches (2006) realizaram um interessante mapeamento sobre a visibilidade do tema ‘ensino de história’ nas pesquisas acadêmicas entre os anos de 2000 e 2005.

Foi identificado um significativo crescimento de GPs sobre “ensino de...” a partir de 2000 na Plataforma, não sendo diferente para os de ensino de história. A pesquisa demonstrou que esses GPs estavam localizados preferencialmente na área da Educação, destacando um crescimento no período na ordem de 155% (de 20 para 51). Já na História, o percentual teve uma elevação de 450%, contudo, a importância da temática nessa área era bem pequena, pois os GPs passaram de dois para 11 (p. 37).

São dados importantes, pois a bibliografia aponta que, nas décadas anteriores, o “ensino de...” não se constituía como um objeto de investigação privilegiado nem mesmo em pesquisas na Educação. Por esse motivo, recorremos, portanto, à mesma baliza temporal, embora haja algumas exceções, na seleção de textos para nossa análise.

Outro dado da referida pesquisa que nos interessa refere-se à forma como esses grupos se autodeclaram junto ao CNPq. Considerando as três chaves de busca utilizadas pelas pesquisadoras – Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica –, no período analisado, a maior parte dos GPs se identificava como pesquisadores do campo Ensino de História. As duas outras expressões aparecem apenas de forma incipiente nos anos de 2004 e 2005, respectivamente.

Sabe-se que no Brasil o campo de estudos autodenominado Ensino de História assume uma especificidade a partir da década de oitenta do século passado. Sua constituição reflete a virada epistemológica da História³ e, principalmente, no contexto nacional, as disputas de narrativas com a luta pela redemocratização, influenciando, dentre outros aspectos, uma revisão do ensino de história escolar.

A partir de 1980, foram propostos novos currículos de História para as escolas de Primeiro e Segundo Graus, mas sob novas

3 É importante destacar a virada epistemológica da História e o questionamento de sua capacidade explicativa que repercutia de maneira vigorosa nos anos 1980/90 e que levava historiadores e teóricos da História, conforme afirma Oliveira (2013), a cunharem expressões como “virada crítica” (ANALLES, 1988), “tempos de retorno” (narrativa, político, biografias, acontecimento). As repercussões dessas polêmicas, principalmente as francesas, ressoavam fortemente na academia brasileira.

condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário. Era urgente introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos ao mesmo tempo em que havia necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho (BITENCOURT, 2018, p. 142).

A afirmação de que até a virada do século XXI a história ensinada não se encontrava entre as temáticas privilegiadas, mesmo entre pesquisas realizadas a partir da área da Educação, é corroborada por outro estudo no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). Nunes (1996) investigou 1729 dissertações e teses desenvolvidas em Educação durante os anos de 1984-89, verificando que apenas 13 trabalhos tinham como objeto de estudo o ensino de história.

Só para continuar com os exemplos, Taís Fonseca, utilizando como universo trabalhos relatados em diferentes encontros acadêmicos de Educação e de História no âmbito de Minas Gerais, no período entre 1998 e 2002, identificou que a história escolar era objeto de apenas 12 apresentações, cerca de dezoito por cento do total apresentado. Estudos sobre práticas dos docentes, currículos e programas e livros didáticos eram as questões preferidas (FONSECA, 2003).

Cerri também se debruçou sobre estudos semelhantes, agora trabalhando com encontros que já se definiam como parte de um campo específico: o do ensino de história. Um texto seu do ano de 2004 apresenta algumas importantes conclusões que ampliam a caracterização dos objetos de estudo privilegiados pelo campo naquele momento, como também de suas escolhas teóricas. Ele realiza um panorama de dois encontros importantes nos anos de 2001 e 2003, respectivamente, em Ouro Preto e Londrina: o Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas) e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH).

Na discussão acerca da formação de professores, um dos temas recorrentes nos dois Encontros, Cerri identifica o apartamento entre as disciplinas pedagógicas e as de cunho teórico-histórico:

[o debate] em geral debruça-se sobre as disciplinas e práticas mais acentuadamente educacionais, deixando em outro plano tanto as disciplinas cujo caráter está mais centrado na teoria, na historiografia e na metodologia da História (s/p).

Essa conclusão repercute o distanciamento de enfoques sobre a questão entre as áreas da Educação e da História, mesmo quando há a tentativa de reuni-las,

como foi o objetivo explicitado pelos organizadores do ENPEH 2003: “aproximar os ‘historiadores stricto sensu’ dos historiadores e educadores dedicados ao ensino de História”. Apesar de confirmar que a solicitação foi atendida pelos GTs e Mesas Redondas, Cerri conclui que grande parte dos historiadores stricto sensu presentes não foi capaz de apresentar seus trabalhos, considerando estarem em um encontro de um campo que tinha suas especificidades, uma inabilidade que talvez fosse resultante da perspectiva de que para se ensinar bem bastava conhecer os progressos da historiografia acerca dos conteúdos ensináveis. Como arremata Cerri, por acreditar que “todo conteúdo ou reflexão virtualmente participam do ensino de história pela sua possibilidade de didatização” (s/p).

Quem participava desses encontros à época sabe que a persistência dessa forma de pensar o ensino de história fez crescer a necessidade de afirmar a existência de “um campo de reflexões e pesquisas limítrofe entre a História e a Educação, cujos requisitos para discussão não são dominados indistintamente por todos os historiadores/educadores” (CERRI, 2004, s/p). Para ele, esse campo seria a Didática da História:

Pairando sobre eventuais desencontros, entretanto, está a certeza de que é o diálogo interdisciplinar que constitui o campo em si da Didática da História, no qual são inoportunas as tentativas de delimitação entre os campos, tanto quanto a falta de disposição de permeabilidade de preocupações, objetos e referenciais teórico-metodológicos entre as diferentes presenças nos eventos de ensino de História (2004, s/p.).

Essa posição, contudo, não é consensual, mesmo entre aqueles que hoje no Brasil se denominam pesquisadores da Didática da História. Resistem ecos de uma polêmica que caracterizou a discussão desde a virada do século XXI. A Didática da História deve ser vista como um campo da Educação ou da História? Repete-se uma “disputa” semelhante a que aconteceu na Alemanha, berço da nova definição para a disciplina, entre as décadas de 1960-70. A discussão por aqui é vista como improdutiva por Cerri, como o foi por historiadores que se encontravam na linha de frente do debate alemão naquelas décadas, como Bergmann (1990) e Rüsen (2006).

Esses teóricos se opunham àqueles que tomavam a Didática da História como uma subdisciplina da ciência histórica, considerando que essas pessoas se enganavam quando enxergavam “os problemas didáticos gerais do ensino e da aprendizagem da História como resolvidos pela práxis da pesquisa histórica e da especificidade científica da escrita da História”. Por outro lado, desconfiavam dos que ignoravam a importância da epistemologia da História na vida prática e, portanto, percebiam a Didática da História apenas como uma questão relacionada à pedagogia escolar (*apud* SADDI, 2010, p. 72-73).

Em resumo, o que Bergmann e Rüsen nos ensinam é que, se por um lado, a Didática da História não pode ser confundida como um conjunto de práticas ou métodos de didatização escolar, por outro, os problemas didático-históricos não são respondidos apenas pela práxis historiográfica. Em outras palavras, o estudo do histórico, na perspectiva didático-histórica, ultrapassa tanto os clássicos olhares/objetos das pesquisas da Educação, como também não pode ser compreendido como um exercício historiográfico.

Ainda voltaremos a essa conclusão, mas, nesse momento, importa apontar o principal motivo de tal posição. Para esses teóricos alemães, em última instância, o campo de investigação da nova Didática da História seria o aprendizado histórico, posição que faz o debate ultrapassar o espaço do ensino escolar. Visto que se aprende história no mundo, existe sempre um componente didático (leia-se orientador) em todas as construções narrativas sobre o passado, sejam elas cientificamente metodizadas ou não, o que leva a pesquisa didático-histórica a ultrapassar os limites da investigação pedagógica.

Dessa forma, o conteúdo da disciplina não se reduziria àquele apresentado aos futuros professores pelos componentes curriculares dos cursos de didática específica existentes na formação docente, carregando diferentes denominações – Prática de ensino, Estágio Supervisionado, dentre outras – assim como não se resumiria a uma discussão de estratégias e práticas pedagógicas pertinentes à didatização da História.

Por outro lado, por focar na compreensão de que toda história carrega “um elemento didático inerente” (JEISMANN, 1977 apud SADDI, 2010, p. 74), os estudos didático-históricos exigiriam do pesquisador/professor a busca por diferentes aportes teórico-metodológicos que, necessariamente, não fazem parte de sua formação profissional, ou seja do campo epistemológico da ciência histórica, mas são necessários para se chegar à complexidade do que é aprender história no mundo. “Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino de História [...], o que pode ser apreendido [...] e o que deveria ser aprendido” (BERGMANN, 1989-90, p. 29).

A partir daí, a Didática da História deixa de ser vista como uma metodologia do ensino de história escolar e passa a se preocupar com como se aprende história na vida prática, o que inclui a escola e a Universidade, mas também outras instâncias geradoras de narrativas que produzem significado para o estar no tempo, ou seja, são produtores de cultura histórica:

Percebe-se claramente que os objetos da pesquisa empírica da Didática da História são muitos. Fundamentalmente, pertencem-lhe as formas e os conteúdos da socialização histórico-política dos diversos grupos, camadas e classes sociais e as qualidades

e os efeitos das respectivas consciências históricas resultantes dessa socialização. Incluem-se como objetos, também, todos os veículos e meios de comunicação que contribuem na formação da consciência histórica (BERGMANN, 1990, p. 32).

Como esse “campo de reflexões e pesquisas limítrofe”, como define Cerri, encontra seu espaço institucional no Brasil? Os dados apresentados nos textos que visitamos até agora mostram que, entre as décadas de 1980 e 2000, o campo do Ensino de História não considerou como preocupação o estudo sobre outros espaços produtores de narrativas históricas ou o protagonismo desses em alguma forma de aprendizado histórico. Voltando seu olhar para as especificidades do ensino escolar – programas, currículos, formação docente, etc. –, tal problemática pareceria estranha à maioria. Como demonstrado nos mapeamentos apresentados, mesmo no que se refere ao espaço escolar, as pesquisas sobre ensino de história apenas tangenciavam questões do cotidiano, ou do chão da escola, como hoje se costuma falar.

E nos cursos de graduação e pós-graduação de História? A questão da história ensinada era tida como objeto de reflexão para a produção historiográfica brasileira? O contexto político-social de retorno ao Estado de Direito no país influenciou a participação de diferentes intelectuais e acadêmicos na reflexão acerca dos caminhos para a “reconstrução nacional”. Não foi diferente com os historiadores. Mas, se vale destacar a importância dessa militância profissional, inclusive no repensar acerca da disciplina escolar História, por outro lado, a geração de licenciandos e recém-formados nas décadas de 1980 e 1990, na qual me insiro, não conseguiu ver mudanças concretas na proposta tradicional de formação bipartite (faculdade de Educação e instituto básico) que estabelecia uma perspectiva hierarquizada entre bacharelado (pesquisadores) e licenciatura (professores) e uma definição essencialmente tecnicista como “pedagógica” em seus cursos.

Os que optavam pelo bacharelado, apesar da luta pela profissionalização da pesquisa nas Universidades, com a afirmação dos Programas de Pós-graduação no país, ainda recebiam um curso caracterizado por aulas doutorais e conteudistas com escassas pontes tecidas entre teoria-conteúdo-método. Já os licenciandos, depois de passarem por essa etapa, deixavam para o final dos quatro anos de curso – fosse por opção ou por imposição da grade curricular – a frequência às disciplinas das faculdades de Educação, único lócus onde seriam “capacitados” – no sentido técnico do termo – para assumir a função de professores do ensino básico.

Embora não possa ser tomada como uma posição generalizada e deixe de considerar outros fatores intervenientes na constatação, vale pontuar a persistência, ainda nos dias de hoje, do apartamento entre as disciplinas “históricas”

e as “pedagógicas”, mesmo na formação de licenciandos. A manutenção dessa falsa dicotomia põe em relevo o apagamento, por parte da grade curricular e, inclusive, pela prática docente, do caráter didático inerente à produção do conhecimento histórico.

Em artigo do ano passado, Silva entrevista docentes que estavam ministrando disciplinas específicas em cursos de História de diferentes universidades no estado do Rio de Janeiro, e chega à conclusão de que, embora os entrevistados apontassem certa preocupação com o ensino, tal fato não se traduzia “em uma ação efetiva e sistematizada em seus cronogramas e programas de curso”. Essa conclusão demonstra que a dimensão didática, seja na perspectiva do comunicar ou do ensinar, não se estabelecia como uma preocupação para os docentes especialistas:

Ela ainda estaria amadurecendo nas práticas de muitos professores. Existiria uma certa normalização da não sistematização quanto às questões que envolvem a perspectiva do ensino, ou seja, a recorrência dessa fala aponta para um silenciamento que acaba por dar voz a outras escolhas (SILVA, 2020, p. 107).

O mesmo não aconteceria, contudo, quanto à “sistematização em torno dos objetivos relacionados ao entendimento de como se dá a escrita da História, as regras para a produção desse conhecimento, seus debates e suas interpretações” (p. 107), afirma a pesquisadora. Nesse quesito, foi identificado, na fala dos entrevistados, um diálogo entre preocupação com sistematização de conteúdos curriculares e reflexão acerca da questão conceitual e historiográfica.

O recorte abaixo na fala de um dos professores entrevistados ajuda a compreender a gravidade do ‘silenciamento’ apontado por Silva:

Mas agora se você me perguntar [...] como ele vai apresentar isto para um aluno de 6 anos, de 7 anos, *isso não é problema meu*, eu vou te falar muito francamente, *eu não fui treinado para isso*. Como ele vai apresentar [...], eu acho que ele deve até apresentar quem foi são Tomás de Aquino, o que é a ideia de comunidade política etc. e tal e se um garoto de 6, 7 anos tem neurônios conectados aí é uma questão técnica, uma questão didática que eu não estou habilitado para isso. Não fui treinado para isso (p. 108-109) (grifos meus).

As expressões grifadas não têm a intenção de estabelecer qualquer julgamento de valor acerca da fala do docente, apenas ajudam a dar relevo à permanência da atitude em parcela dos professores universitários especialistas que, mesmo sabendo que seus alunos, são também licenciandos, e, embora até aceitem a importância da unidade entre ensino e pesquisa, não conseguem pôr em

prática essa questão sequer no planejamento de seus cursos. Um sério problema, considerando que também são responsáveis pela formação de professores.

A fala do docente entrevistado reproduz o senso comum de quem vive o cotidiano dos cursos na graduação: a “apresentação” do conteúdo ensinado na graduação para “um garoto de 6, 7 anos”, ou seja, a “didática”, é “uma questão técnica” para a qual esses docentes não se encontram “habilitados”. A atuação didática, com raras e honrosas exceções, é interpretada como possibilitada por um conjunto de técnicas que explicam o “como” ensinar, significando simplesmente transpor conteúdos, respondendo aos avanços da pesquisa historiográfica, para o planejamento didático escolar.

Apesar da importância do debate acerca das propostas curriculares e sua implementação no país, não cabe aos objetivos deste artigo ampliar tal discussão. O que mais nos interessa na fala do professor entrevistado é conseguir captar a distância que ali se percebe entre o avanço da atual discussão no campo da teoria e da historiografia e o sentimento de incapacidade ou a percepção de que a questão didática seja simplesmente um procedimento técnico que transcende o *ethos* de formação, como definido por Silva, ou a responsabilidade do docente do ensino superior.

Nesse sentido, retornamos o nosso diálogo com textos produzidos no período, agora buscando entender um pouco mais o caminho trilhado entre historiografia e teoria e a discussão que nos move por aqui, o aprendizado histórico como um produto do mundo, da história pública.

Historiografia e ensino-aprendizagem: fim do exílio?

As últimas décadas do século XX foram marcadas no Brasil pelo pouco espaço de interlocução dado nos Departamentos ou em Programas de Pós-Graduação de História a historiadores que tinham como objeto de estudo o ensino e suas questões. Por isso mesmo, a reflexão do historiador brasileiro Manoel Luiz Salgado Guimarães, produzida entre o final dos anos noventa e a primeira década do século XXI, versando sobre a escrita da história e suas relações com a cultura e a memória, ganha importância em nossa reflexão. O resgate da construção desenvolvida por Salgado⁴ de pontes entre a historiografia e o ensino de História, como partes de um mesmo processo - o de produção do conhecimento histórico - será aqui apresentado de forma abreviada, mas consistente, a partir de quatro escritos publicados em periódicos e coletâneas da área, entre os anos de 1998 e 2009, momento no Brasil de afirmação da

4 Vamos nos utilizar do sobrenome com o qual nos acostumamos a chamá-lo, embora nas referências Guimarães seja o citado.

identidade do campo Ensino de História, assim como da utilização da noção de cultura histórica em estudos de caráter historiográfico, levando a algumas reflexões e práticas que mais tarde vão ser chamadas de História Pública (SÁNCHEZ, 2009).

Os objetos de investigação privilegiados por Manoel Salgado sempre circularam em torno da escrita da História, ou, como ele mesmo compreendia, a historiografia como reflexão sobre a constituição do conhecimento histórico. Nesse sentido, os textos selecionados têm como eixo a relação entre a memória e esse conhecimento como produtor de sentidos. Interessam-nos tais textos pois, em um contexto de discursos anticientíficos e de crise de credibilidade da História, as matrizes teóricas utilizadas pelo historiador levaram-no a examinar cada vez mais profundamente a relação entre a história escrita e a história ensinada “como formas de configuração de sentido e de usos do passado” (OLIVEIRA, 1988, p. 130). No último texto selecionado, Salgado chega a afirmar que “repensar a história e seu ensino pode nos ajudar a refazer nossa humanidade esgarçada, tornando o passado não o lugar seguro para as respostas que nos angustiam, mas a fonte [...] para a nossa ação no mundo” (GUIMARÃES 2009, p. 50).

Em “Repensando os domínios de Clio: as angústias e ansiedades de uma disciplina” (1998), Salgado enxerga, de forma otimista, as possibilidades instaladas pela estranha crise da História naquele final do milênio, ao mesmo tempo em que se verificava uma ampliação das demandas públicas por explicações históricas. O historiador brasileiro propõe que se enxergasse uma “dimensão otimista” nessa crise, porquanto ela oportunizava “novas possibilidades do ‘fazer histórico’ como forma, também, de conseguirmos inventar um mundo melhor” (p. 6). Como veremos, essas novas possibilidades serão sistematizadas por Salgado nos outros textos selecionados: um olhar mais atento à cultura histórica por parte dos historiadores profissionais.

A partir dessa questão, que permeia uma preocupação com o que poderia ser definido como o sentido social da disciplina, Salgado dialoga com diferentes escolas teóricas (francesa, alemã, norte-americana) numa tentativa um pouco de historiar as mudanças no significado de escrita da história, mas, principalmente, tecendo uma clara posição quanto à necessidade dessa escrita ser olhada “como atividade que, para além de seus compromissos com a produção de um conhecimento objetivo, produz imagens, valores e significados a respeito do passado capazes de produzir orientação para os homens no seu presente e futuro” (p. 20).

Interessa-nos como nesse texto, de forma original no Brasil, Salgado reverbere iniciativas da teoria da História que já buscavam relacionar produção do conhecimento histórico às formas como este é tornado público, divulgado, inclusive diria, ensinado. Por isso mesmo, embora sem citar ainda

diretamente o ensino de história, talvez este seja um dos primeiros textos em que um historiador brasileiro abre portas para a reflexão sobre a dimensão da comunicação/divulgação do conhecimento como uma questão também do campo historiográfico.

Já no texto “Usos da História: Refletindo sobre identidade e sentido” (2000), Manoel Salgado aprofunda a discussão acerca dos usos da história, principalmente os políticos, os que forjam identidades se utilizando de um passado naturalizado pelos anseios do presente e prontos a dominar as possibilidades de futuro. Nele, o historiador aproxima-se ainda mais de uma reflexão acerca da dimensão pedagógica da produção historiográfica quando passa a discutir a noção de “memória cultural” (*Kulturelles Gedächtniss*)⁵.

Ora, essa noção desdobrou-se anos depois em outra fundamental para a relação que buscamos estabelecer entre ensino de história e história pública, qual seja, a de cultura histórica. A noção, como analisa Oliveira (2013), passa a se apresentar “como eixo crucial para os estudos de historiografia tal como os concebia Manoel Salgado” (p. 139). É a partir desse conceito que o historiador vincula escrita da história à memória e aos usos do passado, caminho no qual ele vai incluir as formas de ensinar e aprender história, certamente influenciado pela discussão da escola teórica alemã, principalmente pelos Assmann e por Rüsen.

Fica demonstrado, portanto, ser a partir dessa chave que nosso autor aproxima historiografia e ensino de história, estabelecendo ponderações fundamentais para uma determinada concepção epistemológica deste último campo. Ainda na conclusão de “Usos da História...”, ele antecipa um “balanço provisório” do papel da escrita e do ensino da história diante das questões que se apresentam aos homens contemporâneos:

Qual o sentido, nos tempos que correm do exercício deste ofício, tão recente em termos disciplinares, mas tão antigo como gênero de escrita, E, sobretudo, como pensá-lo, hoje, como prática pedagógica escolar e universitária? Como podem os historiadores efetivamente contribuir para um diálogo com as outras áreas de conhecimento que tem a experiência humana como foco central de suas reflexões? (p. 36).

As respostas de Salgado são apresentadas em “O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória” (2007). Neste texto, tanto a escrita acadêmica de história como seu ensino aparecem como produções de passado

5 Cunhada por Jan e Aleida Assmann, “memoria cultural” define um tipo de memória que se refere a lembranças “objetivadas e institucionalizadas, que podem ser armazenadas, repassadas e reincorporadas ao longo das gerações” (DOURADO, 2013, s/p).

articuladas obrigatoriamente às “noções de cultura histórica, memória e usos do passado” (OLIVEIRA, 2013, p. 140). A compreensão de que existe, portanto, uma dimensão de orientação (didática) intrínseca à escrita historiográfica recoloca o aprendizado como um dos objetos de investigação da ciência histórica. Tal fato impele esse tipo de estudo a perscrutar produções narrativas de passado não organizadas a partir da metódica historiográfica.

Essa é a chave de compreensão que aproxima a reflexão de Manoel Salgado aqui delineada com os objetivos do presente capítulo. Se é do ofício do historiador também refletir sobre as formas de se ensinar e aprender história, entendendo-as, assim como a escrita historiográfica, como partes da cultura histórica, torna-se necessário rever os paradigmas que até então configuravam as relações entre Educação e História. Foi seguindo este caminho que os teóricos da História aqui discutidos propuseram uma ressignificação da disciplina Didática da História.

É importante recordar que essa redefinição dos estudos didático-históricos deve ser vista como uma das resultantes no ambiente acadêmico e escolar de transformações profundas na ordem social e política ocorrida entre as décadas de 1960-80 em diversas partes do mundo. Essas transformações puseram (põem até hoje) em disputa narrativas e sentidos para noções como cidadania, pertencimento e direitos, dentre outras. Como parte daquilo que investiga, a História e o seu ensino foram impelidos a refletirem acerca desses contextos.

Essas demandas, assumidas e traduzidas nas universidades e escolas, promovem o desenvolvimento da autoconsciência do campo do ensino de História, assim como a tematização da análise crítica de suas origens, métodos, funções, relações com processos de identificação social, nacional, política, cidadã, relações com o conhecimento científico e com as disputas sociais para destacar ou esquecer memórias, personagens e grupos (CERRI, 2017, p. 15).

O último artigo⁶ de Manoel Salgado que selecionamos, “Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos” (2009), já surge em um momento no qual o campo do ensino de história se encontra consolidado, e essa situação foi reconhecida pelo autor. De forma mais clara que nos anteriores, ele lembra ao profissional de História que deve pensar a sua ação como integrada à cultura histórica.

6 As conferências e comunicações apresentadas no I Seminário Ensino de História: Memória e Historiografia, na Universidade Federal Fluminense (UFF) fizeram parte de livro coletivo organizado por Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo: “A escrita da história escolar: memória e historiografia” (2009).

Aproximando-se do que mais tarde iria se chamar história pública, Salgado se preocupa em explicitar que sua reflexão não se dirigia apenas aos “profissionais especializados em construir narrativas do passado”, mas serviria, sobretudo, aos cidadãos “para os quais pensar e escrever acerca do passado implica discutir as demandas por orientação implícitas nessa tarefa de reflexão sistemática e crítica acerca do passado” (p. 36).

Portanto, sem afirmar que os dois campos – teoria e ensino – tivessem a mesma natureza, Salgado apressa-se por lembrar que afirmar suas diferenças não implica em hierarquizá-los, e que “pensá-los como campos autonomizados” traria “enormes prejuízos para a história como campo disciplinar e de conhecimento (p. 37). De outra forma, articulá-los, diz, respeitando suas especificidades, permitiria “pensar uma teoria da história [como] parte indissociável da própria pesquisa e da reflexão em torno do ensino da história” (p. 39). Para o autor, para além da preocupação com os procedimentos metodológicos da investigação histórica, é tarefa dos “historiadores de ofício” considerar as demandas sociais por história, “tomem elas as mais diferentes formas que as demandas por orientação no presente sejam capazes de formular (como demanda) para o conhecimento histórico” (p. 39).

O caminho trilhado por Salgado na seleção de textos aqui analisados apresenta entrecruzamentos com os propósitos deste capítulo. Primeiro, o resgate do sentido didático – de orientação – para o conhecimento histórico ou o sentido social da atividade historiográfica. Em segundo lugar, o reconhecimento da potência do conceito de cultura histórica na reflexão acerca dos usos públicos do passado. Por fim, esse reconhecimento o aproxima da forma como definimos a disciplina Didática da História, fornecendo elementos para relacionar ensino de história e história pública.

Didática da História: o foco é a aprendizagem

Em texto clássico editado na Alemanha, no final dos anos 1980, o filósofo e teórico da história Jörn Rüsen arrola as alterações de significado para o campo da didática da história em seu país e, conversando com as mudanças ocorridas tanto na área da Educação (principalmente sobre currículos) como da História (usos na vida prática) nos anos 1960/70, explicita o caminho que essa disciplina tomou para deixar de ser uma “auxiliar” da didática geral, ou apenas uma “disciplina pedagógica”, e passar a participar de um momento de “autorreflexão histórica” (Historik): “A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral” (RÜSEN, 2010, p. 32).

Portanto, ampliando o escopo do que seria uma reflexão didático-histórica, Rüsen⁷ antevê no texto uma mudança de ênfase do campo na Alemanha, mesmo que, ainda naquele momento, pouco definida: do aprendizado num sentido mais restrito, leia-se escolar, para aquele que acontece no cotidiano, na vida pública, incluindo a escola e a academia. Ou melhor, “a didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (p. 32).

Buscando construir um arcabouço disciplinar para essa ampliação de significado, o historiador alemão considera que o objeto de pesquisa da ‘nova disciplina’ não seria a consciência histórica, como outros companheiros seus afirmavam. Para Rüsen, apesar da importância dessa noção para toda a reflexão que desenvolve, a extensão e a complexidade da noção não permitiriam uma distinção em relação a outras disciplinas correlatas, “como a epistemologia, sociologia do conhecimento, pedagogia e psicologia”. Sendo assim, propõe que o foco seja o estudo de “uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” – o aprendizado histórico (2010, p. 39). Afinal de contas, diz, consciência histórica é, em última instância, uma das interrogações do ato de ensinar história.

Aprendizado histórico é por ele entendido como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo” (RÜSEN, 1994, *apud* RÜSEN, 2010, p. 43). Um estudo didático-histórico, portanto, entrelaça consciência histórica e aprendizado histórico partindo deste, ou seja, das ideias históricas desenvolvidas pelos sujeitos em sua ação no mundo. Essas ideias, comunicadas pela narrativa histórica, dariam concretude à consciência histórica do sujeito. É claro que, como aprender é algo dinâmico, com possibilidades de mudança a partir de experiências incorporadas à reflexão intersubjetiva, a consciência histórica também não é imutável, fixa.

Se tal ponderação foi transposta para a educação escolar, verifica-se que o binômio ensino-aprendizagem, tão discutido no campo do ensino de história, é colocado de ponta cabeça. O olhar do didata da história ou do professor se volta em primeiro lugar para “conhecer” as ideias históricas aprendidas pelos sujeitos aprendizes, ideias que se constituem pela experiência vivida ou comunicada por diferentes instâncias de sociabilidade. É a partir dessas ideias e da forma como elas se articulam como narrativa, enunciando caminhos para a orientação no tempo e, conseqüentemente, para a formação de identidades, que podem ser estabelecidas propostas eficientes e eficazes para ensinar história.

Ora, na escola, esse processo necessariamente passa pelo diálogo ou embate entre narrativas históricas constituídas racional e cientificamente (a acadêmi-

7 Essa reflexão também aparece costurada de forma semelhante em BERGMANN (1990).

ca e a escolar, por exemplo), e outras nem tanto. Eis o exercício que pode estimular a prática docente no ensino escolar a constituir-se como um exercício de história pública. O professor terá que buscar reunir de forma crítica e transformadora o aprendizado da ‘vida prática’ com o raciocínio histórico-racional, orientado pela sua formação profissional, visando oportunizar mais complexidade à consciência histórica de seus alunos.

Quem tem medo da consciência histórica?

Algumas conclusões podem ser depreendidas a partir do exposto. Primeiro, consciência histórica não é algo dado a alguém especial ao nascer ou em algum momento de sua vida, não exige dessa pessoa algum tipo especial de conhecimento, moral ou ética. Ao contrário, é algo inato, ou seja, que nos define como humanos – seres que se pensam a si e aos outros no tempo a fim de estabelecer identidades. Por outro lado, como essa consciência histórica é engendrada pelo aprendizado, não é estática, ela pode ser “modificada”, “transformada” na dependência das experiências acumuladas pelo indivíduo em sua vida. É, intrinsecamente, um processo caracterizado pela subjetividade, mas também pela intersubjetividade. Nesse sentido, é algo que se dá internamente a partir das experiências vividas, mas, em uma relação necessariamente intersubjetiva, a partir do conhecimento produzido e divulgado em sociedade.

Consequentemente, na perspectiva ruseniana, não se aprende história apenas pela recepção de conteúdos, de forma cognitiva. Esse tipo de recepção pode não se constituir como “fonte para novas questões e uma vontade direcionada a novas experiências”, e assim, não ativaria a subjetividade do aprendiz. O aprendizado só acontece quando as informações recebidas são internalizadas, passam a fazer parte do sujeito que aprende, de sua reflexão acerca do mundo.

O estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação dos indivíduos [...] pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Estas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. [...] Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44).

Por outro lado, a aprendizagem histórica não pode se tornar refém dos interesses subjetivos de quem aprende para ser significativa. Caso esse sujeito não se permita, de forma crítica, a dialogar com outras subjetividades e com o conhecimento histórico humano acumulado, a “experiência e o conhecimento histórico não resistiriam aos poderes da projeção dos desejos, esperanças e medos dos sujeitos” (RÜSEN, 2010, p. 90-91) e não haveria aprendizado significativo.

Dessa maneira, um aprendizado significativo é aquele pelo qual se consegue adquirir uma competência cognitiva, que permite ao aprendiz interpretar o “passado humano como história”, mas também, aquele no qual se distingue:

a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente (RÜSEN, 2010, p. 44-45).

Vemos que, na perspectiva didático-histórica, não existe aprendizado histórico de fato se não houver “uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade” (RÜSEN, 1994 *apud* SCHMIDT, 2014, p. 32), ou seja, se não se considerar a cultura histórica como uma das dimensões estruturantes dessa mesma consciência histórica. É importante ressaltar que Rüsen entende cultura como “aquilo que faz sentido na vida humana – as forças que geram o sentido da mente humana” (2012, p. 282). E como a produção de sentido está presente em todas as esferas da vida, a cultura não é algo contingente ou dependente de sentidos dados por alguma outra estrutura (RÜSEN, 2014).

É essa máxima circular que orienta a organização de matriz disciplinar de Rüsen, artefato conceitual por meio do qual ele representa as complexas relações existentes entre conhecimento histórico (ciência) e vida prática. O percurso desenhado pela matriz conecta as necessidades de orientação dos homens na ‘vida prática’ às teorias produzidas pela ciência histórica (escrita da história), que têm a função de retornar à vida prática por meio das formas com as quais o conhecimento histórico-científico é comunicado, passando a fazer sentido no ‘mundo real’. Fazer sentido significa responder, de forma crítico-racional, àquela necessidade inicial de orientação na esfera da vida prática.

Ora, o ensino escolar de história, entendido como uma prática de história pública, localizar-se-ia nessa matriz exatamente no momento em que a História deve retornar à esfera da vida prática respondendo às suas demandas por orientação. Esse percurso exigiria uma mudança estrutural de substância do conhecimento produzido na esfera científica na medida em que, para atraves-

sar a fronteira entre as duas esferas e continuar com capacidade de produzir aprendizado significativo, precisaria constituir-se como histórico, e não apenas historiográfico. Estabelecer-se nesse ‘entrelugar’ significa garantir a capacidade transformadora do aprendizado escolar, “entre a metódica da ciência histórica e o diálogo crítico no tocante aos sentidos de orientação de narrativas históricas produzidas pela cultura histórica” (WANDERLEY, 2020, p. 125).

Aprendizagem histórica escolar: entre o histórico e o historiográfico

Já vimos que, para a Didática da História, aprendizado histórico não ocorre apenas nos ambientes escolares, mas na vida, em todas as instâncias da sociedade produtoras de sentido para o passado. Portanto, a produção de conhecimento histórico não está delimitada aos tradicionais espaços, universidade e escola: “constitui-se desde diversas formas, conteúdos, funções e focos de enunciação” (CERRI, 2017, p. 19), que estão nas ruas, no mundo.

Com certeza, o movimento de pensar a educação histórica a partir da reflexão acerca das ideias históricas dos sujeitos em situação escolar – alunos e professores – representa olhar a eterna ‘crise do ensino de história’ sob um novo prisma que pode dar maior complexidade às reflexões sobre a questão. Sem negar a especificidade da cultura histórica escolar, percebe-a como parte de questões mais complexas, mergulhadas na cultura histórica e, assim, exigindo a utilização de ferramentas exploratórias múltiplas:

compreender o modo como os sujeitos em situação escolar pensam historicamente pode nos ajudar a elaborar teoricamente as condições e os fundamentos do ensino de história. Por outro lado, tal compreensão das ideias históricas de alunos e professores nos parece uma pré-condição para o desenvolvimento de propostas normativas da didática da história no ensino escolar da história (SADDI, 2012, p. 217).

O que não se pode esquecer, mais uma vez, é que a virada de eixo no binômio ‘ensino-aprendizagem’ no Brasil deve ser compreendida também como parte de uma luta por participação efetiva dos profissionais de educação, nas lutas por ampliação de direitos como cidadãos e pela consolidação democrática no país. Cerri nos lembra que, no contexto político e social do final do século XX, havia no país uma crise de um sistema político que havia tentado encarnar a nação.

Desnudar a falência desse modelo de solidariedade e cidadania demonstrou a “historicidade e subjetividade dos discursos, currículos e programas

estatais” (CERRI, 2017, p. 16), uma situação que gerou “subprodutos” no campo do ensino, apontando como insuficientes as discussões por mudanças de métodos ou programáticas. Ou seja, não bastava mais permanecer na luta em ambientes circunscritos aos ‘iniciados nas questões do ensino’. Diante de um objetivo maior – demandas sociais e políticas por democracia –, das críticas quanto ao sentido social da produção do conhecimento histórico e, claro, do seu ensino, alavancaram interrogações acerca da “multidimensionalidade do processo de aprendizagem” (CERRI, 2017), ou seja, suas diferentes fontes.

O desafio de redemocratizar também a cultura e a educação leva a um amplo processo reflexivo quanto aos conteúdos e métodos, mas também às origens, finalidades, objetivos, interfaces sociais, variáveis regionais e culturais, aspectos políticos e sociológicos envolvidos no ensino da História escolar. Percebe-se que, para além do escolar, o ensino e a aprendizagem não escolares são fatores decisivos (p. 17).

Partir da multidimensionalidade do processo de aprendizagem histórica, mergulhando as reflexões na cultura histórica, exige uma imersão na metódica da ciência histórica, mas não necessariamente produzir trabalhos historiográficos. Como diz Cerri (2017), há uma necessidade de se diferenciar as noções do que seja histórico e do historiográfico:

Toda narrativa, verbal ou imagética, prolixa ou abreviada, nome ou texto que estabelece sentidos para o tempo e a identidade de indivíduos e grupos é reconhecida como a história em sentido amplo. O entendimento de seus contextos de produção, distribuição e consumo, convergência e confrontos, é condição para decifrar a aprendizagem histórica escolar e extraescolar, entendida como fenômeno significativamente autônomo do ensino (p. 23).

Diferenciar histórico e historiográfico é importante para se compreender a especificidade da pesquisa didático-histórica. Em entrevista a Rafael Saddi, em 2014, Cerri já apontava a ineficácia do ponto de vista tradicional que reduz conhecimento histórico à produção historiográfica, desconhecendo a capacidade produtora de sentido histórico de narrativas produzidas em diferentes espaços de socialização para além dos acadêmicos. Esse posicionamento, diz ele, dificulta “o diálogo não apenas com a teoria e a didática da história, mas com todas as outras instâncias não acadêmicas ou para-acadêmicas em que a história é refletida e escrita” (p. 382-383).

Assim, empurrados pela necessidade de conhecer a fundo essa multidimensionalidade, os estudos didático-históricos não podem se ater apenas às ferramentas da pesquisa historiográfica, ou mesmo pedagógica, até quando

restritos ao universo da educação escolar. Devem introduzir-se em um hibridismo teórico-metodológico que, respeitando a racionalidade histórico-científica, seu objetivo final dê conta da complexidade que caracteriza os estudos sobre aprendizagem:

Para a didática da história, não faz sentido uma separação estrita entre o que se ensina e se aprende na escola ou fora dela, [...]. O escolar e o extraescolar, o científico e o extra científico estão numa interação muito mais dinâmica do que admitimos, e a compreensão dos processos educativos mais amplos está nas conexões entre esses âmbitos (CERRI, 2014, p. 376).

Fica realçado, portanto, o sentido público, leia-se de intervenção social e política, que essa mudança de eixo imprime à práxis da educação escolar, principalmente por conta da utilização da noção de consciência histórica como antes definida.

Mas, pensar a aprendizagem histórica a partir da consciência histórica nos leva a ponderar não apenas sua multidimensionalidade, mas também sua “controversidade” (diferentes representações) e sua “pluralidade” (diferentes mensagens) (BORRIES, 2018). A nosso ver, atentar para esses aspectos possibilita à educação escolar uma atitude de história pública, uma vez que denuncia a impossibilidade de um relativismo neutralizante como ponto de partida para a educação histórica, na forma como vem sendo proposto por grupos conservadores.

Borries (2018) é outro teórico que examina essa questão, oferecendo elementos para pensarmos a hipótese que estamos apresentando. Ele identifica vantagens na utilização da noção de consciência histórica na reflexão didático-histórica, apesar da complexidade e dificuldade quanto ao consenso na definição do conceito. Propõe que, para fugir da disputa com outras áreas que impõe a necessidade de impor um significado, o ensino de história utilize três outros conceitos que, de todo modo, configuram as dimensões da consciência histórica. São eles: cultura histórica, com a qual já trabalhamos aqui; identidade; e competência históricas (p. 18-20).

Construindo a relação necessária entre essas dimensões, afirma Borries, primeiramente se corrobora a posição já discutida nesse capítulo sobre a improdutividade de separar a ciência histórica de seu ensino, haja vista o fato de ambos os processos fazerem parte da cultura histórica e, como tal, participarem de um contexto em que se incluem “questões de poder (política da história) e questões de economia (‘comercialização de história’)” (p. 20). Ou seja, ele nos lembra, assim como Salgado o fez, que tanto a produção do conhecimento histórico quanto o seu ensino não estão isentos das necessidades e leituras postas no mundo no qual se inserem.

Em segundo lugar, considerar a “controversidade” do aprendizado histórico significa não poder negar a força que o pertencimento a grupos ou coletivos identitários tem na produção de sentido, portanto, na formação da consciência histórica. “Posições políticas, morais e econômicas mostram-se decididamente como historicamente influenciadas e como influenciadoras da compreensão da história” (p. 20). Reforçando a crítica de Cerri quanto à necessidade de se romper um “cínico relativismo” na educação histórica (2014), Borries lembra que, ocorrendo a aprendizagem histórica em diferentes instâncias e contextos, tal fato certamente provoca “debates histórico-culturais”. É o que denomina “história em litígio”:

Os que ali atuam não podem estar sem os seus próprios pontos de vista, interesses e objetivos. Assim, a cultura histórica sempre tem um lado político e econômico. Aí não existe – também para cientistas e professores (as) – inocência ou neutralidade, mas, sim limites para o engajamento partidário (p. 27).

Por fim, quando fala em competência histórica, ou “capacidade intelectual e mental de lidar com a história”, não se faz referência apenas a processos cognitivos. Como dito, o aprendizado histórico é plural e, para desenvolver a competência histórica de seus alunos, o professor deve estar atento para o fato de que:

a história sempre tem a ver também com motivação e emoção, estética (prazer na formatação) e moral (aplicação de parâmetros éticos). Sobretudo não é possível separá-la nitidamente de imaginação e fantasia, e ela é influenciada também por tendências instintivas inconscientes (projeção, transferência, deslocamento, compulsão à repetição). Quem sabe disso e leva isso em consideração (‘cultivo das emoções’ e ‘partidarismo civilizador’), adquire – espera-se – um nível mais elevado de competências (p. 20).

Demonstrada a relação existente entre competência histórica constituída na aprendizagem histórica escolar e a denúncia da impossibilidade de um ensino que permita a enunciação de valores e princípios naturalizados ou negacionistas, insustentáveis diante das evidências históricas, da garantia de espaço para as diferentes representações identitárias e para a reflexão crítica acerca delas, há que se tomar cuidado para não se esperar que a atitude pública da intervenção didático-histórica na sala de aula, buscando uma aprendizagem significativa, resulte sempre em completo sucesso no desvelamento e superação de formas não desejáveis de identidade. Como diz Cerri, o fato de que na escola possamos aprender a “reconstruir as condições históricas da opressão”, por exemplo, não garante que o aprendiz vá se engajar na superação dessas condições: “conscientizar não

é transferir sua consciência para o aprendiz, mas dialogar com a consciência que ele já tem, em benefício mútuo” (CERRI, 2014, p. 390).

Voltando às coisas do mundo para aprender

Toda essa complexidade de questões que entrecruzam textos/autores aqui visitados surgiu de discussões desenvolvidas no curso *Didática da História: Trajetórias, desafios e perspectivas*, oferecido pelo ProfHistória/UERJ, no segundo semestre de 2020 e por mim ministrado. Em pleno contexto pandêmico, 23 professores de diversas regiões do país se reuniam virtualmente, uma vez por semana, vencendo a angústia, o cansaço com suas próprias aulas remotas e as incertezas que, infelizmente, ainda nos abatem, para discutir sobre sua práxis, dialogando com seus pares acadêmicos.

O recorte didático-histórico sobre aprendizado foi o que mais motivou as reflexões e repercutiu nos trabalhos finais apresentados. Daí a escolha para esse capítulo. Não poderia ser diferente. É importante que nós, pesquisadores do campo do Ensino de História, nos curvemos em admitir que a recorrência da questão entre nossos alunos/professores exige que ampliemos os estudos sobre o assunto, visitando os delineamentos teóricos e metodológicos que têm sido apresentados, entendendo como repercutem as recorrentes questões que o chão da escola tem levantado: Como fazer com que meus alunos compreendam qual o sentido da história ensinada? Como disputar espaços na produção de significado para história com as mídias digitais? Como reagir ao niilismo sobre a utilidade do que se aprende na escola para o dia a dia de meus alunos?

Para mim, a maior atenção dedicada pelos mestrandos/professores às discussões sobre cultura histórica, a influência de aprendizados outros na aceitação por parte de seus alunos do que é ensinado na escola e, principalmente, a busca por ressignificar competência histórica é bastante sintomática de que abordagens e recortes que se repetem no Campo, apesar de importantes e bem-intencionados, não vêm resultando em aprendizado significativo no espaço escolar como se propõem. Sei que as variáveis são muitas e diversas, mas o momento exige que se aposte no fortalecimento das pontes entre os sentidos da escola e os sentidos das coisas do mundo.

Referências

- BERGMANN, K. A História na Reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/90.
- BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Revista Estudos Avançados**. v. 32, n. 93, p. 127-49, 2018.
- BORRIES, B. V. **Jovens e Consciência histórica**. Org. e Trad. de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- CARVALHO, B. L. P. História Pública: Uma breve bibliografia comentada. *In: Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CERRI, L. F. Um lugar na História para a Didática da História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.
- CERRI, L. F. Entrevista com o prof. Dr. Luís Fernando Cerri (UEPG). Rafael Saddy (entrevistador). **Revista de Teoria da História**, v. 6, n. 12, p. 369-391, dez/2014.
- CERRI, L. F. Didática da História no Brasil: um panorama. **Trabajos y Comunicaciones**, 2002-2003 (28-29). 2004. Disponível em: <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- DOURADO, F. **Memória cultural**: o vínculo entre passado, presente e futuro. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/memoria-cultural>. Acesso: 20/02/2020.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica: alguns dados de pesquisa. **Revista Educar**, v. Especial, 2006.
- FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GUIMARÃES, M. L. S. Repensando os domínios de Clio: as angústias e ansiedades de uma disciplina. **Revista Catarinense de História**, n. 5, p. 5-20, 1998.
- GUIMARÃES, M. L. S. Usos da história: refletindo sobre identidade e sentido. **História em Revista**. Pelotas, v. 6, p. 21-36, 2000.
- GUIMARÃES, M. L. S. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. *In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Org.). Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 25-41, 2007.

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

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da História**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, M. G. Historiografia, memória e ensino de história: Percursos de uma reflexão. **Revista História e Historiografia**, v. 6, n. 13. Ouro Preto, p. 130-143, 2013.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. Cultura: universalismo, relativismo ou o que mais? Trad. e Rev. Daniel Carlos Knoll e Pedro Lazaro do Santos. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n.º. 2, p. 281-291, jul./dez. 2012.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

SADDI, R. Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SÁNCHEZ, M. F. **Cultura Histórica**. 2009. Disponível em: culturahistorica.es. Acesso em: 22 fev. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

SILVA, R. A. S. A construção de um ethos de formação: as relações entre os saberes históricos acadêmicos e o ensino de história. **Revista História Oral**, v. 23, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2020.

WANDERLEY, S. O entrelugar do aprendizado escolar de história: uma perspectiva de história pública. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 125-144, 2020.

Seção II

Temas e problemas para o ensino de história

Ditadura, comportamento e vida cotidiana no Brasil: possibilidades para o ensino de História em tempos de negacionismo

Ana Rita Fonteles Duarte

O vendedor de softwares de 23 anos, Moisés, foi uma das cerca de mil pessoas que atenderam, naquela tarde de sábado, 22 de março de 2014¹, ao convite feito em página do Facebook, para se fazer presente à Praça da República, no Centro de São Paulo. Os convocados teriam como tarefa participar de uma reedição da Marcha da Família, com Deus pela Liberdade, realizada cerca de 50 anos antes, em vários estados do Brasil contra o governo do presidente João Goulart e uma suposta ameaça comunista, da qual ele seria um dos líderes.

Como se sabe, Jango foi deposto por golpe militar concretizado em 01 de abril de 1964. Os militares golpistas e civis que os apoiaram assumiram o poder e construíram uma ditadura que durou 21 anos e foi responsável por expurgos, exílios, banimentos, censura, torturas e morte de opositores. Na linha de frente de resistência ao golpe e suas políticas de repressão, estiveram estudantes, operários, artistas que, com canções de protesto, animaram passeatas e embalsamaram sonhos de que as arbitrariedades não tornassem a se repetir após o processo de abertura e reconstrução democráticas.

Essa narrativa está presente em boa parte da memorialística, considerada hegemônica, produzida sobre a ditadura pós-1964 em livros, revistas, filmes, novelas, séries, peças de teatro, mas também na construção da narrativa histórica ensinada em escolas públicas e privadas por todo o País, nos seminários acadêmicos, tendo ajudado a confirmar a ideia de que o entendimento sobre o período estava mais ou menos consolidado na sociedade brasileira. Era um equívoco no qual, inclusive, muitos historiadores apostaram.

Moisés e outros tantos brasileiros reunidos naquele ato em março, às vésperas do aniversário de 50 anos do Golpe, mostraram que havia outras compreensões sobre o regime militar e que estes eram capazes de despertar afetos

1 Nova versão da Marcha da Família percorre ruas do Centro de SP. G1, publicado em 22/03/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/manifestantes-se-reunem-para-nova-versao-da-marcha-da-familia-em-sp.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

e fazer sonhar com um futuro carregado de passado, ainda que idealizado ou distorcido. Para ele, segundo a reportagem do G1, o que estava reivindicando não era uma ditadura militar, mas “uma revolução em defesa de Deus, da pátria e da família”. Para o jovem militante, auto identificado como conservador, “ninguém pediu o Exército em 64. Na época teve uma intervenção lícita. A revolução foi gloriosa”, afirmou.

O discurso de Moisés reverbera em praça pública falas, até então, restritas a almoços nos círculos militares ou em sites pouco conhecidos, em que oficiais da reserva desafiavam, durante os anos 1990 e início dos anos 2000, os governos civis pós-redemocratização, exaltando o movimento ‘revolucionário’. A novidade diz respeito não só à defesa do período, mas à paulatina incorporação de nova intervenção militar como reivindicação política, por setores das classes médias, como saída para a crise política e econômica brasileira, tornando-se esses gestos mais visíveis, especialmente, após as manifestações de junho de 2013.

Ao final de 2014, quando as reedições das marchas eram realizadas, o governo de Dilma Rousseff corroborava o relatório produzido pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), que se propôs a apurar, mas não a punir, responsáveis pelos crimes da ditadura. Mesmo esmaecido pela cobertura sobre escândalos de corrupção no governo petista, o documento aprofundava circunstâncias da repressão, fazendo 29 recomendações, dentre as quais: o reconhecimento de culpa pelas Forças Armadas, a investigação e punição dos culpados, a proibição das comemorações do Golpe de 1964, a modificação dos currículos das academias militares e policiais, com enfoque sobre a democracia e direitos humanos, além da criação de mecanismos de prevenção e combate à tortura². O relatório desagradou os militares, que tentaram impedir sua divulgação na justiça. Perderam, mas a narrativa sobre a ditadura já havia se tornado alvo de disputas entre direitas e esquerdas.

Pereira (2015, p. 864) afirma que, desde 1964, houve diversas batalhas de memória em torno do Golpe e, posteriormente, sobre a ditadura militar brasileira, mas que estas entraram em latência até emergirem novamente a partir, especialmente, de 2012, mais visivelmente em embates na internet. Essa reaparição na forma de revisionismo ou negação da ditadura e seus desdobramentos teria sido alimentada pela impunidade relacionada a nossa não revogada Lei da Anistia, que equiparou crimes cometidos pelo Estado àqueles protagonizados por militantes de esquerda, à ausência de arrependimento, remorso ou culpa, tanto por parte dos responsáveis diretos e indiretos pelas torturas, desaparecimentos e mortes, quanto de seus apoiadores daqueles tempos e de agora. Essa negação do período ditatorial não se daria em termos freudianos, de forma inconsciente, mas ocorreria de forma linguística, pública e ideológica.

2 Comissão da Verdade: Conheça as 29 recomendações do relatório. BBC News, publicado em 10 dez. 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141210_recomendacoes_comissao_1k. Acesso em: 14 jan. 2021.

Essa afirmação corrobora com os acontecimentos observados a partir de 2015. Passeatas, faixas e buzinações, organizados por apoiadores do regime militar e, inclusive em defesa da tortura e morte de opositores, puderam ser vistos em atos em defesa do impeachment da Dilma Rousseff. Cartazes carregados por senhoras de classe média lamentavam que o DOI-CODI não houvesse matado mais gente em seus porões³. Em voto aberto, o então deputado federal, Jair Bolsonaro, declarou, em transmissão ao vivo, em março de 2016, sua aprovação favorável ao afastamento da ex-presidenta do PT, invocando a memória de Carlos Alberto Brilhante Ustra, segundo suas palavras, “o terror de Dilma Rousseff”⁴.

Sabemos, hoje, que Bolsonaro defendia publicamente a ditadura, pelo menos desde que iniciou sua carreira na Câmara Federal, e que zombava da busca das famílias de desaparecidos políticos, comparando-os a cachorros em busca de ossos⁵. Mais uma vez, a questão que se coloca é a reverberação pública de declarações como as do deputado em redes sociais e programas de auditório. A defesa da ditadura e da intervenção militar juntou-se ao conjunto de bandeiras reacionárias e inconstitucionais defendidas por Bolsonaro, que ajudaram a garantir sua eleição à presidência em 2018.

Num dos primeiros atos, o primeiro ministro da Educação de seu governo, Ricardo Velez, concedeu entrevista em que declara não ter havido golpe em 1964 e afirmou que seriam feitas mudanças nos livros didáticos do País. “O papel do MEC é garantir a regular distribuição do livro didático e preparar o livro didático de forma tal que as crianças possam ter a ideia verídica, real, do que foi a sua história⁶”, declarou. A afirmação corroborava intenções de Bolsonaro, seus filhos e assessores militares da reserva, de intervir sobre o ensino de história do Brasil⁷. As propostas ganharam coro entre parcelas da sociedade apoiadoras de projetos como o *Escola Sem Partido*, que passaram a estimular a denúncia de professores também por abordarem a temática do golpe ou tortura em suas aulas. Nos colégios militares, a censura tornou-se ainda mais explícita com veto ao tema ou o seu estudo sob o viés de “revolução”⁸.

3 NOVAES, Marina. Quando o ‘chorume’ da internet invade a vida real. *El País*, publicado em 19/08/2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/18/opinion/1439908643_894361.html. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

4 Discurso de Bolsonaro deixa ativistas ‘estarcidos’ e leva OAB a pedir sua cassação. *BBC News*, publicado em 19/04/2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

5 PCdoB pede processo contra Bolsonaro por cartaz polêmico. UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/2009/05/28/ult5773u1291.jhtm>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

6 Ministro diz que não houve golpe em 1964 e que livros didáticos vão mudar. *Folha de São Paulo*, publicado em 03/04/2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/livros-didaticos-vao-negar-golpe-militar-e-ditadura-diz-ministro-da-educacao.shtml>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

7 General que assessora Bolsonaro quer banir livros sobre ditadura. *Último Segundo*, publicado em 28/09/2018. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2018-09-28/general-que-assesora-bolsonaro.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

8 Professores relatam censura em colégios militares. *El País*. Publicado em 24/10/2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-10-24/professores-relatam-censura-em-colegios-militares.html>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

Mesmo com o malogro da aprovação do projeto Escola Sem Partido e de não se notar, ainda, modificações dos livros didáticos no relativo à temática, os professores de História, em especial, vêm enfrentando alguns desafios com os quais deverão debater-se ao longo dos próximos anos. Estes estão, certamente, além das questões da própria disciplina histórica, mas a interpelam de maneira fulcral.

O avanço das direitas em todo o mundo e o recrudescimento de políticas neoliberais são potencializadas pelas transformações trazidas na forma de divulgar e produzir conteúdos pelas redes sociais como ferramenta principal de informação, em detrimento dos conteúdos jornalísticos, escolares e científicos. No âmbito das disputas políticas, as informações falsas, ou fake news, são utilizadas como forma de se conseguir ou reforçar adeptos, capitalizando afetos como indignação, medo, decepção, a exemplo do que aconteceu no Brasil com as campanhas antipetistas durante os governos de Lula e Dilma Rousseff. Vecchi fala de manipulação ‘racional da irracionalidade’, a partir das redes sociais, e da utilização de uma economia do ressentimento, um afeto que voltou a ser estudado pelas ciências humanas.

[...] O ressentimento funciona como um sentimento ambíguo, relacional e reativo que se produz sempre em relação a um outro social (ou à própria ação potencial) que nos humilha e nos condena a um isolamento enquanto se professam valores sociais, aparentemente igualitários e homogêneos. O ressentimento seria em teoria o contrário da política porque não se preocupa com a transformação, mas se nutre de sentimentos reativos de vingança imaginária ou adiada, mantida por uma memória que registra apenas as lamentações afetivas e estéreis (VECCHI, 2020, n.p).

Para o psicanalista Dunker (2017, n.p), os processos de produção e disseminação de conteúdos falsos e sua utilização para diferentes usos, hoje, não se trata de aprofundamento do programa cultural e político pós-moderno, como acreditam alguns, mas seria, na verdade, uma reação negativa a este, seu falso contrário. A pós-verdade surgiria como reação ao relativismo cultural e à mistura estética, ao excesso de indefinições em torno do que é considerado como ‘politicamente correto’, fazendo com que parte das pessoas retornasse a valores orgânicos de suas “pequenas comunidades de consenso”, que funcionariam como condomínios. Volta-se para um estado ‘personalista’ de verdade, à busca por raízes na família, retomando-se um tempo em que a verdade seria definida pela identidade do autor que a anuncia.

Um novo tipo de irracionalismo ascende com essa expressão cognitiva re-colocando temas em dualidade, como o ataque ao darwinismo pelo criacionismo, a relativização do aquecimento global, a suspeita sobre as vacinas, a descrença sobre o conhecimento científico e o discurso acadêmico, o que inclui o

conhecimento histórico. O abuso sobre ideias de verdade abarca as leituras do passado (MENEZES, 2020, n.p), valorizando a experiência testemunhal e pontos de vista, ignorando documentos e a análise críticas. Historiadores também estão no grupo de inimigos a serem desacreditados.

A atmosfera de descrédito e acusação, representada pelos vídeos-denúncia produzidos por alunos sobre seus professores, supostamente, em tarefas de ‘doutrinação’, que viralizaram em redes sociais, a partir de 2015, dão a medida dos desafios enfrentados por quem se propõe a fazer da sala de aula um espaço de reflexão e crítica, elementos chave da disciplina histórica. Somos interpellados como profissionais a repensar nosso saber fazer em meio a mudanças profundas na forma de encarar a educação e a história.

De um lado, o mercado avança sobre as políticas educacionais por meio de Estados neoliberais que encaram a formação escolar sob a égide do empreendedorismo. Adota-se uma gramática baseada em termos como otimização, eficácia, rendimento, baseados em razão instrumental. Aponta-se para a construção de uma subjetividade dos educandos voltada para a aquisição de competências básicas não identificadas com a formação e o desenvolvimento, como no projeto moderno, mas baseadas na capacidade de reagir e adaptar-se. No centro do processo está a noção de flexibilidade diante de um mundo em movimento contínuo e acelerado, sem direção a um lugar específico (TURIN, 2018, p. 189). Nossa última reforma do Ensino Médio no Brasil, homologada em 2018, foi feita com base nessa gramática do empreendedorismo que valoriza a Matemática e as linguagens e reduz espaço e importância das Ciências Humanas, dentre elas a História.

Somos ainda desafiados pela intensificação e acirramento dos debates em torno das identidades e memórias plurais que questionam os sentidos e implicações éticas das narrativas históricas em suas buscas por justiça, reparação, reconhecimento. Os embates por passados traumáticos, que não passaram, exigem equivalência nas formas de contar nas figuras de vítimas e resistentes presentes em testemunhos. Suas demandas, muitas vezes, confrontam as ideias de objetividade, verdade e distanciamento com as quais aprendemos e nos forjamos enquanto construtores de tramas sobre o tempo. Profissionais sob alta vigilância, como diria Laborie (1994), mas, de toda forma, necessitando repensar-se e forjar um novo lugar para a disciplina que se abra para possibilidades além do presente demarcado por interesses mercadológicos.

Diante dessa série de desafios, como é possível trabalhar temas candentes da chamada história do tempo presente, para além de tudo, instrumentos de disputa e rivalidade como a ditadura militar, em sala de aula?

Não há respostas prontas ou eficazes, aproveitando a nova gramática educacional que garanta uma aceitação por parte dos estudantes do Ensino Fun-

damental ou Médio do tema, fazendo-os pensar em nesse passado e em suas correlações e reverberações no presente de forma desapaixonada e crítica. Tampouco acredito, assim como Huyssen (2014, p. 169), na utilidade de legislar sobre o que se deve esquecer ou sobre as formas corretas ou apropriadas de lembrar. Muito menos numa conjuntura de acirramento e disputa política como a nossa, nesse momento.

Acredito, no entanto, na necessidade de criação de espaços de diálogo e apropriação por parte dos professores e também dos produtores de livros didáticos, principal ferramenta ainda utilizada no ensino de História, de novas narrativas, sobre o período situado entre os anos de 1964 e 1985. Estas devem ser examinadas, de maneira reflexiva, em relação à memorialística, pensando a ditadura, também, em suas outras vertentes, despertando o interesse dos alunos por meio da conexão com recortes que se aproximem de suas vidas, questões geracionais e etárias, com seus problemas e dúvidas no presente. A abordagem da ditadura brasileira, via cotidiano, me parece, senão a solução para as dificuldades apresentadas, uma possibilidade de reabertura para o diálogo com os jovens estudantes.

O cotidiano, para além de armas e palavras de ordem

Tenho feito um exercício, ao longo dos últimos dez anos, com meus alunos na graduação em História, perguntando sobre como eles viram o conteúdo referente ao período relacionado à ditadura. Tenho encontrado, ainda surpresa, altos percentuais de estudantes que não viram nada relacionado à temática ou que a viram somente *an passant*, antes do Enem, para garantir questão específica, a depender de conjunturas em que o tema continuava a bater à porta, como em 2014, quando da entrega do relatório da Comissão Nacional da Verdade. Naquele ano, campeão de menções, também se lembrou os 50 anos do Golpe de 1964. Os poucos alunos que viram de forma mais demorada o assunto, em sala de aula, costumam lembrar o conteúdo relacionado às reformas de base, apontadas como estopim para o Golpe ou a questão da repressão aos opositores, especialmente nas passeatas, combate às guerrilhas e na censura. Alguns outros lembram os conteúdos mencionados ou discutidos a partir do contato não com as aulas de História, mas com séries e até mesmo novelas em que o período era utilizado como pano de fundo para tramas romanescas, como *Amor e Revolução*, produzida pelo SBT, entre os anos de 2011 e 2012. A produção trazia depoimentos de atingidos pela ditadura ao final de cada capítulo⁹.

9 'Amor e revolução': Nova novela do SBT mostra as violências da ditadura, mas promete romance. *Extra*, publicado em 05/04/11. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/amor-revolucao-nova-novela-do-sbt-mostra-as-violencias-da-ditadura-mas-promete-romance-1500045.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

Os dados, coletados de maneira informal, dialogam com o que encontraram Motta e Cerqueira (2015, p. 172-173) em levantamento feito em 2010, durante a campanha eleitoral para a presidência, em quatro estados brasileiros (Minas Gerais, Distrito Federal, Pernambuco e Paraíba), com o objetivo de explorar memória e opiniões sobre os sentidos atribuídos ao regime autoritário. Seguiu-se a metodologia de pesquisa quantitativa, realizando uma amostra do eleitorado por cotas de sexo e idade, divulgados pelo Tribunal Superior Eleitoral naquele ano. Os entrevistados, portanto, eram todos eleitores e maiores de 16 anos no período. Amplos percentuais de entrevistados, entre 60% e 87%, não souberam responder ou não responderam quando perguntados sobre o que aconteceu na política brasileira, em 1964, ou a motivação dos que apoiaram a mudança de governo. Somente entre 10% e 20% dos pesquisados, nos quatro estados, souberam dar resposta satisfatória à pergunta, respondendo golpe, revolução ou ditadura.

Esses resultados seriam diferentes se tivessem sido realizados durante a última campanha eleitoral, de 2018, provavelmente, quando a ditadura que havia ressurgido como tema amplificado em versão negacionista tornou-se, novamente, tema de embates eleitorais e alimento para as disputas a partir da ascensão de Jair Bolsonaro nas pesquisas de intenção de voto e da intensa campanha antipetista. Mas o levantamento revela, de toda forma, um amplo desconhecimento do período entre os brasileiros. O esquecimento ou desconhecimento de períodos autoritários não é privilégio brasileiro e alcança até mesmo cidadãos de países europeus, palco de grandes conflitos e acontecimentos traumáticos amplamente debatidos e representados em produções culturais como o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial.

Pesquisa divulgada pela CNN, em 2018¹⁰, revelou que um terço dos europeus não sabe nada ou mal ouviu falar do extermínio de mais de seis milhões de judeus pelo regime nazista. O Yad Vashem, museu e centro de pesquisa de Jerusalém sobre o Holocausto, alertou para persistência de atitudes antisemitas na civilização europeia 75 anos depois da chamada solução final. Os dados coincidiram com a ascensão de governos de extrema direita em países europeus como Hungria, Polônia, República Tcheca e Áustria e o crescimento de representantes identificados com as pautas extremistas em parlamentos por toda a Europa, inclusive a Alemanha.

O desconhecimento ou desinteresse das novas gerações de alemães, a negação de participação no regime nazista ou as justificativas de ter sido 'levado pela corrente' são explorados por Schwarz (2019) em *Los amnésicos* a partir da investigação da história de três gerações de sua família, originária da cidade de

10 Um terço dos europeus mal ouviu falar do Holocausto. El País. Publicado em 28/11/2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/28/internacional/1543366778_489886.html. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

Mannheim, na Alemanha. Seus escritos alertam para o esquecimento histórico e os riscos para a democracia, mas fazem pensar também sobre a forma como as temáticas em torno de períodos autoritários são e podem ser trabalhadas por nós, como professores de História, não só como forma de lembrar para que nunca mais aconteça, mas para que os jovens estudantes não percebam essas temáticas como estritamente apartadas de suas vidas ou vivenciadas apenas por setores radicalizados.

Uma leitura sistematizada de algumas das principais coleções de livros adotados para o Ensino Médio, no Brasil, na disciplina de História, mostra que a ditadura militar (1964-1985) ainda é abordada sob o ponto de vista de uma história política tradicional, centralizada, especialmente, nas ações dos presidentes militares, seus pacotes econômicos, a edição dos atos institucionais, como pode ser visto em *História Global 3*¹¹, de autoria de Cotrim (2016, p. 79). O assunto é abordado num capítulo intitulado *governos militares*.

A ditadura é configurada como “anos de chumbo”, narrada a partir da ação dos militares sobre a sociedade, especialmente sobre a oposição resistente que sofre com a censura, como os artistas com suas canções de protesto, a tortura ou com as políticas de arrocho pós-fracasso do milagre econômico.

Nesse período, muitos brasileiros que se opunham a essa situação foram perseguidos, exilados, torturados ou mortos pelos órgãos de repressão política. Segundo a Comissão Nacional da Verdade, cerca de 50 mil pessoas tiveram a cidadania violada durante a ditadura militar (COTRIM, 2016, p. 237).

A ação política é centrada no debate sobre o bipartidarismo e as disputas entre MDB e Arena. Na maior parte dos textos direcionados aos estudantes, a sociedade civil é pouco mencionada em suas relações com o regime. Em *História, passado e presente 3*¹², de Azevedo e Seriacopi (2016, p. 187-196), cita-se o apoio de alguns empresários às políticas de repressão e tortura, e um tópico narra as ações de desmantelamento da luta armada pelos militares. Um box relata os impactos da chegada da pílula anticoncepcional para a vida das mulheres no período, mas não a relaciona com as políticas do regime.

Não há menções nos textos sobre a aceitação, apoio ou colaboração de setores sociais às políticas autoritárias. As classes médias se beneficiaram das vantagens econômicas durante certo período, por meio do consumo de bens como tevês e automóveis, mas a sociedade brasileira desconheceria, em sua maior parte, o que estava acontecendo como presente na narrativa de *História*

11 COTRIM, Gilberto. *História Global 3*. 3.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

12 AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. *História, passado e presente 3*. 1.ed. São Paulo: Editora Ática, 2016.

3¹³: “A maioria dos brasileiros não entende o que estava acontecendo, tomando conhecimento dos embates entre guerrilheiros e policiais em silêncio” (VAINFAS *et al.*, 2016, p. 227).

De maneira geral, os textos didáticos de História, ainda mais utilizados nas escolas brasileiras, apesar de centrarem-se em referências de pesquisa e em textos históricos, em seus recortes e opções narrativas, aproximam-se em termos narrativos de uma memorialística ainda hegemônica, das esquerdas, produzida sobre a ditadura militar, centrada nas ações governamentais, nas políticas econômicas, na repressão violenta às oposições e na resistência da sociedade brasileira ao autoritarismo. Todos esses aspectos fizeram parte da ditadura e devem ser abordados. O que acreditamos é que há outras perspectivas que não podem ser ignoradas, não só porque omitem informações e processos históricos relativos ao período, mas porque sua ausência dificulta o entendimento sobre a complexidade dos regimes autoritários.

Uma série de estudos realizados por pesquisadores das universidades brasileiras, nos últimos anos, mostra a mudança de perspectiva sobre a ditadura militar e tensiona a memória sobre a participação social na ditadura. A própria abordagem desta como ditadura civil-militar, presente em algumas dessas pesquisas, embora não alcance consonância entre os estudiosos do tema¹⁴, chama a atenção para o caráter de construção social dos regimes autoritários como o brasileiro, explorando o apoio de vários setores da população às ações ditatoriais e produção de apoios a partir de valores partilhados como o anticomunismo, o veto à ascensão social das classes populares, a religiosidade tradicional, o medo de novos comportamentos.

Reis (2004) chama atenção para o mito da sociedade resistente à ditadura, assim como da esquerda que lutava prioritariamente para derrubar o regime ditatorial, e não pela tomada de poder. Cordeiro (2009) nos lembra que, se para alguns os anos de ditadura foram “anos de chumbo”, para tantos outros pode ser recordada como “anos de ouro”.

Em seu trabalho sobre as comemorações dos 150 anos da Independência do Brasil, durante o Governo Médici, ela destaca a participação das escolas na expressão de uma cultura cívica brasileira, profundamente enraizada em nossa sociedade. Reflete, ainda, sobre o engajamento dos meios intelectuais e acadêmicos, a exemplo da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), das associações esportivas, empre-

13 VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. *História* 3. 3.ed. São Paulo. Editora Saraiva, 2016.

14 Fico (2013) considera o Golpe como civil-militar, mas a ditadura que se seguiu como militar. Reis (2014) defende a ditadura como civil-militar pela participação e apoio de amplos setores organizados da sociedade na execução do golpe, mas também na implementação e manutenção do regime autoritário. Melo (2012, p. 39-53) utiliza o termo “Empresarial-Militar”, para designar o que seria uma “insurreição contra-revolucionária das classes dominantes”.

sariado nacional nas comemorações que alcançaram denso apoio popular, a partir da recuperação de sentimentos patrióticos e otimistas “profundamente ancorados no imaginário coletivo brasileiro [...] que não deixaram de se manifestar porque o governo não era democrático” (CORDEIRO, 2015, p. 22).

Rollemberg (2008) analisa os comportamentos conciliadores e a acomodação na relação entre a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o regime ditatorial, contrariando uma memorialística que constrói a imagem da entidade como resistente ao regime desde a primeira hora. Fico (2002) avalia a participação de grupos sociais variados na pressão ao Ministério da Justiça por mais censura aos meios de comunicação e produção artística. Presot (2004) debruça-se sobre a mobilização das classes médias em torno das Marchas da Família com Deus pela Liberdade. Alonso (2017) evidencia o engajamento de cantores sertanejos no apoio às políticas do regime através de suas canções. Nem toda música era de protesto.

Em comum, esses trabalhos chamam a atenção para a necessidade de um olhar crítico para a memória produzida sobre a ditadura, a partir, especialmente, da abertura política, numa atitude de conciliação característica de nosso processo de anistia encaminhado em 1979, mas também nos dizem da necessidade de abordagem de temas ligados ao cotidiano para entender os diferentes comportamentos sociais durante os anos de ditadura que permitiram que esta se estruturasse e se consolidasse. O estudo do cotidiano vem se revelando de crescente importância dentro das renovadas histórias social e cultural. A micro-história, a história oral, a do gênero, da família, a das representações, a da gente comum, são alguns dos terrenos onde se ensaia essa perspectiva.

Dias (1998, p. 257-258) nos lembra que o exame do cotidiano na história nos permite apreender as diferenças, documentar as especificidades, abrangendo o conhecimento dentro de necessidades concretas dos seres humanos, face às totalidades hegemônicas e à cultura massificada. Lüdtke (1995, p. 59) nos conta que a partir de uma história do cotidiano é que foi possível entender que os atores históricos do fascismo alemão não eram só alguns poucos ‘grandes homens canalhas’, como afirmado pelos aliados em Nuremberg, mas que a determinação de um círculo preciso de autores ou coautores, das ações autoritárias, era difícil de delimitar. Entre a adesão completa e a resistência sob risco de vida, havia muitos comportamentos situados numa *zona cinzenta* que é necessário explorar, como chamou atenção Laborie (2010, p. 40), incluindo as vivências da gente comum, suas opiniões, percepções, motivações que informariam a vida social.

Esse trabalho dos historiadores deverá empreender o exercício sempre difícil de compreensão e não julgamento quando se trata de períodos autoritários, no âmbito da história do tempo presente, a exemplo do que nos diz Cazorla,

que aponta novos caminhos na abordagem histórica sobre a ditadura franquista a partir da vida das pessoas comuns:

[...] 2) comenzamos a explorar las “zonas grises” de la actitudes sociales y políticas mientras que, al mismo tiempo, empezamos a rechazar la palabra “consenso” aplicado a dictaduras: consenso implica acuerdo sobre algo, y no hay acuerdo libre sin libertad. A estos dos cambios se unió el deseo de entender por qué la gente, incluso los pobres y las víctimas de la dictadura, se ajustaron y hasta aceptaron muchos de los valores de esta, lo que era evidente en historias orales y en los escasos estudios sociológicos hechos durante la dictadura. Digamos, en suma, que los historiadores nos volvimos más escépticos con los mitos de nuestro propio antifascismo, menos militantes políticos, y abrimos los ojos a la complejidad, a veces contradictoria, de las historias de la gente (CORDEIRO, 2017, p. 493).

Essa perspectiva, não inédita para os estudos históricos, mas em promissor começo sobre a ditadura brasileira, implica levar em consideração as percepções sobre engajamentos políticos no âmbito das famílias, as opiniões e comportamentos em relação à repressão no espaço das vizinhanças e locais de trabalho, a administração da casa na relação com as políticas econômicas ditatoriais, as demandas sobre normalização num dia a dia marcado pela violência de Estado, a observação das atitudes sobre o corpo, a sexualidade e o desejo num momento de rápidas mudanças sociais e de mobilização de estratégias de pânico moral, pelo regime, para produção de apoio e imposição de modelos de comportamento considerados adequados à sociedade brasileira, em especial à juventude.

É sobre esse último aspecto que convidamos professores e pesquisadores a pensar sobre novas abordagens para o período, numa relação entre presente e passado, no âmbito das aulas de História.

Relações presente-passado a partir do comportamento

A temática da ditadura pós 1964 aparece como indicação de estudos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, na Base Nacional Curricular Comum, homologada pelo MEC, para a primeira etapa do ensino, em 2017, e, para a segunda, em 2018, mas ainda em processo de implantação. No Ensino Fundamental, o tema aparece como relacionado a pelo menos quatro habilidades esperadas para alunos cursantes do 9º ano, entre elas: identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil, discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos

de violação dos direitos humanos e discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar (BRASIL, 2018, p. 431)¹⁵.

No Ensino Médio, etapa sobre a qual gostaríamos de nos deter e propor discussões, espera-se que o aluno aprofunde os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, mas a aprendizagem é organizada a partir de itinerários formativos que poderão ser escolhidos pelos alunos de acordo com seus interesses. Os conteúdos da disciplina História estão organizados dentro do percurso IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto a outras disciplinas como Filosofia, Geografia e Sociologia. A temática da ditadura, nesse caso, pode ser abordada a partir de diferentes competências pretendidas para os alunos dessa etapa, relacionando-se ao objetivo de permitir o reconhecimento e combate de diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos e democráticos, com respeito aos direitos humanos e a participação, de forma pessoal e coletiva do debate público, de forma *consciente e qualificada*. Nesta última competência, por exemplo, espera-se que o aluno desenvolva a habilidade de identificar, caracterizar e relacionar a presença de paternalismo e autoritarismo na política, na sociedade e cultura brasileira e latino-americana em períodos ditatoriais e democráticos.

Nesse sentido, a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 461)¹⁶ aponta para a ação conjunta das disciplinas, mantendo suas bases conceituais e referências às principais categorias, concentrando-se em competências e habilidades que permitam ao aluno a avaliação de relações sociais, de modelos econômicos, de processos políticos e de diversas culturas. Há preocupação em desenvolver orientações aos estudantes para uma educação pautada na ética, entendida como juízo de apreciação da conduta humana, destacando ideias como justiça, solidariedade, além do reconhecimento das diferenças e do respeito aos direitos humanos.

Entendo essa nova abordagem, entre outros elementos, a partir da necessidade de conter a evasão e tornar a escola mais atraente para os jovens entre 15 e 19 anos. Segundo dados da PNAD¹⁷, em 2013, 83,3% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam na escola, mas somente 54,3% dos jovens até 19 anos cursavam o Ensino Médio até o final. Essa evasão encontra suas razões em necessidades econômicas e à precariedade estrutural e pedagógica das escolas.

A preocupação de que o ensino de História faça sentido na vida dos estudantes está presente nas discussões sobre a didática discutida pela própria disciplina, embora orientada pelos princípios da produção científica. Continuamos nos perguntando por que estudamos e por que ensinamos história.

15 BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

16 *Ibidem*, p. 461.

17 (GIL; SEFNER, 2016, p. 176-177).

Rüsen (2010a, p. 95) afirma que a História comporta um uso prático expresso na categoria de formação. Ele a entende como conjunto de competências de interpretação do mundo e de si mesmo que possibilita a articulação entre a orientação do agir, a partir de autoconhecimento que possibilite autorrealização ou reforço identitário. Essas competências estariam articuladas ao saber, à práxis e à subjetividade. A eficácia da formação histórica diria respeito à competência narrativa da consciência histórica e apontaria para uma contínua reelaboração, sendo definida como:

[...] a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação cultural no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. Formação baseia-se no aprendizado e é, simultaneamente, um modo do próprio aprendizado. A formação histórica não pode ser pensada, por conseguinte, como um componente fixo das orientações temporais, que se pode adquirir e, em seguida, “possuir (como um certificado de conclusão do ensino médio, um diploma ou as obras completas de algum historiador, encadernada em couro e com lombada dourada na estante) como um objeto (como uma espécie de selo de qualidade da posição social). A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re) elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-a continuamente e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (RÜSEN, 2010 (a), p. 103-104).

O ponto de partida para o aprendizado histórico, em seu caráter processual, seria, portanto, a necessidade de orientação, a partir de questões relevantes no momento presente transformadas em perspectivas questionadoras com respeito aos tempos passados, em busca de apreender potenciais experiências da memória histórica. Para que não seja considerado em seu aspecto parcial, somente com processo cognitivo, o aprendizado histórico também é determinado por pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses dos sujeitos envolvidos (RÜSEN, 2010b, p. 44).

Nesse sentido é que nos propomos a pensar uma abordagem sobre o período ditatorial brasileiro que possa partir de questões relacionadas às inquietações e problemas que afetem jovens alunos brasileiros, no presente, e que mobilizem seus interesses considerando aspectos ligados ao comportamento. As intensas polarizações políticas que tomaram lugar, no Brasil, nos últimos anos, que envolvem instituições de Estado, partidos políticos, movimentos sociais,

grupos religiosos, entre outros, estão diretamente relacionadas a disputas em torno de projetos para a juventude, seja por meio de propostas curriculares para diferentes níveis de ensino, vetos a discussões de alguns temas nas escolas, vigilância a professores, combate a discursos modernizantes e apelo às tradições para lidar com temas como sexualidade, gênero, sem falar em tentativas de desarticulação de entidades estudantis e censura a produções culturais sob a justificativa de que agrediriam crianças, jovens e suas famílias.

As disputas travam-se em contexto de ampla mudança para a própria categoria juventude, definida durante décadas, no Brasil, de forma homogênea em discursos governamentais, educacionais, jornalísticos como *rebeldes, geração paz e amor, ousados e participativos, geração perdida, cara-pintada*. A diversidade de comportamentos, engajamentos, pontos de vista dos chamados jovens dificulta, hoje, a localização de um grupo apto a representar a todos.

Compreende-se que juventude é uma categoria socialmente construída e sujeita a modificações ao longo do tempo, portanto, histórica. Os sujeitos identificados como jovens, público por excelência do Ensino Médio brasileiro, são atravessados por dimensões para além da biológica e etária, mediante multiplicidades sociais e culturais produzindo múltiplas culturas juvenis marcadas por desigualdades sociais, diferenças de pertencimento religioso, étnico-raciais, ideológicas e de gênero, com as quais a escola e, em nosso caso específico, a disciplina histórica deverá encontrar formas de dialogar, acolher, compreender e potencializar experiências na construção de projetos de vida (GIL; SEFFNER, 2016, p. 185).

O que propomos é a possibilidade de que algumas dessas questões possam ser problematizadas, a partir de aulas de História, em que a temática da ditadura brasileira pós 1964 possa ser ponto de partida para discussão, compreensão, análise, contextualização, comparação, interpretação de questões candentes para os jovens estudantes brasileiros no Ensino Médio. Para isso, será necessário conhecer novos temas, abordagens, conteúdos e fontes para o ensino de história sobre esse período, ainda tão desconhecido para boa parte dos alunos, que dialoguem com as diferentes culturas juvenis presentes nas escolas brasileiras.

Abordaremos alguns dos temas que tratam das relações entre ditadura e cotidiano a partir de perspectivas como produção de políticas voltadas para a tentativa de normatização de comportamentos, gênero, sexualidade, corpos e experiências concretas de sujeitos, especialmente jovens nesse período, a partir de novas questões e pesquisas sobre o período e a experiência autoritária brasileira, além da oposição militares x militantes.

Gênero, família e sexualidade

Nos últimos anos, no Brasil, vemos o crescente debate sobre gênero e sexualidade transformar-se em alvo de interesse de políticos e congressistas, marcando presença nos debates eleitorais em que a defesa da ‘família’, da moral e dos bons costumes aparece como qualificativo para a escolha de representantes a cargos no Executivo e Legislativo. Governantes eleitos ignoram a Constituição de 1988, em seu princípio de laicidade do Estado, e propõe políticas em que discursos religiosos são utilizados para justificar a proposição de políticas públicas. Mas esta não é a primeira vez em que estes temas pautam discussões e estratégias governamentais.

As forças promotoras da ditadura civil-militar, implantada no Brasil em 1964, utilizaram-se dessas temáticas para mobilizar pessoas em direção a suas causas, ainda antes da consumação do Golpe em 31 de março. As maiores manifestações em contraposição ao presidente João Goulart, taxado de “comunista”, foram organizadas por grupos liderados por mulheres como a Campanha da Mulher pela Democracia (Guanabara), a União Cívica Feminina (São Paulo), a Liga da Mulher Democrata (Minas Gerais) e a Cruzada Democrática Feminina (Pernambuco), patrocinadas por entidades civis e associações de classe e grupos militares pró-golpe. Segundo Motta (2002, p. 241), a participação de mulheres, por meio da criação de diversas entidades de caráter anticomunista por todo o País, foi decisiva nas mobilizações que levaram ao Golpe.

Sua presença, na cena pública, era um fato novo na política nacional, mas as mulheres não estavam reivindicando direitos, e sim defendendo a ordem tradicional, a família, a religião, a propriedade. Com forte impacto na classe média, de onde muitas eram oriundas, deu-se a impressão de que a sociedade estava mobilizada na luta anticomunista. A impressão adivinha da força simbólica como mães, guardiãs do lar. Agiam publicamente com apelo à consciência de pais e mães de família e valores cristãos, comportamento que durou, pelo menos, dois anos depois do Golpe, quando as atividades dos grupos desapareceram publicamente. Outros grupos também mobilizados pela preservação de valores tradicionais atuaram nesse período, como é o caso da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP), que reunia jovens rapazes, em sua maioria, vindos de escolas católicas.

O imaginário anticomunista foi mobilizado como em estratégia de guerra pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Os inimigos combatidos pela ditadura, durante a Guerra Fria, estavam identificados também com uma suposta tentativa de *subversão moral*. As pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Gênero (Gpehg), na UFC, vêm mostrando, desde 2011, que o regime ditatorial, a partir de diferentes instâncias, preocupava-se com as questões ligadas ao comportamento como problemas nacionais. Os

estudantes da Escola Superior de Guerra eram estimulados a pensar formas de defesa da família tradicional, a analisar os impactos dos meios de comunicação no desarranjo da percepção dos papéis hierárquicos entre pais e filhos, a propor políticas públicas de enfrentamento à liberação de costumes a partir da censura. As preocupações da Escola estão presentes nos trabalhos dos alunos civis e militares e nos manuais da Escola que destrincham a DSN em seus propósitos psicossociais (DUARTE, 2014, p. 14-15).

A busca pelo reconhecimento das ações do regime passava por uma disposição em proteger e desenvolver valores ligados à família, à escola, à propriedade, entre outros (REZENDE, 2001, p. 36). Como forma de estratégia diante das mudanças sociais que aconteciam no âmbito do comportamento, lançavam mão do mecanismo de pânico moral, compreendidos aqui como forma de resistência e controle acionados a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente percebidas como repentinas e, portanto, mais ameaçadoras (MISKOLCI, 2007, p. 103).

É importante salientar que o contexto histórico em que se realizam essas avaliações é de transformação das relações e identidades de gênero tradicionais numa ação marcada por embates e rupturas. O processo de modernização da sociedade brasileira, intensificado entre os anos de 1960 e 1980, trouxe consequências diretas para a família tradicional, desestabilizada nos vínculos entre seus integrantes e grupos de referência.

A entrada maciça de mulheres de classe média no mercado de trabalho, a disseminação da pílula anticoncepcional, as influências de modelos de comportamento vindos de fora e reforçados pelos meios de comunicação e pelos movimentos sociais de contestação, incluindo o feminismo, conflitos de gerações estabelecidos, aprovação da Lei do Divórcio, em 1977, desestabilizaram as ideias correntes sobre feminilidade e masculinidade, possibilitando a revisão de valores morais tradicionais e permitindo aos sujeitos históricos a construção de novas formas de sociabilidade e comportamento.

As mulheres e os jovens, especialmente, tornam-se alvo de preocupação expressa pela instituição apontada como laboratório de ideias do regime, embora seja possível perceber um tom ambíguo nas análises realizadas pelos textos que reconhecem avanços realizados por estes grupos sociais.

[...] a mulher evoluiu bastante, no campo das atividades profissionais, especialmente em setores de atividades que, tradicionalmente, eram reservados ao sexo masculino.

Quanto à coesão da família, o trabalho da mulher fora do lar contribuiu para enfraquece-las. Quer realize os trabalhos domésticos, quer trabalhe fora, a mulher costuma sair e ter muita presença nos empreendimentos comunitários. Por outro lado tem progredido a

divisão equitativa dos afazeres domésticos, o que estimula o companheirismo (MANUAL BÁSICO, 1975, p. 399)¹⁸.

A participação dos jovens na força de trabalho remunerado, que lhes facilita prematura emancipação financeira e a possibilidade de se afastarem cedo do lar paterno, encurta o convívio familiar e facilita, não raras vezes efêmeras ligações, nas quais as ligações afetivas são totalmente desprovidas de qualquer compromisso ético e moral. Por via de consequência, podem-se enfraquecer sub-repticiamente os laços familiares e a influência educativa dos pais, com graves consequências sobre o equilíbrio emocional dos filhos, que irão crescendo com possíveis desajustamentos (COMPLEMENTOS DA DOCTRINA, 1981, p. 54).¹⁹

Com fins de combater o que seria a ameaça aos valores da família e a promovê-los junto aos princípios defendidos pelo regime, foi criada, em 1969, a disciplina de Educação, Moral e Cívica, implantada nos ensinos de primeiro e segundo grau. Desde o início, a disciplina, que mobilizava conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, procurou valorizar um modelo de família convencional, heteronormativa, reforçando a imagem de pais provedores e mães cuidadoras, a partir de estereótipos como força e delicadeza e em consonância com o ideal cristão.

A construção da EMC foi objeto de trabalho da Comissão Nacional de Moral e Civismo, ligada ao MEC e formada por educadores, padres e militares, e responsável por definir objetivos da disciplina, estabelecer seus conceitos, criando enciclopédia própria, editada pelo MEC e aprovando ou vetando livros a serem adotados nas escolas. Santos (2020) analisou, em sua dissertação, estas publicações e os principais conceitos articulados à produção de identidades de gênero no âmbito escolar entre os anos de 1969 e 1985.

O combate ao que seria a subversão por parte de militares e policiais dos órgãos de vigilância política implantados pelo regime ditatorial também se pautou por temas morais e sexuais. A vigilância sobre militantes de esquerda e o movimento estudantil centrava foco em acusações sobre práticas de amor livre, apreensão de anticoncepcionais e preservativos em encontros de estudantes, como ocorreu com o Congresso da UNE, em Ibiúna, em 1968. O comportamento moral e sexual daqueles que eram alvos de dossiês e investigações era levado em consideração. Constantemente, informações obtidas ou mesmo forjadas eram utilizadas como forma de combater oponentes. Era comum que se tentasse desqualificar pessoas sob acusação de *desvio moral*, repassando esse tipo de informação à imprensa, que repercutia as narrativas de arrependimento de militantes apreendidos sobre o que seriam os aspectos degradantes da experiência comunista.

18 BRASIL, Escola Superior de Guerra. *Manual Básico*. Rio de Janeiro, 1975.

19 BRASIL, Escola Superior de Guerra. *Complementos da Doutrina*, Rio de Janeiro, 1981.

As narrativas de denúncia e indignação envolviam ainda a construção dos jovens de esquerda como usuários de drogas e bebidas, realizando uma conexão entre subversão, drogas e gênero. A campanha era estimulada pelo avanço das reivindicações dos movimentos de juventude que se espalharam por diversos países a partir de 1968 e que tiveram seu auge nos movimentos de contracultura, na experiência hippie e na explosão do rock 'n roll.

Brito (2019) analisou essas narrativas em circulares e informes do Serviço Nacional de Informações, Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e do Exército, além de pronunciamentos dos agentes repressivos na imprensa e relatos memorialísticos produzidos no tempo da ditadura. Segundo ele, a preocupação manifestada com os perigos que estariam ameaçando a juventude estaria, ao que parece, voltada para os jovens de setores de classe média, brancos, moradores dos centros urbanos, universitários, com formação intelectual, consumidores de produtos culturais, dedicados exclusivamente aos estudos e com disponibilidade para o engajamento político. As famílias desses jovens eram recorrentemente culpabilizadas por seus engajamentos, tratados como desvios nos informes.

A sexualidade, desviante dos padrões considerados normais, também era arma usada contra os inimigos políticos. Ideólogos conservadores, planejadores da segurança nacional e agentes de vigilância recorreram a uma visão presente em tradição reacionária, pelo menos desde o Integralismo, que vinculava homossexualidades e subversão comunista, ameaça ao Estado, à sociedade e à segurança nacional (COWAN, 2014, p. 32-33). Termos como 'pederasta', 'homossexual passivo' e elemento homossexual' são encontrados em documentos de vigilância para arrematar as acusações contra investigados. Muitas dessas considerações foram utilizadas para prejudicar suspeitos pelo regime, como é o caso de nove diplomatas que tiveram indicação de demissão do Itamaraty por acusações de *homossexualismo* e recomendação de realização de exame médico e psiquiátrico, indicando a permanência de uma ideia patológica da orientação sexual.

A perseguição aos homossexuais durante o regime estendeu-se à censura à imprensa e produções culturais por menções ou representações de personagens considerados como possivelmente apologéticos por positivarem o comportamento, estimulando a aceitação social. Articulou-se, nos discursos repressivos, a vinculação entre jornais homossexuais e as organizações estudantis, associando homossexualidade às conspirações da esquerda, quando as vivências concretas de militantes gays apontam para um silenciamento e repressão à expressão de comportamentos não heterossexuais no interior das organizações, calcadas sobre princípios como virilidade e valentia, o oposto aos estereótipos reproduzidos sobre os chamados *efeminados* (GREEN, 2018; WOLFE, 2007).

Mulheres e liberação sexual

Entre os anos 1960 e 1980, no Brasil, as revistas estilo magazine, com páginas coloridas e textos renovados pela modernização do jornalismo e da indústria gráfica, apoiadas pelas políticas ditatoriais, pautavam a mudança de costumes em suas páginas, realizando levantamentos e grandes reportagens sobre o que pensavam diversos grupos sociais, entre eles os jovens, sobre temas como choques de gerações, casamento, consumo de drogas.

Em janeiro de 1967, a revista *Realidade* teria parte de sua tiragem apreendida por ordem dos juizados de menores dos Estados da Guanabara e de São Paulo. Numa edição especial, totalmente dedicada ao papel feminino no mundo moderno, a publicação trazia estatísticas sobre aborto, entrevistas com mães solteiras, debates sobre virgindade, além de imagens de um parto. Uma pesquisa publicada na revista, realizada a partir de entrevistas com 1.200 mulheres de dez cidades brasileiras, intitulada *A mulher, brasileira, hoje*, apontava para uma abertura de mentalidade das mulheres brasileiras, apesar da manutenção de alguns preconceitos. Os juizados alegaram, no entanto, para o recolhimento de mais da metade dos 475 mil exemplares publicados, ser a edição ‘obscena e ofensiva à dignidade da mulher’²⁰.

Em *Manchete*, entrevistas como personalidades apontavam para a defesa da participação social e econômica das mulheres. Nas páginas de *Cláudia*, revista feminina criada pelo Grupo Abril, em 1961, a psicanalista Carmen da Silva escrevia para mulheres de classe média, em sua maior parte casadas, na coluna mensal *A Arte de Ser Mulher*, defendendo a necessidade das mulheres libertarem-se de sua dependência econômica e psicológica dos homens, dedicarem-se ao trabalho, além de problematizar temas como violência doméstica, diálogo e flexibilização na educação dos filhos, defesa da aprovação da lei do divórcio e livre escolha das mulheres sobre a maternidade. Os temas eram trabalhados numa linguagem acessível, mas marcada por conteúdos psicológicos (DUARTE, 2005, p. 41).

A presença dessas temáticas e abordagens, na imprensa do período, no entanto, não fala de um comportamento transgressor por parte das revistas, como construído pela memória de muitos de seus fazedores. Aponta, na verdade, para disputas dentro do campo jornalístico pela primazia na produção de sentidos sobre a realidade, diante de um público leitor de classe média, em crescimento, e com novas demandas a partir dos processos de modernização e urbanização porque passava o País (SETEMY, 2019, p. 123).

20 REALIDADE. *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/realidade>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

A modernização acelerada da sociedade brasileira, nesse período, e as inúmeras mudanças no campo do comportamento e da família causaram o fenômeno do ‘desmapeamento’. Este pode ser compreendido como um choque entre ordens e formas contraditórias de relacionar-se, apreendidas durante a socialização das pessoas e reelaboradas ou contrastadas na vida adulta, entre os anos 1950 e 1980, especialmente pelas camadas médias moradoras de grandes centros urbanos no Brasil (FIGUEIRA, 1988; 1985).

O casamento monogâmico e “eterno” entrou em conflito com o poligâmico ou mesmo com as relações abertas. A profissionalização da mulher e seu poder de decisão sobre as finanças tensionaram a estabilidade conjugal, calcada em papéis hierárquicos; as demandas pela participação paterna e criação dos filhos ‘a dois’ deslocaram a ideia do pai provedor; as famílias se viram diante da necessidade de escolher entre modelos ‘tradicionais’ ou ‘vanguardistas’ de criar os filhos.

Todas estas mudanças provocaram conflitos e demandas por orientação. Estas foram percebidas e incorporadas pelos meios de comunicação, que se apropriaram do discurso psicanalítico e passaram a difundir novos modelos de conduta, a exemplo da família igualitária, incentivo ao diálogo entre distintas gerações, busca pela realização individual e exploração e cultivo da subjetividade, o que, por sua vez, também alimentava os processos modernizantes. Se nem todos podiam ter acesso aos divãs em consultórios, os *mass media* iam ajudando a inserir pautas e moldando o discurso psicanalítico a diferentes fins.

Mas a disseminação dos próprios meios de comunicação, num processo marcado pelo incentivo e controle por parte dos governos ditatoriais, mediante censura e veto, não era preocupação apenas dos militares no poder. Estendia-se a diversos setores sociais, incluindo religiosos, educadores, profissionais da saúde, preocupados com as alterações de comportamento na formação de moços, mas principalmente das moças, vulneráveis às novas formas de lazer. Programas televisivos específicos poderiam causar ‘angústia’ e aflorar desejos ou provocar excitação, configurados em sintomas físicos, como apontado pelo famoso pediatra Dr. De Lamare²¹, responsável por coluna fixa na revista *Pais e Filhos*, além de assinar encartes especiais sobre saúde do bebê e sexualidade do casal na publicação.

A violência na TV pode ser física, verbal ou erótica. Certos beijos, certos tipos de balé perturbam o adolescente- tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino - justamente na ocasião de

21 Rinaldo Victor De Lamare, médico pediatra, popularizou-se no Brasil e no exterior a partir da publicação de *A Vida do Bebê*, um guia para os pais de primeira viagem, que vendeu mais de 6 milhões de cópias e hoje se encontra na 43ª edição. Chegou a ser o pediatra mais ouvido do Brasil sobre temas como planejamento familiar e aleitamento materno, presidiu a Sociedade Brasileira de Pediatria, foi professor titular de Pediatria e Puericultura na UFRJ e professor emérito da PUC-Rio.

sua explosão pubertária. [...] As moças respondem mais ao impacto do que os rapazes. Tem tendência a aumentar sentimentos ainda confusos característicos da adolescência. Dentro de todo esse panorama, o que mais acarreta perigo é o suspense. Se a angústia é mantida por muito tempo, sem um relaxamento emocional posterior, provoca dores de cabeça, náuseas, pigarros, dores de estômago ou cólica intestinal e mesmo enxaquecas que podem durar até 24 horas. Mesmo que seu filho reaja, lembre-se de tudo isso antes de ligar a TV para ele. O melhor é orientá-lo na escolha de programas²².

A censura realizada em âmbito federal pelo Divisão de Censura a Diversões Públicas, do Ministério da Justiça, vetava livros, filmes, peças de teatro e produções televisivas em que alusões à sexualidade feminina fora do casamento heterossexual, discussão sobre divórcio ou conflitos e violências produzidos no âmbito da família, a partir da liberação dos costumes, fosse a principal razão. Os pedidos de veto vinham, ainda, por parte de políticos, religiosos, associações civis e populares encaminhados à censura.

A defesa da moral e dos bons costumes estava quase sempre na justificativa para os pedidos e aponta para tensões e conflitos na ideia disseminada dos anos 1960 a 1980 como marcados pela revolução sexual. Pedro (2003, p. 241) afirma que a pílula anticoncepcional chega ao Brasil como parte das políticas de órgãos internacionais para o controle populacional no Terceiro Mundo. Havia a preocupação com o crescimento populacional e os possíveis impactos do aumento no número de pobres que pudessem desencadear processos revolucionários, a exemplo da Revolução Cubana, em 1959. Órgãos como a OEA, por meio da *Aliança para o Progresso*, lideraram esse processo na América Latina.

Mas o projeto de redução da natalidade não era consensual no âmbito do regime ditatorial brasileiro, dividido entre antinatalistas e anticontrolistas. Os primeiros defendiam o controle da natalidade como condição para o desenvolvimento, e os segundos alegavam preocupação com a soberania e segurança nacional a partir da ocupação de territórios em todo o País. A propaganda de contraceptivos também era ambígua na imprensa, ora apontando as possibilidades educacionais e econômicas para famílias com menos filhos, ora alertando para os perigos dos efeitos colaterais para a saúde das mulheres. A divulgação da pílula, feita por periódicos para o grande público ou mesmo restrita a consultórios médicos, centrava-se no planejamento familiar de casais casados, o que não impediu que as moças de classe média burlassem as exigências e conseguissem comprar seus comprimidos, ainda que com dificuldades.

22 As crianças e a violência na TV. *Pais e Filhos*, maio de 1972, p. 114-115.

As mulheres pobres os recebiam gratuitamente de órgãos como a Bemfam - Sociedade Civil Bem Estar Familiar no Brasil – com forte atuação nos estados do Nordeste, o que seria justificado pelos discursos sobre impactos das secas, pobreza e população sem instrução. Segundo Menezes (2014, p. 205), críticas foram dirigidas à instituição, acusada de enganar as mulheres e realizar esterilização sem seu consentimento durante exames de prevenção. Uma CPI instalada em 1967 investigou o caso.

O controle da natalidade, a partir de políticas de contracepção e aborto, não foi consenso nem mesmo entre o movimento feminista, organizado, de forma mais consistente, a partir do ano de 1975, no País. Formado em grande parte por militantes vindas dos movimentos de esquerda e da luta pela anistia, o movimento engrossou as fileiras na luta contra a ditadura desde o início. Suas diferentes correntes disputavam pautas e os sentidos das lutas das mulheres, unindo-se contra as desigualdades econômicas, defesa de direitos trabalhistas, luta contra a carestia e pelas creches, mas se dividiam dentro do que se convencionou chamar de pautas específicas, como o combate à violência doméstica e a defesa de contraceptivos e legalização do aborto.

A proximidade com a Igreja, aliada da luta pela democracia, além do temor de divisão da classe operária e até mesmo da denúncia de abusos e assédios cometidos pelos companheiros das organizações de esquerda, são apontados, respectivamente, por Pedro (2003, p. 252) e Oliveira (2013, p. 66) como razões para dificuldades de discussão dos temas pelas organizações. Para muitas feministas, abraçar as pautas específicas poderia significar desviar-se da luta contra a ditadura, disseminando polêmica e discordâncias e atraindo ainda mais a atenção dos serviços de vigilância. Estes viam, de forma geral, os movimentos feministas como manipulados política e ideologicamente pela esquerda, atuando como “braço do comunismo” no País.

Considerações finais

A ditadura militar implantada no Brasil, a partir de 1964, durou 21 anos, e foi responsável pela perseguição, tortura e morte de opositores identificados como inimigos a partir do preconizado na Doutrina de Segurança Nacional. O regime contou com forte aparato repressivo e articulou complexo sistema de informações e vigilância que se espalhou por instituições em todo o País. Os presidentes que se sucederam implementaram políticas econômicas que beneficiaram os setores sociais mais abastados e possibilitaram o consumo para as camadas médias em detrimento dos trabalhadores que não partilharam do chamado “milagre brasileiro”. Em torno da luta pela derrubada do regime, foram mobilizadas grandes lutas que uniram diversos setores sociais. A anistia conseguida não foi a pretendida pelo conjunto das forças políticas de oposição,

mas abriu caminho para a reconstrução democrática, embora o processo de justiça de transição esteja incompleto até hoje.

Esses são alguns fatos sobre o período ditatorial que, embora consensuais no âmbito da historiografia brasileira, vêm sendo sistematicamente negados, de maneira acintosa, nos últimos anos, por movimentos políticos que se assumem como de direita ou conservadores, mas que flertam com ideias reacionárias em redes sociais, produções audiovisuais e discursos proferidos em atos públicos. A negação sobre a existência de uma ditadura, entre 1964 e 1985, não envolve somente militares apoiadores do Golpe, mas é assumida por movimentos ditos anticorrupção, grupos identificados como liberais na economia, mas conservadores nos costumes e por muitos de nossos alunos nas escolas. Os temas encontram-se dispostos em seus currículos e livros, mas parecem não fazer sentido para alguns deles, sendo tratados como uma *versão da esquerda* ou discurso de doutrinadores.

Os fatos acima relatados deverão continuar sendo estudados e problematizados em sala de aula nos próximos anos, mas o que proponho, a partir deste ensaio, é que o ensino de história sobre a ditadura brasileira possa se abrir para novas abordagens reveladas pela pesquisa acadêmica mais recente. Estas incorporaram a ideia da ditadura como uma construção social em que tomaram parte, para além de militares, membros do setor produtivo, meios de comunicação, alas das igrejas, da justiça, entidades classistas e parcelas da população que partilhavam valores mobilizados pelo regime e aprovavam, pelo menos durante algum tempo, as políticas ditatoriais em diversos âmbitos.

A ditadura também foi construída, percebida, vivenciada, combatida no âmbito do cotidiano, impactando os comportamentos, o lazer, a sexualidade, o gênero. Sim, essa última categoria virou elemento de disputa no Brasil contemporâneo. Setores da nova direita tentam, a todo custo, bani-la das discussões políticas, culturais e, também, educacionais.

Mas penso que não se trata de convocar professores de história a travar guerras pelo uso dos conceitos, convocando alunos a que saibam exatamente o que significam. Assim como Pinsky (2015, p. 29), penso que o mais importante é que se possa, por meio da abordagem da ditadura sob um olhar que contemple os recortes de gênero, sexualidade e comportamento, ampliar o entendimento sobre a construção de um regime autoritário que extrapole as dualidades e estereótipos situadas entre a adesão total e resistência, desde sempre mediante temáticas que dialoguem, diretamente, com as questões vivenciadas no presente pelos estudantes em suas diversas culturas juvenis.

Referências

ALONSO, Gustavo. Os Vandrés do sertão: Música sertaneja, ufanismo e reconstruções da memória na redemocratização. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 458-471, maio-ago. 2017.

BRITO, Antônio Maurício Freitas. “Um verdadeiro bacanal, uma coisa estúpida”: anticomunismo, sexualidade e juventude no tempo da ditadura. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, 2019.

CORDEIRO, Janaina Martins. A experiência histórica das gentes – uma entrevista sobre o franquismo, com Antonio Cazorla Sánchez. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 43, núm. 2, mayo-agosto, Porto Alegre: PUC, p. 490-496, 2017.

CORDEIRO, Janaina Martins. **A ditadura em tempos de milagre**. Comemorações, orgulho e consentimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. **Estud. hist.** (Rio J.), v. 22, n. 43, Rio de Janeiro, jan./jun., 2009.

COWAN, Benjamin. Homossexualidade, ideologia e “subversão” no regime militar. In GREEN, James *et al.* (Orgs.). **Ditadura e homossexualidades – repressão, resistência e a busca da verdade**. São Carlos: Edufscar, 2014.

DIAS, Maria Odila Silva. Hermenêutica do cotidiano na historiografia do contemporâneo. **Projeto História**. São Paulo, 17, nov. 1998.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. **Carmen da Silva: o feminismo na imprensa brasileira**. Fortaleza: Expressão Gráfica: Nudoc, 2005.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. Mobilizar o gênero: uma questão de segurança nacional. In: DUARTE, Ana Rita Fonteles *et al.* (Orgs.). **As mobilizações do gênero pela ditadura militar brasileira**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2014.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, Christian *et. al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

FICO, Carlos. “**Prezada Censura**”: cartas ao regime militar. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro p. 251-286, 2002.

FICO, Carlos. Ditadura Militar: mais do que algozes e vítimas. A perspectiva de Carlos Fico. [Entrevista realizada em 24 de julho, 2013]. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, jul./dez., p. 464-483, 2013. Entrevistadores: Silvia Maria Fávero Arend, Rafael Rosa Hagemeyer e Reinaldo Lindolfo Lohn.

FIGUEIRA, Sérvulo A. Modernização da família e desorientação: uma das raízes do psicologismo no Brasil. *In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (Org.). **Cultura e psicanálise***. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

FIGUEIRA, Sérvulo A. Psicanalistas e pacientes na cultura psicanalítica. *In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (Org.). **Efeito psi- a influência da psicanálise***. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016.

GREEN, James. **Revolucionário e gay**. A vida extraordinária de Herbert Daniel: pioneiro na luta pela democracia, diversidade e inclusão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente**. Modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto: Mar, 2014.

LABORIE, Pierre. 1940-1944. Os franceses de pensar-duplo. *In: ROLLEMBERG, Denise et al. (Orgs.). **A construção social dos regimes autoritários***, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LABORIE, Pierre. Historiens sous haute surveillance. *Esprit*, n. 198, p. 36-49, 1994.

LÜDKTE, Alf. De los héroes de la resistencia a los coautores. «Alltagsgeschichte» en Alemania *In: CASTELLS, Luis. La Historia de la vida cotidiana. In: **AyerAyer - Revista de História Contemporânea***, n. 19. Madrid, 1995.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. *In: **Espaço Plural***. Ano XIII. N. 27. 2º semestre p. 39-53, 2012.

MENEZES, Sônia. Bolsonarismo: um problema “de verdade” para a história. *In: KIEN, Bruna S. et al. (Orgs.). **Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro***. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

MENEZES, Valderiza Almeida. Não pare de tomar a pílula: contracepção e segurança nacional (1960-1980). *In: DUARTE, Ana Rita Fonteles et al. (Org.). **As mobilizações do gênero pela ditadura militar (1964-1985)***. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2014.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Campinas, (28), p. 101-128, jan.-jun. 2007.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá; CERQUEIRA, Adriano S. Lopes de Gama. Memória e esquecimento: o regime militar segundo pesquisas de opinião. *In: ROLLEMBERG, Denise. História e memória das ditaduras no século XX*. V. 1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

OLIVEIRA, Júlia Glaciela da Silva. **União das Mulheres de São Paulo: feminismo, violência de gênero e subjetividades**. Dissertação de mestrado em História, Campinas, Unicamp, 2013.

PEDRO, Joana Maria. A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 239-260, 2003.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, set./dez. 2015.

PINSKY, Carla Bassanezzi. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PRESOT, Aline Alves. **As marchas da família com Deus pela liberdade e o golpe militar de 1964**. Mestrado em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. *In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O golpe militar e a ditadura 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil- repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984)**. Londrina: Editora Uel, 2001.

ROLLEMBERG, Denise. As trincheiras da memória. A Associação Brasileira de Imprensa e a ditadura (1964-1974). *In: ROLLEMBERG, Denise et al. (Orgs.). A Construção social dos regimes autoritários*. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2010 (a).

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al. (Orgs.). Jörn Hüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010 (b).

SANTOS, Marcela Souza. **Uma Questão de Segurança Nacional: a produção de conceitos e identidades de gênero pela disciplina de Educação, Moral e Cívica (1969-1985)**. Dissertação de Mestrado (História), Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2020.

SCHWARZ, Géraldine. **Los amnésicos**. Historia de uma família europeia. Barcelona: Tusquet Editores, 2019.

SETEMY, Adriana. **Entre a revolução dos costumes e a ditadura militar: as dores e as cores de um país em convulsão**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Tempo**, Niterói, v. 24, n. 2, maio/ago. 2018.

VECCHI, Roberto. As cinzas de Gramsci no deserto de Bolsonaro. *In*: KIEN, Bruna S. *et al.* (Orgs.). **Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro**. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

WOLFF, Cristina Sheib. Jogos de gênero na luta da esquerda armada no Brasil: 1968-1974. *IN* WOLFF, Cristina Scheib *et al.* (Orgs.). **Leituras em rede: gênero e preconceito**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.

Negacionismo da ditadura, história pública e ensino de história

Caroline Silveira Bauer¹

Em 2018, desenvolvi uma reflexão sobre a história pública e o que chamei de “revisonismo histórico” ditadura civil-militar (BAUER, 2018). Passados apenas dois anos, esse texto, como se costuma dizer, “envelheceu mal”. Acredito que algumas escolhas conceituais realizadas naquele momento precisem ser revistas, em função das mudanças no Brasil e de meu amadurecimento intelectual. De certa maneira, trata-se de um procedimento comum de reavaliação realizado pelas historiadoras e pelos historiadores. Portanto, além de apresentar uma revisão do texto escrito em 2018, que procurava responder à questão “Qual o papel da história pública frente ao revisionismo histórico?”, este capítulo apresenta um maior direcionamento para o ensino de história, articulando, portanto, o negacionismo, a história pública e o ensino de história.

Naquele momento, vivíamos a conjuntura do pós-impeachment de Dilma Rousseff e da pré-campanha eleitoral para as eleições presidenciais de 2018. O negacionismo da ditadura civil-militar, embora não fosse uma novidade no debate público e nas redes sociais, adquiria novas características. Passados pouco mais de dois anos daquela publicação, os usos do passado ditatorial brasileiro e suas consequências no ensino de história motivaram-me a realizar essa reavaliação.

Um dos principais pontos de desacordo que possui esse texto é a utilização do termo “revisonismo apologético” para me referir ao que hoje acredito ser negacionismo histórico. A expressão, cunhada e utilizada por Demian Melo (2014), procura se diferenciar de uma prática comum na historiografia, de constante revisão de interpretações, chamado por Melo de “revisonismo crítico”. Sigo concordando com o autor quanto à necessidade de afirmar que o revisionismo, compreendido como esse procedimento de revisão de análises a partir de novas fontes ou contribuições teóricas e metodológicas, é algo inerente à historiogra-

¹ Caroline Silveira Bauer é professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua também no Programa de Pós-graduação em História e no Mestrado Profissional em Ensino de História. É integrante do Laboratório de Estudos sobre os Usos Políticos do Passado (Luppa) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

fia. Porém, acredito que o negacionismo da ditadura não possa ser denominado “revisonismo” (por não se tratar de uma contribuição intelectual), nem possa ser restrito a uma noção de apologia, pois as funções políticas que desempenha são bem mais amplas. Portanto, falemos um pouco mais sobre o negacionismo.

Negacionismo

O historiador francês François Bédarida, em seu texto “As responsabilidades do historiador expert” (1998), afirmava que uma das primeiras ações dos negacionistas – ele se referia aos negacionistas do Holocausto – era intitular-se “revisonistas” a fim de se distanciar do tom pejorativo que o termo “negacionista” possui e, assim, se aproximar de um dos procedimentos-base da historiografia, a revisão: “no que concerne ao nazismo, a primeira impostura dos negacionistas é se arrogarem o título de revisonistas um termo em si mesmo mais do que honroso, elogioso mesmo, uma vez que caracteriza o procedimento de base do trabalho histórico” (BÉDARIDA, 1998, p. 146).

Em outras palavras, os negacionistas, ao se proclamarem “revisonistas”, procuravam legitimar-se perante à sociedade e ao campo intelectual utilizando-se dessa estratégia política. Utilizar o conceito “negacionismo”, portanto, além de implicar uma precisão teórica, trata-se de um posicionamento de denúncia à tergiversação negacionista e aos usos que promove do passado.

No Brasil, parece haver algumas ressalvas das historiadoras e dos historiadores em denominar “negacionistas” certas narrativas dos passados sensíveis da nossa história, notadamente a colonização, a escravidão e a ditadura civil-militar de 1964, e propor esse conceito para compreender o genocídio indígena, o mito da democracia racial e certa narrativa sobre a ditadura. Mesmo que esses temas tenham sido tratados pela historiografia, raramente são compreendidos a partir do negacionismo como uma estratégia política de elaborar relatos sobre o passado.

Paralelamente à explicitação do âmbito político das versões negacionistas do passado, é necessário expandir sua definição para além da negação literal da realidade, apresentada como algo que não ocorreu. O negacionismo compõe-se de construções retóricas que visam o convencimento e a persuasão, utilizando-se muito mais de diferentes estratégias discursivas ou comportamentais que de dados de realidade, pois se trata de uma narrativa anticientífica ou pseudocientífica. Desta forma, generalizações, imprecisões e omissões históricas, quando mobilizadas politicamente, podem ser compreendidas como parte de um discurso negacionista.

Uma terceira característica do negacionismo é que se trata de uma conduta deliberada, ou seja, intencional, de provocar o engano e usufruir de suas

vantagens, por meio de usos negligentes de conceitos, metodologias e teorias, ou simplesmente de sua não utilização, o que decorre em narrativas mais ou menos elaboradas. O negacionismo, portanto, não é a mesma coisa que a ignorância e o erro.

Os danos diretos ou indiretos, individuais ou coletivos, advindos dessas narrativas são variados, principalmente quando o negacionismo se converte em política de estado, conjuntamente aos ataques ao pensamento científico, às universidades enquanto espaços de saber e aos docentes.

No negacionismo histórico, seus divulgadores desqualificam a produção historiográfica, rechaçando as fontes e as interpretações empregadas, apontando as análises como errôneas, lacunares ou portadoras de um vício de origem (geralmente ideológico) e acusando as pesquisadoras e os pesquisadores de imparcialidade. Ao mesmo tempo, os negacionistas apresentam-se como enunciadores de uma versão “definitiva”, “desideologizada” ou “verdadeira” sobre o passado, algo que possui muita aceitação social.

Quanto à ditadura, os argumentos utilizados pelos negacionistas geralmente baseiam-se na desmoralização das vítimas, seja mediante o descrédito de seus testemunhos, em muitos casos, as únicas provas de certas práticas, ou responsabilizando-as pelo que lhes foi infligido (BAUER, 2018). Percebe-se, também, uma tentativa de equiparação entre a violência empregada pelo Estado e as ações das organizações guerrilheiras, o que na Argentina ficou conhecida como “teoria dos dois demônios”. Essa “teoria”, na verdade, tratou-se de uma interpretação elaborada para a ditadura argentina durante a transição política para a democracia naquele país, em que se equiparavam os cometidos pelas organizações guerrilheiras e pelo Estado. Sua eficácia na construção de determinada memória sobre o passado recente na Argentina foi tão expressiva que consolidou a ideia de que apenas os militares e os militantes de organizações guerrilheiras foram responsáveis pela violência das décadas de 1960, 1970 e 1980, tornando as sociedades, de forma geral, inocentes nesse processo. Essa dicotomização também esteve presente em outros países do Cone Sul, inclusive no Brasil. No caso brasileiro, a força dessa cultura histórica fundamenta-se no “estigma da cordialidade” (IOKOI, 2009), que busca neutralizar conflitos e disputas a partir de representações de conciliação.

Como dito anteriormente, ainda que se possa identificar uma maior visibilidade dos debates públicos e uma maior circulação de versões apoloéticas e negacionistas sobre a ditadura a partir da criação da Comissão Nacional da Verdade e o desenvolvimento de seus trabalhos, a formulação, a circulação e a apropriação dessas versões ocorrem desde a vigência da ditadura. Existem diferenças conjunturais que dizem respeito às formas como o passado é mobilizado em cada presente, respondendo a determinados objetivos, caracterizando diferentes negacionismos.

Na impossibilidade de reconstituir a historicidade do negacionismo da ditadura neste capítulo, assinalo que, de maneira geral, podem ser identificados, pelo menos, quatro momentos distintos nessas narrativas: primeiramente, até meados dos anos 1990, as versões negacionistas estiveram concentradas em publicações de militares e em manifestações isoladas no debate público; um segundo momento, que coincidiria com as primeiras administrações do Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência da República, em que uma segunda geração passou a difundir discursos negacionistas por meio de livros autointitulados como “politicamente incorretos”, quando a memória deixou de fazer referência diretamente a uma experiência própria e se transformou em um conhecimento cultural compartilhado; um terceiro momento, a partir de 2010, com a eleição de Dilma Rousseff, suas políticas de memória – incluindo a Comissão Nacional da Verdade, a comemoração dos 50 anos do golpe em 2014 e a entrega do relatório final da Comissão; e um quarto e último momento, que poderia ser chamado de “negacionismo bolsonarista”, que corresponderia ao período do impeachment da presidenta, da eleição de Jair Bolsonaro e de seu governo até o momento. Como não poderei aprofundar as características de cada um desses períodos, cito apenas algumas práticas negacionistas desenvolvidas pelas Forças Armadas e seus aliados civis enquanto estiveram no poder.

Por intermédio da censura, da divulgação de informações falsas (desinformação) e das manifestações laudatórias de integrantes de seus governos, a ditadura contribuiu, ativa ou passivamente, para forjar certas representações negacionistas sobre o período. Em outras palavras, a ditadura se valeu de mentiras, de manipulações e de propaganda, buscando forjar um consenso e alcançar legitimidade perante a sociedade.

Seligmann-Silva (2009) lembra que, durante a ditadura, os militares negavam toda denúncia sobre as violações de direitos humanos, como sequestros, torturas, mortes e desaparecimentos. A mentira era utilizada de forma a falsear a realidade, impedindo que a sociedade conhecesse os métodos repressivos empregados pelo regime e, para os que haviam sido vítimas da repressão, impossibilitava o reconhecimento público de sua experiência. Essa lógica negacionista continuou sendo empregada nas primeiras administrações civis após a ditadura, configurando uma “cadeira de negações” (SELIGMANN-SILVA, 2009), com o objetivo de promover, em um primeiro momento, o silenciamento sobre determinados temas e, em médio e em longo prazo, atingir o esquecimento a partir da não inscrição desses eventos na memória social.

Essa prática negacionista, materializada, por exemplo, na Lei de Anistia, difere-se do negacionismo contemporâneo da ditadura, que pode ser intitulado, de acordo com Sônia Meneses (2019), como “negacionismo em tempos de pós-verdade”. O ineditismo do negacionismo bolsonarista reside na atualização da política de estado de negação do período ditatorial, aliado a uma

propaganda que o mobiliza como estratégia de politização. Empregado como política estatal, faz com que nos questionemos sobre nosso regime democrático, pois o negacionismo é uma narrativa irreconciliável com a democracia e com a política propriamente dita, já que não há nenhum interesse no debate e no contraditório, nem em seus limites, apenas em corroborar certas crenças e opiniões prévias. São essas características do negacionismo contemporâneo que permitem certa aproximação entre o tema e a história pública.

Negacionismo e história pública

A história pública no Brasil se desenvolveu como um conjunto de reflexões sobre o público, entendido como um espaço de atuação das historiadoras e dos historiadores, local do debate e do desempenho de funções cidadãs e sociais, mas também compreendendo “público” como “pessoas”, remetendo a discussões sobre comunicação e a divulgação, bem como a recepção e a apropriação da história. Nesse sentido, é possível atentar para a circulação do conhecimento histórico e a produção de narrativas históricas por outros profissionais que não somente as historiadoras e os historiadores.

Seria bastante restritivo entendermos a história pública somente como uma forma de “divulgar” o conhecimento histórico, “adaptar” a linguagem ou reatualizar uma “tradução” para o grande público. Muitos podem ter visto a história pública como uma “solução” para o fato das historiadoras e dos historiadores “não escreverem bem” (o que não é verdade) ou não saber se comunicarem o público (o que também não é verdade). Gosto muito da noção de história pública sugerida por Ricardo Santhiago (2018), que a define como uma “comunidade de práticas”, em que a história pode ser feita para o público, com o público e pelo público, além de suscitar a reflexão sobre a história e o público.

Nesse sentido, nos atentaremos para o espaço por excelência para a difusão e circulação das narrativas negacionistas contemporâneas sobre a ditadura: as mídias digitais e as redes sociais, conformadoras, conforme Sônia Meneses (2019), de uma “historiografia midiática”, com características de campo (autoridade, circulação, validação e velocidade) muito específicas, que falaremos mais adiante.

Acredito que seja importante destacar que, nessas versões negacionistas, o uso que se faz da história é, na verdade, um abuso, uma instrumentalização para reforçar certas crenças, estereótipos, preconceitos. É como se a história perdesse seu caráter de reflexividade e assumisse uma perspectiva apologética, laudatória, para referendar a identidade autoritária e conservadora e as visões de mundo de muitos setores da sociedade.

Isso está diretamente relacionado ao que tem sido chamado de “pós-verdade”, considerada por alguns autores como parte do paradigma de nossa época.

Considerada pelo dicionário Oxford como a palavra do ano de 2016, no regime de pós-verdade, os fatos são menos influentes na opinião pública que os efeitos que geram nas pessoas. Em outras palavras, importam mais a emoção e a opinião que são despertadas que a veracidade da informação.

A pós-verdade sustenta-se na premissa da possibilidade de o sujeito poder escolher qual verdade lhe convém, a partir de suas crenças e de seu conjunto de valores, ou seja, o que considera “correto” ou “verdadeiro”. Uma das principais questões que esse fenômeno apresenta para a história e seu ensino relaciona-se com a noção de prova e a construção de uma verdade, no sentido de propor uma realidade condicional, uma possibilidade de ser, uma suposição.

Conforme havia afirmado em texto anterior (BAUER, 2018), os discursos negacionistas da ditadura não necessariamente negam ou revisam a ditadura, mas procuram justificar e legitimar suas práticas, principalmente, pela crença na efetividade do terrorismo de Estado; no caso de atores civis e militares implicados na violação de direitos humanos, ainda, pela busca de absolvição ou desresponsabilização por ações criminosas, conforme afirma Mateus Pereira (2015). Em suma, essas narrativas são indícios do autoritarismo e da cultura da impunidade e trazem consigo a continuidade das práticas de silenciamento empregadas pela ditadura, que procurou controlar, a partir do que seria conhecido, a escrita da história do período.

Na pós-verdade, como lembra Sônia Meneses (2019), a forma também adquire uma enorme relevância, e a autoridade deixa de ser conferida ao estudioso e passa a ser atributo daquele com mais compartilhamentos, curtidas, inscritos, seguidores. A legitimidade é conferida pela identificação do sujeito com o relato e pelo grau de alcance da narrativa, e esse processo é feito por meio de um minucioso estudo que envolve estratégias de convencimento e persuasão oriundas da comunicação, da linguística e da psicologia, além da construção de “nichos” pela exploração de dados que deixamos quando navegamos nas redes.

Assim, se utilizarmos a definição de história pública como uma prática reflexiva sobre o público, entendido como espaço de atuação da historiadora e do historiador e de exercício de suas funções sociais, mas também como “audiência”, remetendo a discussões sobre a difusão, a circulação, a recepção e a apropriação da história, precisamos fazer uma difícil constatação. Existe a difusão de narrativas conservadoras, negacionistas e reacionárias sobre a ditadura a partir de práticas de “história pública” que são bastante apreciadas por nossas alunas e nossos alunos, como certas publicações autodenominadas “incorretas” ou certos youtubers etc.

Além disso, esse “público”, adepto às versões negacionistas sobre a ditadura, que muitas vezes está presente em nossas salas de aula ou na comunidade

escolar, pode realmente demonstrar interesse pelo passado, mas não necessariamente pela história ou por seus profissionais (NICOLAZZI, 2019). Esse interesse, que é bastante difuso, cria demandas sociais e expectativas, que podem ser mais ou menos cumpridas. Como nos lembra o historiador Fernando Nicolazzi (2019), se as formas de narrar história de um historiador, de um professor ou de um youtuber são diferentes, elas também serão recebidas de formas variadas por seus públicos, porque as demandas e as expectativas variam entre essas categorias. Lembremos que a historiografia acadêmica e escolar não são os únicos tipos de história que circulam no espaço público, virtualizado ou não. Há narrativas históricas produzidas por outros sujeitos, somadas às memórias e, ainda, aos usos políticos do passado, com fins ideológicos e propagandísticos.

Assim, existem diferentes fatores que influenciam na recepção e na apropriação da história pelo público, e novamente, reforço a ideia de que esse “público” pode ser nossas alunas e nossos alunos, e nossas turmas não podem mais ser consideradas como uma audiência passiva. A recepção e a apropriação do conhecimento histórico não são posturas marcadas pela passividade, e nosso trabalho é avaliado e legitimado segundo critérios que, muitas vezes, não possuímos controle. Como afirmei anteriormente, em uma conjuntura de disseminação de fake news e pós-verdade, interpretações históricas que contrariam sistemas de crenças e exigem dos sujeitos uma reorganização de suas identidades são cada vez mais rechaçadas, o que torna o enfrentamento ao negacionismo nas salas de aula um grande desafio.

E o ensino de história?

Como nós, professoras e professores de história, praticantes e produtores de história pública, científica e eticamente comprometidas e comprometidos, podemos enfrentar esses relatos que circulam no espaço público e nas salas de aula?

Primeiramente, acredito que devemos estar atentos para o fato de que a maior parte dos debates historiográficos que realizamos enquanto profissionais não equivale, necessariamente, aos interesses que o público em geral possui sobre história, como afirmei anteriormente. Para certo público, “Homer Simpson”, como abordado por Sônia Menezes (2019), interessa uma narrativa correta e verdadeira e, enquanto “consumidor” da história, se está sendo ou não ludibriado.

Não existem regras para o enfrentamento desses discursos nas salas de aula. O que enumero a seguir, portanto, são algumas possibilidades de atuação oriundas das experiências e reflexões minhas e de outras e outros colegas.

1) Devemos politizar o debate sobre o negacionismo, evidenciando os projetos políticos que envolvem certas compreensões de história e de historiogra-

fia. Mateus Pereira recomenda pensar a crítica histórica como uma função mediadora e qualificadora nas “batalhas de memórias”, contribuindo “ao oferecer opções éticas melhores e mais justas a partir da sua função crítica” (PEREIRA, 2015, p. 895). Essa é uma posição também partilhada por Dominick La Capra (2005), para quem as funções sociais da história e dos historiadores estão na verificação crítica das representações do passado como aporte para uma esfera pública eticamente responsável. E se a história pode forjar determinadas culturas e influenciar os processos de construção da memória, certos usos e abusos realizados no espaço público também podem afetar a maneira de escrever a história (TRAVERSO, 2011).

2) Devemos identificar os abusos cometidos por comunicadores, divulgadores e historiadores, publicizá-los e debatê-los, cuidando para evitar que a crítica não se transforme em propaganda. Nesse sentido, ainda me parece válida a constatação que fiz anteriormente: frequentemente, mobiliza-se o direito à liberdade de expressão e opinião, um direito humano reconhecido pela Organização das Nações Unidas, para sustentação de discursos negacionistas, além do discurso de ódio e a apologia à violação dos direitos humanos, como na defesa da tortura – prática condenada pela Constituição de 1988 (BAUER, 2018). Portanto, é importante trabalhar em sala de aula com esses direitos e com a diferenciação entre memória, história e opinião.

Cito um exemplo para demonstrar, ao mesmo tempo, a complexidade do trabalho com essas categorias em sala de aula, mas também sua urgência. Quando afirmo “a tortura foi uma prática empregada durante a ditadura”, não estou argumentando a partir de uma teoria, nem emitindo um juízo de valor, nem opinando. Estou apresentando um dado de realidade, comprovado por laudos médicos, depoimentos de torturadores, testemunhos de vítimas e pelo próprio reconhecimento do Estado brasileiro em relação a suas responsabilidades na violação de direitos humanos durante a ditadura. Portanto, quando falo “a tortura foi uma prática empregada durante a ditadura”, esse não é necessariamente um debate político, é um dado de realidade. Quando afirmo “a tortura foi uma prática empregada durante a ditadura”, esse não é necessariamente um debate político, é um dado de realidade. Agora, se eu afirmo “a tortura não foi uma prática empregada durante a ditadura”, sendo essa uma deliberada tentativa de engano, esse é evidentemente um ato político.

3) Devemos refletir sobre nossos espaços de atuação, questionando-nos, como fez o historiador Pierre Vidal-Naquet (1988), se devemos debater com negacionistas. Os negacionistas reivindicam o debate de seus “argumentos” no espaço público. Contudo, seu objetivo não é a discussão de ideias, é a vitória de um projeto político, conforme comentei acima. Os negacionistas são anti ou pseudocientíficos, antiéticos, abusam da história, falsificando-a e a manipulando.

4) Devemos compreender os mecanismos argumentativos, narrativos e retóricos, além do próprio funcionamento das mídias e das redes, como espaços privilegiados de difusão desses conteúdos. Dificilmente enfrentaremos as fake news e a pós-verdade apresentando argumentações baseadas em dados e evidências, pois há uma blindagem intelectual e emocional que evita uma dissociação entre a crença da pessoa e a contra-argumentação apresentada. Acredito que as melhores estratégias sejam investir em uma política de alfabetização quádrupla: digital, aprendendo a usar a comunicação na internet e nas redes sociais, bem como sabendo como funciona a coleta e análise de dados e os algoritmos; histórica, demonstrando como se dá a construção do conhecimento histórico, suas premissas e a validação entre os pares; midiática, compreendendo o funcionamento das mídias, sua imparcialidade; e, por fim, política, entendendo a organização político-partidária brasileira, seu histórico, suas funções.

A historiadora Anita Lucchesi (2013) tem analisado como as narrativas históricas têm sido produzidas, difundidas e consumidas no mundo digital, nomeado de “nova esfera pública”. Um pequeno parêntese: as relações entre a história e a internet podem ser compreendidas como mais um desafio de se fazer, de se ensinar e se praticar história no tempo presente. Não se trata de uma questão opinativa, de ser contra ou a favor da internet, mas aceitar criticamente as mudanças qualitativas que ela gerou no nosso campo – e no espaço público. Por isso, devemos politizar o debate sobre as redes, evidenciando interesses e projetos, demonstrando que essa “nova esfera pública” não é neutra.

Além disso, é importante reforçar com as alunas e os alunos as diferenças entre uma narrativa histórica processual e a fragmentação de informações disponibilizada na internet e nas redes sociais. Essa é uma tendência da “velocidade” da contemporaneidade, em que

a veiculação dos eventos realizada pelos meios de comunicação resulta numa relação, aparentemente paradoxal, entre superinformação e subinformação (ou seja, muita quantidade e pouca qualidade). A própria mídia cria a necessidade do sensacional; cria a fome do acontecimento com a imediata ‘legitimação’ histórica. Decorre deste quadro a produção de um conhecimento fragmentado, não sistematizado e que, na maioria das vezes, banaliza os elementos significativos para a sua compreensão crítica (RODRIGUES, 1999, p. 16).

O ensino de história, desta forma, se justifica como uma possibilidade de compreender e explicar criticamente certas dinâmicas muitas vezes abordadas com superficialidade ou de acordo com as características de outras áreas (PADRÓS, 1999).

Em se tratando da temática da ditadura civil-militar brasileira, os alunos refletiram sobre as especificidades e os desafios do ensino da história do tempo presente. Durante muito tempo objetada como possibilidade historiográfica pela inconclusão e pela ausência de distanciamento, entendida como uma afronta à objetividade, entre outros problemas (HOUSSO, 2017), a história do tempo presente ainda hoje suscita desconfiança entre setores conservadores da sociedade. A despeito da legitimidade do ensino da educação em direitos humanos a partir do direito à memória e à verdade, provida pelo III Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), muitos afirmam que a educação deve respeitar os valores transmitidos pela família, possibilitando, em casos extremos o respeito à violação dos direitos humanos, caso essa seja uma moral privada.

5) E, por fim, devemos seguir ocupando espaços, sem descuidar do rigor historiográfico, lembrando dos compromissos éticos, explicitando como os historiadores trabalham e reforçando que resultados de pesquisas não são a mesma coisa que memórias e opiniões.

Como professora e pesquisadora da temática, percebo que muitas discussões nos espaços públicos – incluindo a internet – são realizadas a partir de uma lógica binária e opinativa sobre a ditadura: ou se é a favor ou se é contra. O problema, então, não é somente as respostas, mas as perguntas, tornando-se fundamental que se interroge o passado recente a partir de questões que estimulem a reflexão e rompam com a mera emissão de opiniões, tais como “quem se beneficiou com a ditadura civil-militar?”, “por que não houve punição aos assassinatos, aos desaparecimentos e à tortura cometidos pelos agentes do estado?”, “quais são os legados do período ditatorial para a democracia?” (BAUER, 2018).

Além disso, podemos explorar o ensino de história como uma forma de aprendizado de aspectos éticos a partir da educação em direitos humanos. De acordo com Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 17):

Os objetivos de docência estão implicados num processo de representação que tem efeitos no modo como as novas gerações olharão para si mesmas, para o seu mundo e para os outros. O caráter ético do ensino de história está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente. Estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio (WHITE, 1995), mas colocá-lo diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos.

Assim, a história pública também pode contribuir para as professoras e para os professores de história fomentando problematizações sobre suas práticas, a partir de seu caráter de autorreflexividade. Ricardo Santhiago (2018) afirma que a história pública ajuda os historiadores a enfrentar os desafios contemporâneos de sua atividade, convidando os pesquisadores a revisarem suas investigações passadas e suas práticas de trabalho correntes, refletindo sobre o processo de construção do conhecimento, principalmente em sua dimensão pública.

Assumindo nossos compromissos éticos, e sem descuidar da reflexão sobre nossas práticas, podemos oferecer, por meio do ensino de história, respostas às narrativas negacionistas sobre o passado. Ainda que essa problematização sobre a docência nos leve a constatações de que não possuímos o monopólio da narrativa sobre o passado, e nossa posição autoproclamada de “juízes” em relação a esses relatos é bastante problemática, isso não significa compactuar com o negacionismo ou o relativismo, afirmando que toda narrativa histórica é legítima ou válida. Existem parâmetros científicos e éticos que todas e todos devem estar atentos na produção do conhecimento.

A adesão de amplos setores da sociedade, inclusive de nosso alunado, ao conteúdo do discurso negacionista e seu consequente “efeito de desorientação” parece fomentar entre nós, professoras e professores, uma visão melancólica de que não há o que fazer. Porém, quando uma comunidade adere à falsificação como dado de realidade e como princípio, enunciar a realidade fática extrapola os limites de nossa atuação profissional e se torna um ato político. O enfrentamento ao negacionismo contemporâneo brasileiro recupera a importância do debate sobre nossas funções sociais, da relação do ensino de história com a história pública e da necessidade constante de refletirmos sobre nossas práticas.

Referências

BAUER, C. S. Enfrentando o “silêncio das sociedades perfeitas”: a história pública e o revisionismo da ditadura civil-militar brasileira. *In*: MAUAD, A. M.; SAN-THIAGO, R.; BORGES, V. T. (Org.). **Que História Pública Queremos? What Public History Do We Want?** Rio de Janeiro: Letra e Voz, p. 195-203, 2018.

BÉDARIDA, F. As responsabilidades do historiador expert. *In*: BOUTIER, J.; JULIA, D. (Org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história.** Rio de Janeiro: UFRJ, FGV, 1998.

HOUSSO, H. **A última catástrofe.** Rio de Janeiro: FGV, 2107.

IOKOI, Z. M. G. A longa transição de conciliação ou estigma da cordialidade: democracia descontínua e de baixa intensidade. *In*: SANTOS, C. M. *et al.* (Org.). **Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil.** São Paulo: Hucitec, 2009. v. 2.

LA CAPRA, D. Testimonio del Holocausto: la voz de las víctimas. *In: Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nova Visión, 2005.

LUCCHESI, A. História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*, Anpuh, p. 1-17, 2013.

MELO, D. B. de (Org.). **A miséria da historiografia**: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.

NICOLAZZI, F. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 203-222, 2019.

PADRÓS, E. S. Tempos de barbárie e desmemória. *In: FERNANDEZ, É. P. et al. (Org.). Contrapontos: ensaios de história imediata*. Porto Alegre: Folha da História/Livraria Palmarinca, p. 35, 1999.

PEREIRA, M. H. F. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia hist.*, v. 31, n. 57, p. 863, 2015.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

RODRIGUES, G. História: uma ciência do presente. *In: FERNANDEZ, É. P. et al. (Org.). Contrapontos: ensaios de história imediata*. Porto Alegre: Folha da História/Livraria Palmarinca, 1999.

SANTHIAGO, R. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. *Tempo e Argumento*, v. 10, n. 23, p. 286-309, 2018.

SELIGMANN-SILVA, M. Anistia e (in)justiça no Brasil: o dever de justiça e a impunidade. *In: SANTOS, C. M.; TELES, É.; TELES, J. A. (Org.). Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil*. São Paulo: Hucitec, v. 2, p. 541-555, 2009.

TRAVERSO, E. **El pasado, instrucciones de uso**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011.

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

As dimensões da História Antiga na História Pública: a Antiguidade e seus públicos no Brasil¹

Guilherme Moerbeck (UERJ)

Thais Rocha (USP/Oxford)

Em 2019, Oldimar Cardoso publicou um artigo chamando a atenção para a pulverização da produção e circulação daquilo que denominamos narrativas históricas. Ainda que se possa falar da História como singular-coletivo à moda de Reinhart Koselleck (1985), as suas produção e circulação, em várias modalidades de apresentação e representação, ultrapassam em muito o que o se pode delimitar como a disciplina do campo acadêmico-científico (1976). Além disso, o controle sobre a produção da História (quem escreve), sobre a recepção/hermenêutica (quem lê, porque lê e o que interpreta) e sobre quem a legitima/valida é limitado (CARDOSO, 2015). “As narrativas históricas nunca estão isoladas”, assim, os seus reflexos na vida social, no ensino ou nos diversos segmentos sociais são qualitativamente distintos (CARDOSO, 2019a, p. 575; RÜSEN, 2010; VANSLEDRIGHT, 2010).

É importante refletir sobre o impacto e o alcance do consumo do conhecimento histórico a partir das mais variadas mídias, tais como exposições em museus e seus diferentes públicos; livros didáticos utilizados em redes privadas ou em nível nacional; filmes blockbusters ou de circuitos independentes; manuais acadêmicos, teses e assim por diante. Embora haja muitas dimensões, tradições, convenções e técnicas na produção da história, Cardoso (2019a, p. 576-578), de um ponto de vista analítico, subsumiu-as à noção de um fluxo social das narrativas históricas – *social flow of historical narratives*.

As ponderações teóricas levantadas por Cardoso se inserem num quadro amplo de categorias que tentam dar conta de uma questão filosófica de mesma natureza, isto é, como se organiza socialmente a produção do conhecimento histórico. Nessa seara, as possibilidades são abundantes e guardam nuances,

¹ Agradecemos a Dominique Santos pelos comentários e críticas ao nosso rascunho, enquanto esse texto ainda era um canteiro de obras. Aos colegas do LAOP, Leandro Ranieri, Anita Fattori, Carolina Vellozo e Samuel Gandara pelas sugestões e referências. Igualmente, nossa gratidão a Maria Beatriz Florenzano, Elaine Hirata, Cristina Kormikiari, Vagner Porto, Carol Kesser, Fábio Vergara, Marcia Jamille e Katia Teonia que, tão gentilmente, conversaram conosco acerca de seus projetos de pesquisa e de História Pública. Todos os problemas ainda encontrados neste texto são da responsabilidade dos seus autores.

ora significativas, ora sutis. Assim, não é incomum ler trabalhos sobre as culturas históricas; as dimensões espaço-temporais; os regimes de historicidade; os paradigmas; enfim, acerca da produção da História e de seus diversos níveis de porosidade e interseção com outras áreas do conhecimento (CARDOSO, 1997; CARDOSO 2019a, RÜSEN, 1994). Como em boa parte das macrovisões, resta saber, qualitativamente, como o conhecimento histórico se sedimenta e como se torna operacional em cada uma de suas formas de expressão. Seria possível responder como a história se transforma em ferramenta intelectual para interpretar o mundo e agir nele? A resposta a tal questão é positiva, mas é preciso uma pesquisa mais minuciosa em cada uma das dimensões do fluxo social de narrativas históricas para se avançar efetivamente nesse debate².

Este trabalho tem por objetivo examinar uma das dimensões do fluxo social das narrativas históricas (*Idem*, 2019a, p. 578). Portanto, o enfoque desse artigo recairá sobre a produção da História Antiga no ambiente público, especialmente a digital, que tem ganhado relevância maior na última década, processo este que se acelerou durante a pandemia da COVID-19 em 2020.

Na primeira parte, fazemos uma breve avaliação da História Pública dentro dos seus próprios debates, destacando alguns consensos e dissensos em torno da definição de seu próprio campo ou dimensão, para não apelar tão somente ao termo da sociologia bourdieusiana, mais condizente com o campo acadêmico *stricto sensu*. Na segunda parte, o enfoque do trabalho incidirá na compreensão do que História Antiga é e no que ela pode ser dentro do universo público, além das potencialidades e as tensões quanto à sua recepção e seu ensino na universidade e na escola.

Duas problemáticas são caras à escrita de um capítulo que une um helenista e uma egiptóloga: 1) pensar a História Antiga no Brasil enquanto área, isto é, quais são os elementos que tornaram particular a formação deste campo disciplinar no Brasil; 2) refletir em como a História Antiga pública pode responder aos desafios do desenvolvimento do pensamento histórico e como pode, outrossim, se afirmar como uma área frutífera de reflexões para o ensino. Para tanto, é preciso se debruçar sobre algumas práticas estabelecidas, sobre os limites do nosso campo e sobre as potencialidades que ainda exploramos de forma incipiente, em especial o que diz respeito ao diálogo com o público fora do âmbito acadêmico.

2 As questões de ordem epistêmica e as tradições teóricas são variadas, ora se refutando, ora se superpondo em questões como: quais são condições para que conhecimento histórico chegue a determinado grupo social? Qual a sua reflexividade no âmbito das ações sociais e quais os níveis de sua incorporação e reprodução? Como ele opera no nível da mudança social ou como se organiza nas diferentes tradições históricas? (GIDDENS, 1991; BOURDIEU, 1996; RÜSEN, 2001; GADAMER, 2015). Algumas das pesquisas sobre o ensino da História escolar e sobre os usos do passado vêm avançando bastante quanto a algumas dessas indagações (MOERBECK; ARAÚJO-OLIVEIRA, 2020, *mimeo*; CARRASCO; MOLINA; PUCHE, 2014; ÉTHIER; LEFRANÇOIS 2018; DA SILVA, 2007; MOERBECK, 2017; VANS-LEDRIGHT, 2010; WINEBURG 2001; 2012; WINEBURG; MARTIN; MONTE-SANO, 2019).

Encontros e tensionamentos entre diferentes formas da narrativa histórica

Fernando Nicolazzi e Gilberto da Silva Francisco nos lembram que a história não foi constituída *ab initio* a partir de uma base epistemológica que pressupusesse rigor, protocolos, métodos específicos no tratamento de fontes e diálogos intertextuais, ou seja, à moda de uma disciplina acadêmica³ (NICOLAZZI, 2019; FRANCISCO 2017). A origem deste tipo de investigação remonta aos séculos XVIII e XIX e ao contexto das disputas entre nações que buscavam no passado a afirmação do seu próprio presente (IGGERS, 1984; BENTLEY, 1997; FONTANA, 1998; FALCON, 1997). Hoje, a presença dos cursos de História não causa espanto, fato decorrente de um significativo processo de enraizamento nas instituições de ensino e pesquisa das sociedades contemporâneas. Pode-se vê-los em universidades na grande maioria dos países, bem como componente curricular obrigatório no ensino escolar, ainda que, eventualmente, abrigado sob a capa de universo social⁴.

A história pode ser pensada em pelo menos duas dimensões além da disciplinar. Primeiro, como sinônimo de experiência de vida, de vivência histórica. Como diria Jörn Rüsen, influenciado pela fenomenologia, a história é uma dimensão ontológica da experiência humana e da consciência histórica, *Geschichtsbewußtsein* é parte imanente do ser, do ὄντος⁵ (RÜSEN, 2001; 2010; CERRI, 2011, GAGO, 2016; CARDOSO, 2019b). Segundo, como narrativa, como um gênero literário específico⁶. A história da escrita da história, muitas

3 Ainda que houvesse níveis de intertextualidades, isto é, diálogos, dentro da produção da História já na antiguidade, como pincelou o próprio Nicolazzi (2019, p. 205-206), a modernidade e a institucionalização da História como disciplina acadêmica instaurou um conjunto de regras *sine qua non* para a construção desse conhecimento. Algo que se dissemina pelas universidades e escolas como conhecimentos validados por um campo científico, “constituídas como matéria ensinável” à juventude, além de possuir um formato historiográfico (a partir de uma base empírica e da crítica da tradição). Esses elementos não existiam, ou eram significativamente distintos, ou não podem ser encontrados nesse nível de operação e complexidade na Antiguidade (FURET, 1982, 115; MARTINS, 2002).

4 À guisa de comparação com a realidade brasileira, note-se que no Canadá as províncias possuem muita autonomia quanto à formulação de seus próprios programas curriculares. Assim, no Québec, em toda a formação do secundário (dos doze aos dezessete anos) a História é ensinada junto à Geografia e outros conhecimentos da área das Ciências Sociais sob a rubrica de “Universo Social” (Ministère de l’Éducation du Québec 2006).

5 Participípio de εἶμι, portanto do verbo ser/estar, costuma ser traduzido como: relativo ao ser, ou uma capacidade que lhe é inerente, está contida em sua natureza.

6 Como gênero literário, o advento da História ocorreu em sociedades nas quais a escrita se tornava central, como nas *pólis* gregas dos séculos VI/V a.C. Segundo uma tese bastante difundida, embora não consensual, a História e a Filosofia surgiram em meio aos tensionamentos entre a questão da ficção (*mythos* - verossimilhança) e do *logos* (discurso racional - verdadeiro). Essas são as balizas, grosso modo, de uma nova dimensão da produção do saber, de um novo programa de verdade, como diria Paul Veyne, sobre as quais está assentado o conhecimento próprio da História (VERNANT, 1986; VEYNE, 2014; MOERBECK, 2018). Sobre a latência do mito e do heroico na História, o que tensiona a tese de Vernant/Veyne, ver Joly (2007), Santos (2015). Para a questão da persistência do heroico no mundo contemporâneo (MOERBECK, 2016).

vezes denominada tão somente de historiografia, possui um longo percurso⁷, geralmente, vinculado a uma tradição hegemônica que remonta a Heródoto, referência mais longeva que incorpora em seus escritos uma investigação que une passado e presente (MALERBA, 2006; FRANCISCO, 2017).

No campo da Teoria da História, tornou-se quase uma convenção a compreensão da historicidade da história a partir da ruptura ocorrida com a sua disciplinarização. Hoje, tornou-se ressonância quase monocórdica, quiçá um paradigma interpretativo, falar-se em regimes de historicidade, ainda assim, talvez se lhe deva levantar algumas indagações. O problema fundamental do conceito tornado célebre por François Hartog é que ele possui dois lados, verso e anverso, de uma mesma moeda. Ainda que frutífero, pois heurísticamente aponta para a existência de um antes e um depois – regime antigo *versus* moderno de historicidade –, o conceito também é limitador, pois dissimula a variabilidade das formas de se produzir a história sob a capa de cada um desses regimes. Mesmo que se possa falar em regimes historiográficos (paradigmas) dentro de regimes de historicidade, a questão permanece nebulosa. A pergunta mais sensível é compreender o porquê de a História disciplina ter se tornado a representante paradigmática desse “antes e depois” na produção do pensamento histórico (HARTOG, 2003; NICOLAZZI, 2019). Não se discute a relevância de todo esse processo, embora seja demasiado autorreferencial, isto é, historiadores falando de sua própria produção e de seu campo de atuação. Quiçá, o mais importante seja saber se tal processo corresponde mais à história da formação de um domínio profissional ou aos mais profundos componentes epistemológicos de um saber. Talvez sejam ambas as coisas, mas, note-se que a história sempre foi múltipla em suas formas de expressão, e essa variedade continua existindo, inclusive dentro de um mesmo suposto regime de historicidade. A História Pública é prova dessas possibilidades, das mutações e tensões em torno de um mesmo campo do conhecimento humano sobre o devir temporal.

Jill Liddington, um especialista na área da História Pública, alerta para o fato de que muitos historiadores e praticantes da escrita da história, ou seja, profissionais de outras áreas que se dedicam à escrita sobre o homem no tempo, fiquem surpresos ou demonstrem certa perplexidade ante à ideia de História Pública (LIDDINGTON 2011; ALBIERI, 2011). Afinal, o que é isso? Talvez fosse mais fácil dizer o que ela não é. Ela não é história científica/acadêmica, aquela produzida por e para especialistas em suas respectivas áreas de formação. Tampouco é a história escolar, produzida também por historiadores e educadores, seja como aulas em suas respectivas redes de ensino, seja por meio de materiais didáticos e paradidáticos que são de uso relativamente res-

7 Trata-se de um campo de tensionamentos e disputas em torno de um conceito, ver Malerba (2006) e Araújo (2013).

trito⁸. Outro caminho é compreendê-la em torno de algumas ênfases, assim, a História Pública seria: “a comunicação da História a audiências não acadêmicas, a participação pública e a aplicação da metodologia histórica a situações do presente” (CAUVIN, 2019, p. 9).

Em que medida a História Pública poderia, por exemplo, ser entendida no quadro de romances e filmes históricos? A despeito das qualidades intrínsecas e considerando os propósitos de entretenimento, trata-se de gêneros literário/ audiovisual cujos percursos intelectuais são específicos. Não é de se espantar que um filme ou um romance histórico, por vezes, dialogue mais com questões específicas da época em que foi produzido, e não com temas exclusivamente associados ao período que tenta retratar. Essa sobreposição de temporalidades pode confundir o espectador não especialista ao não perceber, de imediato, contextos distintos, ao passo que também pode incomodar o público acadêmico, em especial no tocante aos anacronismos e imprecisões. É importante ressaltar que o percurso da literatura e de filmes passa por outros filtros, pois esses gêneros costumam se apropriar de passados distantes para pautar certos problemas de suas sociedades contemporâneas, *mutatis mutandis*, como um drama social (TURNER, 1982).

A ficção científica oferece um estimulante contraponto aos historiadores para essa reflexão. O gênero que em geral cria cenários para sociedades no futuro e alienígenas, além de abordar viagens no tempo e no espaço, parece não passar, ao menos em linhas gerais, pelo mesmo viés crítico dos chamados ‘cientistas’. As projeções para o futuro parecem estar mais livres no espaço criativo do que aquelas direcionadas ao passado. É preciso levar em conta as finalidades, mas, sobretudo, as formas, os espaços de circulação e as modalidades de consumos desses gêneros (CARDOSO, 2006). No limite, qual seria o sentido de se diferenciar a ficção científica e a ciência se não houvesse fronteiras? Se elas não existem, em vez de “filme de ficção-científica” não pareceria lógico poder tão somente denominar-se “filme de ciência”, a despeito do grau de imaginação e especulação?⁹

A experiência da História Pública, cujas práticas são bem anteriores à configuração de um movimento propriamente dito, variou bastante em diversos países, mas ela acabou por ocupar espaços que nem sempre estavam entre as

8 Há proposições que pretendem avaliar as interrelações entre a História escolar e a História pública, de como um professor na escola opera num limite tênue, senão na interrelação entre um saber local (senso comum, sabedoria popular) e um científico, pensado a partir das demandas da escola e da aprendizagem escolar (WANDERLEY, 2020).

9 Um exemplo pode esclarecer essa questão melhor. Ao se assistir a um filme como *Solaris* (1971; 2002), baseado em obra literária homônima de Stanislaw Lem, 1961 (2002), e ao acompanhar um documentário que retrata teorias relativas a vidas em outros planetas e no qual, comumente, se dá a palavra a astrofísicos e estudiosos do tema, é factível à audiência estabelecer uma distinção entre tais produtos (CARDOSO 2006). As adaptações de *Solaris* para o cinema foram dirigidas por Andrei Tarkovski em 1971 e por Steven Soderbergh em 2002.

prioridades dos historiadores envolvidos com a pesquisa institucionalizada nas universidades, não raramente vistas como torres de marfim (CAUVIN, 2019). As histórias de corporações, bancos e empresas movimentaram os pesquisadores da História Pública nos EUA a partir dos anos 1970. Já na Austrália, os interesses dos historiadores recaíram próximos às lutas comunitárias e em ações políticas pelo reconhecimento de determinados grupos, na preservação de subúrbios industriais e na defesa da classe trabalhadora, inclusive participando de julgamentos e interrogatórios. Enquanto isso, na Grã-Bretanha, predominavam debates em torno da memória, do patrimônio público, das representações públicas da história e até mesmo de novas tecnologias (LIDDINGTON, 2011). É importante enfatizar que a História Pública, ainda que experienciada de formas distintas, não pode ser vista como uma deformação da ciência histórica, uma forma vulgar de produção de conhecimento histórico (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 28). Seja da maneira que for, a História Pública, em suas diversas expressões técnicas e metodológicas, ganhou espaço no “consumo popular do passado” e é muito em torno dessa questão, no mundo após a internet 2.0, em que se inscrevem os debates mais intensos e recentes sobre ela (LIDDINGTON, 2011, p. 44).

Tais discussões ganharam corpo a partir dos anos 2000, momento em que os debates sobre a História Oral, originados no IHTP¹⁰ em Paris algumas décadas antes, e a relevância da memória como componente da confecção das narrativas históricas já estava consolidada. Embora seja importante ressaltar, como o fez Ana Maria Mauad, professora vinculada ao LABHOI¹¹ da Universidade Federal Fluminense, não se tratava mais de uma memória vinculada às formações nacionais, “mas (de) uma memória pública que desse conta dos embates e confrontos das novas políticas de identidade no mundo pós-colonial, [...] que incluísse as novas subjetividades que afrontavam o ideal de um mundo branco, masculino e ocidental” (MAUAD, 2018, p. 29). Dentro de passados tornados públicos, de memórias divididas, de novos atores outrora subalternizados, a História Oral teve que refletir sobre a dimensão própria da construção de seus objetos e da relevância da subjetividade, da produção colaborativa e da autoridade compartilhada (CAUVIN, 2019; PORTELLI, 1998).

Um dos impulsos fundamentais em torno da História Pública foi a digitalização do mundo, em especial a internet 2.0, que amplificou exponencialmente as formas de interação, consumo, além das próprias possibilidades da pesquisa a partir de 2005. Contudo, é preciso ressaltar que há particularidades regionais marcantes e limitações quanto ao seu desenvolvimento técnico, o que tem

10 *Instituto de História do Tempo Presente*, fundado em 1978 em Paris. As questões em torno do IHTP e de seus principais diretores, François Bédarida, Robert Frank e Henry Rousso, giravam em torno de dois componentes: memória e trauma, em especial relativos à segunda guerra mundial – disponível em: <https://www.ihtp.cnrs.fr>.

11 *Laboratório de História Oral e Imagem* - Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br>.

implicações sobre as formas de produção e divulgação de conteúdos. Assim, a pretensa ideia da democratização do conhecimento, espreada aos quatro cantos pelos discursos políticos e corporativos como uma panaceia, espécie de euforia em torno dos novos dispositivos e conexões cada vez mais rápidas, nem sempre se cumpre em realidades de profundas disparidades sociais¹².

Graças aos novos recursos tecnológicos, os cientistas das humanidades têm conseguido ampliar o volume de dados em suas pesquisas, otimizando também a sua análise e visualização. Mais do que se limitar a análises estatísticas ou criação de modelos, os pesquisadores envolvidos com as Humanidades Digitais propõem análises qualitativas, mas que podem ser refinadas por novas tecnologias. Tanto a História Antiga como a Arqueologia, em particular, têm se beneficiado desse novo campo de trabalho. Os novos recursos digitais ganharam cada vez mais importância nas últimas décadas, permitindo aos pesquisadores revisitarem artefatos, monumentos, sítios arqueológicos e até mesmo relatórios de antigas escavações.¹³ O refinamento dos dados e a atualização das informações, contudo, continuam dependendo de um rigoroso trabalho teórico-metodológico que norteie as questões de pesquisa e oriente a análise dos dados. É preciso lembrar que, apesar do otimismo e da excitação de muitos pesquisadores com as novas tecnologias, elas são apenas ferramentas e não dispensam o questionamento dos dados e dos pressupostos da pesquisa. Uma boa pergunta talvez seja: em que medida novas ferramentas das tecnologias da informação podem engendrar novas problematizações sobre as bases da própria pesquisa?¹⁴

Se, por um lado, as Humanidades Digitais, como comunidade transdisciplinar, abriram oportunidades de pesquisa com a inserção de novos recursos técnicos, tais como ferramentas capazes de capturar, editar e gerar imagens, mapas, textos e vídeos, modelos em 3D, ambientes virtuais, por outro lado elas também levantam questionamentos sobre o acesso e a disseminação do

12 O projeto *Why We Post*, dirigido pelo antropólogo Daniel Miller na University College London, entre 2012-2017, coletou dados em 11 países mostrando como o uso da internet respondia a realidades sociais específicas, fora daquelas projetadas pelas comunidades do Vale do Silício. No Brasil, em 2020, em meio à pandemia do Coronavírus, as instituições de ensino, desde o nível básico até o universitário, enfrentaram a desigualdade social e de acesso à educação à distância. Problemas de conexão, acesso à energia elétrica e equipamentos tiveram impacto profundo no desenvolvimento educacional dos estudantes brasileiros. Tais questões foram divulgadas, por exemplo: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/08/26/uerj-oferece-8-mil-tablets-e-12-mil-chips-de-internet-para-alunos-com-renda-de-ate-dois-salarios-minimos.ghtml>.

13 Apesar de a Arqueologia incorporar diversos recursos digitais, nem toda a prática arqueológica é necessariamente digital. Sua intersecção com as Humanidades Digitais é problemática e ainda em debate; ver Hugget 2011. Ver também: <https://o-date.github.io/draft/book/so-what-is-digital-archaeology.html> e <https://www.frontiersin.org/journals/digital-humanities/sections/digital-archaeology>. Parcak (2009; 2019) traz um panorama sobre Arqueologia da paisagem.

14 “[...] a história digital, enquanto campo específico dentro da “transdisciplina” das Humanidades Digitais, não é feita apenas pela utilização de novas ferramentas digitais que facilitam as velhas práticas. Trata-se também do desenvolvimento de uma relação estreita com as tecnologias suscetíveis em modificar os próprios parâmetros da pesquisa” (NOIRET, 2015, p. 33).

conhecimento na era da internet (ALVES, 2016, p. 96). Diferentes aspectos precisam ser levados em conta, tais como a língua, o acesso a computadores, a qualidade da conexão de internet, a estabilidade da energia elétrica, além de outras práticas que considerem a acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais. A relação da História com as Humanidades Digitais, contudo, não pode ser apenas discutida em termos metodológicos. É preciso recuperar o debate sobre a construção de narrativas e colocar o historiador – e o fazer histórico – no centro da discussão. A história digital remodela a documentação disponível e exige do profissional novas habilidades técnicas para lidar com as fontes (NOIRET, 2015). Contudo, a aquisição de novos instrumentos e plataformas precisa levar em conta também as novas relações estabelecidas com o passado, com a memória e mesmo com as práticas historiográficas. Serge Noiret mostra que os recursos da internet 3.0 alavancaram ainda mais as práticas de interação para a confecção de pesquisas. O *crowdsourcing*¹⁵, a importância do *Big Data*¹⁶, a Ciência da Informação, os robôs¹⁷ que criam narrativas históricas ou o uso de tecnologia 3D para a análise numismática são pautas incontornáveis no âmbito das Humanidades Digitais¹⁸ (NOIRET, 2015; NICODEMO; CARDOSO, 2019a).

É bastante significativo observar o fenômeno da *Wikipedia*, que estabeleceu uma nova prática de escrita colaborativa, cujas regras de composição são próprias. Em torno de um acervo de verbetes imenso, a noção de autoria/autoridade *wikipediana* tenciona as práticas tradicionais das humanidades e se constitui em “uma terra estrangeira” ao historiador, em particular ao *homo academicus*¹⁹ (BOURDIEU, 1988; MARQUES, 2019; VARELLA; BONALDO, 2020, p. 153). Nessa mesma corrente, o *broadcast yourself* alcançou níveis de impacto pouco imaginados pelas formas mais tradicionais de difusão de documentários. Os *youtubers* alcançam milhões de visualizações em poucos dias ou semanas e são os arautos de um processo cujos resultados ainda são imprevisí-

15 Em linhas muito gerais, é uma forma de se obter informações e opiniões por meio da reunião, mais ou menos aleatória, de grupos de participantes em torno de um objetivo/tema. É muito comum, no meio das ciências humanas, em que a proteção de patentes e de tecnologias de inovação é muito menor, haver a abertura de *drafts* (primeira versão de artigos) para comentários e sugestões. Essa prática, no entanto, está gerando a reação de alguns periódicos e a recusa trabalhos que haviam passado por plataformas *preprint*, como o *academia.edu*.

16 Grosso modo, é o campo constituído em torno dos estudos de uma quantidade de informação, em termos de volume, velocidade e variedade, impossível de ser analisada a partir de métodos e softwares comuns.

17 Programas computacionais que operam de maneira quase autônoma.

18 O projeto *De moedas e Reis: Novas perspectivas do uso de tecnologia 3D*, coordenado pelas professoras Adriene Baron Tacla e Lynette Mitchell, é um exemplo de mergulho nas Humanidades Digitais e da própria abertura da área de História Antiga para o universo público. Além de um site bastante bem organizado, há propostas de atividades didáticas, como a confecção de moedas para discentes do 6º ano do fundamental. Disponível em: <https://ofcoinsandkings.exeter.ac.uk>.

19 A historiadora Juliana Marques levanta interessante questão à área de História Antiga, ao dizer que “já nos tornamos reféns da ultraespecialização sem antes produzir suficientemente material básico de fácil alcance” (MARQUES, 2019, p. 16). Essa questão é importante, pois fala tanto da falta de diálogo da academia para fora de seus próprios muros, quanto da maneira como o campo acadêmico se constituiu. Além de nos levantar a ineludível pergunta, como será o futuro desse problema?

veis. Para o bem ou o mal? Tal dicotomia ainda faz sentido?²⁰ O fato é que eles ocupam um espaço de difusão de informação que foi tomado apenas parcialmente pelos historiadores. Apesar da existência de canais dedicados à história, tanto na internet como na televisão, o impacto deles é sempre muito diverso. Os processos de execução e reprodução de vídeos por um aparelho de celular e mídias sociais, além de ter baixíssimo custo, são facilmente compartilhados, o que potencializa a sua circulação quando comparados a outras mídias. Há trabalhos defendidos e outros em curso no universo do *ProfHistória*²¹, que tentam captar as possíveis dinâmicas, interrelações e problemas da História Pública digital, cuja produção brota, a cada dia mais rápido, nos mais diversos canais (BERINO; ERISON, 2020). Tanto as formas de validação quanto à responsabilização pelos conhecimentos ali produzidos são muito distintas daquelas instituídas no âmbito acadêmico (CARDOSO, 2015; MALERBA, 2017). A internet 3.0 é um perigo para o ensino escolar ou uma potencialidade? Ou as duas coisas?²² Vivemos uma *ecrânocracia*, como chamou a atenção Gilles Lipovetsky? (CASTRO; PIMENTA, 2018).

Como pensar o impulso da História Pública em nossos dias e a sua crescente importância para o diálogo com a sociedade? É possível separar o joio do trigo, a boa da má História Pública, quem teria autoridade sobre tal processo? Uma solução teórica é pensá-la em termos de um pacto tácito de leitura, quando há entre o leitor e aquele que escreve uma expectativa de encontrar uma “narrativa verdadeira” (NICOLAZZI, 2019; RICOEUR, 2000). Isso não está muito distante do que Robert Scholes propusera acerca da literatura no campo da análise do discurso (SCHOLE, 1982). Segundo ele, o texto, e neste quadro teórico poderíamos considerar os produtos audiovisuais como textos, é uma espécie de guia para o leitor/espectador que somaria a ele a sua própria narratividade. Isso significa dizer que o processo de recepção é ativo e que cada gênero literário possui regras próprias de composição, convenções estilísticas, isto é, elementos semiológicos mínimos (ECO, 2005; CARDOSO, 1997). Se esses apontamentos teóricos ajudam a refletir sobre a dimensão da recepção da História Pública, ainda resta pensar em que medida o consumo desse universo influi na forma como a História é ensinada e apreendida na universidade e na escola.

20 Ainda é possível recordar dos intensos debates que tomaram as escolas entre 2018 e 2019, a partir de vídeos que viralizaram na internet e que defendiam a ideia de que o nazismo era de esquerda. Parece ingênuo pensar que a instituição escolar e o ensino da História possam permanecer imunes ao debate sobre os usos e malversações do passado no ambiente público.

Algumas repercussões estão disponíveis em: <https://www.dw.com/pt-br/debate-sobre-nazismo-de-esquerda/t-48194501>.

<https://oglobo.globo.com/sociedade/debate-sobre-se-nazismo-de-direita-ou-esquerda-atormenta-professores-23088894>.

<https://www.dw.com/pt-br/nazismo-de-esquerda-o-absurdo-virou-discurso-oficial-em-bras%C3%AADlia/a-48060399>.

21 Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br>.

22 Ver, por exemplo, Spyer (2018), que identifica o uso da internet em comunidades de baixa renda no Brasil auxiliando na alfabetização.

O propósito deste capítulo e o que se verá doravante são os exemplos da História Antiga Pública (digital). Área muitas vezes vista como tradicionalista, às vezes com razão e outras por desinformação, os estudos da Antiguidade vêm produzindo, junto à Arqueologia e às Letras Clássicas, subsídios em formato digital que estão disponíveis para diversos públicos e usos. Atualmente, a História Antiga que se produz na academia, aquela que se ensina na escola e a que circula pela fibra ótica por meio da *WEB*, não é mais a mesma daquela que fez parte da formação da intelligentsia nacional no século XIX (BARNABÉ, 2019; FARIAS JÚNIOR, 2013, 2019; MOERBECK, 2021, *mimeo*).

No entanto, é preciso que pesquisadores de outros campos da história percebam isso com clareza, o que inclui os docentes licenciados que trabalham diretamente nas escolas. O mergulho nesse universo de possibilidades dos mundos de outrora pode fomentar frutíferos diálogos, pode auxiliar na formação das habilidades do pensamento histórico e mostrar como a História Antiga é importante para se ler o mundo contemporâneo. Finalmente, ela pode ajudar todos a perceberem os falsos dilemas e parar de perder tempo em lutas comezinhas que nada auxiliam em ressaltar a importância da História em suas diversas modalidades e temporalidades²³.

A História Antiga Próximo-Oriental²⁴

Em um curto prefácio de um livro publicado em 2013, Ciro Flamarion Cardoso chamava a atenção para o desenvolvimento e fortalecimento da área de História Antiga no Brasil em torno de congressos, laboratórios e grupos de pesquisa no cenário nacional. A referida obra, intitulada *Um outro mundo antigo* (POZZER; SILVA; PORTO, 2013), costura esse “outro” a partir de, pelo

23 A História Antiga, volta e meia, é acusada de elitista, colonial e eurocêntrica. Os que são contrários ao ensino da História Antiga nas escolas partem, aparentemente, de um falso dilema: ou se estuda História Antiga, e se pode incluir a Idade Média nesta mesma ponderação, ou se dá mais espaço às histórias e culturas das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras no currículo escolar (SILVA, MEIRELES, 2017). É preciso destacar que o passado indígena brasileiro, embora muito relevante, nos moldes como foi apresentado na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), não resolve o problema de uma narrativa histórica colonial. Ao contrário, as formulações lá encontradas podem reforçar a instrumentalização da história e de nacionalismos, que historiadores combatem há tempos, principalmente no Brasil pós-ditadura. Como afirmou Francisco (2017), a inversão do discurso polarizado e a formulação da existência, por exemplo, de uma história antiga brasileira, pré-contato com os europeus, não necessariamente problematiza a matriz que gera um fazer histórico específico e que, neste caso, reforça antigos modelos coloniais. Em suma, estudar a História do Brasil *avant la lettre* é mais difícil do que parece. Até mesmo porque a territorialização do que denominamos, em nossos dias, de Brasil não faz sentido algum em uma realidade anterior ao longo processo de colonização portuguesa.

24 Os estudos sobre o mundo oriental são desenvolvidos de maneiras distintas nas universidades brasileiras e estão em geral distribuídos entre os departamentos de História e Letras. Nos departamentos de História, a História Antiga tradicionalmente inclui as civilizações do Antigo Oriente Próximo (Mesopotâmia e Egito), deixando de lado o Levante e outros povos a leste, como a China e o Japão, por exemplo. Assim, nossa discussão aqui se limita ao mundo antigo próximo-oriental, com foco, sobretudo, no Egito e nas sociedades mesopotâmicas.

menos, duas tendências encontradas nos estudos brasileiros da antiguidade: a de pesquisas que põem em relevo regiões que são tradicionalmente menos pesquisadas no mundo antigo, como o extremo-oriental, e o intuito de dar nova roupagem, teórico-metodológica, às pesquisas que abordam temas mais recorrentes como a antiguidade greco-romana.

A História Antiga Próximo-Oriental, que inclui o Egito antigo e as antigas sociedades da Mesopotâmia, apresenta elementos particulares sobre desenvolvimento das disciplinas acadêmicas e dos seus desdobramentos populares em relação aos Estudos Clássicos, os quais precisam ser examinados na sua historicidade. Com capital humano reduzido no nível superior, pesquisadores precisam se desdobrar em diversas frentes a fim de atender às crescentes demandas da produtividade acadêmica, tendo em vista a pouca oferta de vagas e oportunidades de trabalho²⁵. A sobreposição de tarefas de ensino, pesquisa, orientação, publicações, internacionalização, além da burocracia universitária num ambiente competitivo, dificultam, mas não impedem, o diálogo com o público não-acadêmico.²⁶ Não se trata, contudo, de justificar a ausência da produção de conteúdo para fora da universidade, mas de apontar que são necessários, além de profissionais qualificados, outros recursos para ambientes distintos de circulação de informações.

Examinamos dois elementos importantes da História Antiga Próximo-Oriental no escopo da História Pública e digital discutidos neste capítulo. Primeiramente, nos debruçamos sobre a produção de conteúdo pelos grupos de pesquisa (Laboratórios) que circulam nas redes sociais e plataformas digitais. Uma vez que o uso da internet como meio de divulgação não pressupõe necessariamente uma História Pública, nem digital, em que medida a produção desses conteúdos impacta a produção de História Antiga no Brasil? Por outro lado, a existência de iniciativas de divulgação científica sobre a Antiguidade Próximo-Oriental, mais ou menos sistematizadas, revela uma série de tensões entre a ciência produzida na universidade e os diversos públicos que consomem o que é produzido.

É preciso reconhecer que o processo de popularização das sociedades mesopotâmicas e do Egito antigo no mundo contemporâneo, principalmente no cenário brasileiro, não se deu da mesma forma. Se, por um lado, a popularidade do Egito originou uma disciplina – a Egitomania –, que investiga

25 Problema também enfrentado em outros países do Norte Global. Entretanto, nosso ponto é enfatizar o menor número de especialistas na Antiguidade Próximo-Oriental no Brasil em relação a esta região. Muitas linhas de financiamento em projetos de pesquisa na Europa exigem nas suas propostas uma descrição detalhada de como a pesquisa pode ser compartilhada com o público não-especialista.

26 Enquanto o diálogo com o público para além da universidade se tornou uma nova prática para alguns pesquisadores, com a ampliação de recursos humanos e técnicos para a disseminação dos conteúdos, é preciso levar em conta que diversos projetos são cobrados pelas suas instituições de financiamento neste engajamento.

as múltiplas apropriações nas artes e na cultura popular, por outro, no caso da história do antigo Oriente Próximo (e também do Egito), elas passam pela intersecção com o mundo bíblico. Esses processos criam zonas difusas onde essa popularização se apresenta num misto de pseudociência, esoterismo, teorias da conspiração e pseudohistória²⁷, muitas vezes, com um discurso negacionista da ciência.²⁸

As fantasias sobre o Egito antigo nasceram muito antes da Egiptologia no século XIX, num contexto de expansão imperialista e do mergulho da Inglaterra vitoriana no sobrenatural. Antes que os textos egípcios fossem traduzidos e conhecidos pelos europeus, os artefatos egípcios já eram consumidos pelos museus na Europa e nas Américas. O conhecimento tardio dos textos pelas comunidades acadêmicas abriu espaço para a popularização do Egito antigo, já que não havia um discurso institucionalizado de autoridade que estabelecesse ‘verdades’ (COLLA, 2007; MOSER, 2006). O Egito antigo chegou já moldado por um imaginário que era produto da combinação de orientalismos, imperialismos, do positivismo e de um discurso racial de civilização, associado a um crescente interesse pelo ocultismo e o mundo dos espíritos (NYORD, 2018; ROCHA, 2019; LANGER, no prelo). Assim, não é de hoje que egiptólogos precisam lidar com maldições e alienígenas, mas talvez os suportes desses discursos tenham mudado efetivamente, sem que os impactos disso tenham sido devidamente discutidos²⁹. A história imbricada da Egiptologia precisa ser mais amplamente discutida nos círculos acadêmicos do Brasil a fim de, sobretudo, verificar como essas narrativas chegaram e se desdobraram neste contexto brasileiro.³⁰ Portanto, é preciso tratar desse problema nas suas historicidades

27 É o tipo de questionamento que fez com que Ciro Flamarion Cardoso discutisse os tensionamentos existentes entre a História das Religiões, a Teologia e as Ciências da Religião. Em uma palestra disponível no *Youtube*, Cardoso enfatiza que o interesse pela figura do Faraó *Akhenaton* está ligado não somente ao seu papel nas reformas do período de Amarna, mas, outrossim, vinculado a apropriações contemporâneas e tendências que tentam ler nas suas reformas uma espécie de origens do monoteísmo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3EG_Z7iI4x8&t=226s. Sobre essa temática específica, ver Montserrat (2000) e Cardoso (2011).

28 É preciso atentar-se para o risco de paráfrase do texto bíblico como um texto histórico, muitas vezes travestido do discurso historiográfico moderno e evitar, assim, a sobreposição de diferentes elementos discursivos que possuem propósitos distintos. Gomes (2017), por exemplo, explora as apropriações das narrativas bíblicas pela teledramaturgia brasileira, discutindo o contexto de produção e circulação desses conteúdos e sua relação com os grupos evangélicos.

29 O tema tem ganhado mais atenção na comunidade acadêmica. Veja por exemplo a iniciativa das pesquisadoras Leire Olabarria e Eleanor Dobson, da Universidade de Birmingham com a conferência *Do Ancient Egyptians Dream of Electric Sheep? The reception of Ancient Egypt in Science Fiction* (2021).

30 O estudo da Egitomania no Brasil se deu, sobretudo, pelos monumentos e pela arquitetura, mas uma pesquisa ampla sobre a popularidade do Egito antigo ainda está por ser feita, sobretudo no contexto dos carnavais e da literatura espírita, por exemplo (BAKOS, 2004; FUNARI, 2010). Ao mesmo tempo, tanto o Egito como o Antigo Oriente Próximo foram fundamentais para o desenvolvimento e a consolidação de certos paradigmas nas ciências sociais, sobretudo na linha marxista; ver Cardoso (1986; 1991). Ver, por exemplo, Gebara da Silva (2010); Graça e Zingarelli (2015); Frizzo (2017).

específicas, enfrentando as abordagens não-acadêmicas, quase sempre sensacionalistas, de maneira crítica e propositiva.³¹

Os casos do antigo Oriente Próximo e do Egito precisam ser debatidos também no âmbito do interesse pelo mundo bíblico. Com a expansão do cristianismo evangélico no Brasil, as igrejas, aliadas ao desenvolvimento de suas próprias mídias, criaram seus circuitos para a apresentação e consumo desses conteúdos³². Contudo, apesar da imensa popularidade desses temas, não há estudos sistemáticos que examinem essas intersecções, pelo menos não na proporção do que faz a Egitomania para o Egito antigo. A tensão entre a inerência e autoridade dos discursos bíblicos e o caráter dinâmico e mutável do conhecimento científico (histórico, arqueológico) deve servir como ponto de partida para uma análise que dê conta das complexidades, sem se limitar a apontar as polarizações.

É interessante notar que, apesar de uma aparente menor visibilidade dos conteúdos sobre o Antigo Oriente Próximo³³, os seus especialistas produziram, no Brasil, mais materiais de caráter didático e de divulgação (CARDOSO, 1991; 1997; LION; MICHEL, 2011; REDE, 1997; POZZER; SILVA; PORTO 2013), além de traduções de textos antigos, do que os egiptólogos (BOUZON, 1986; 2000; 2001; 2003; BRANDÃO, 2017; 2019).³⁴ Curiosamente, nas plataformas digitais, observamos o efeito contrário. O recente desenvolvimento da Egiptologia no Brasil pode ser observado também pela maior oferta de conteúdo dos especialistas nas plataformas digitais, tanto do ponto de vista das publicações de acesso aberto, como palestras, *podcasts*³⁵, entrevistas, disponibilizados nas páginas dos laboratórios ou dos próprios pesquisadores. As ofertas de conteú-

31 O caso do programa *Alienígenas do Passado*, por exemplo, é um dos grandes disseminadores deste tipo de conteúdo. Não há qualquer embasamento científico e provocou reações da comunidade acadêmica por desautorizar trabalhos de diversos pesquisadores. A arqueóloga norte-americana Sarah Parcak foi uma das vozes que se levantou no *Twitter*, promovendo uma campanha para extinção do programa em 2019. No Brasil, há inúmeras mídias (páginas na internet, livros, programas de TV) que promovem esse tipo de conteúdo em língua portuguesa.

32 É o caso, por exemplo, de programas de televisão, documentários e literatura voltada para aproximar o texto bíblico de um discurso científico que, em geral, são promovidos por instituições afiliadas a religiões cristãs. Há um esforço de 'provar' a veracidade do conteúdo bíblico a partir de supostas evidências científicas, seguindo, em certa medida, o modelo da obra *E a Bíblia tinha razão*, de Werner Keller (1955). Uma avaliação bastante acessível sobre a Bíblia como texto histórico foi feita pelo assiriólogo Marcelo Rede para o *Jornal da USP* recentemente. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-biblia-pode-ser-considerada-um-documento-historico>.

33 Os estudos sobre as apropriações culturais do Antigo Oriente Próximo ainda são um campo recente e em desenvolvimento; ver Verderame e Garcia-Ventura (2020).

34 O texto de Rede (2019, 2021), por exemplo, que apresenta outra vertente possível de historiografia, também atende o público não-especialista.

35 Ver, por exemplo: Teta de Sócrates, *Leitura Obrigahistória*, *Fronteiras do Tempo* que convidaram os egiptólogos Fábio Frizzo, Rennan Lemos e Thais Rocha. O canal *Colloquium* organizado pelo Prof. Dr. Gilberto Francisco, promove algo semelhante, mas em vídeo (análise mais detalhada a seguir. Disponível em: <https://youtu.be/4KDhV2NDBss>). O projeto *Diálogos da História* da UFPR que promoveu minicursos online em 2019 teve mais de 10 mil inscritos no total e estão produzindo *podcasts* a partir deste material com os professores envolvidos.

dos, em diferentes circuitos e mídias, podem nos levar a uma visão equivocada sobre o alcance dessas iniciativas, sobrepondo popularidade e demanda.

O outro aspecto deste debate passa pelas iniciativas de divulgação científica voltadas para a Antiguidade Oriental e que não estão no âmbito da História Pública. Um caso interessante é o trabalho da arqueóloga Marcia Jamille³⁶, responsável pelas páginas *Arqueologia Egípcia* e *Arqueologia pelo Mundo*, que contam com milhares de seguidores nas redes sociais e vêm compartilhando conteúdos sobre o Egito antigo e Arqueologia desde 2008. Jamille faz seu trabalho de divulgação compilando notícias e a produção científica numa linguagem própria de quem usa as redes sociais e plataformas digitais e recebeu do *Youtube* o prêmio *Next Up* 2018.³⁷

A arqueóloga utiliza as suas redes de contato nas mídias sociais seguindo museus, pesquisadores e projetos de referência para produzir os seus vídeos, que têm especial alcance no ensino básico, onde ou no qual a carência de materiais de apoio é imensa.³⁸ Ainda que a professora Jamille capitalize seguidores com a popularidade do Egito antigo e da Arqueologia, o alcance do seu trabalho se dá pelo seu domínio das linguagens das redes sociais e plataformas digitais. Ela torna acessível, em língua portuguesa, conteúdos que não chegam ao público brasileiro facilmente, os quais requerem o domínio de línguas estrangeiras (do inglês, principalmente) e uma capacidade de ‘garimpar’ informações sobre o Egito antigo em páginas ou perfis mais especializados.³⁹

Em geral, as críticas aos trabalhos de divulgação, como os de Jamille e de outros, se dão pela imprecisão, equívocos nos seus conteúdos e também pela forma popular (gestual, de linguagem, de edição de imagem e vídeo) com que seus materiais são produzidos, entendidos muitas vezes como uma ‘vulgarização’ do que é realizado no meio acadêmico e uma forma de autopromoção pessoal. Uma outra prática comum de se fazer frente a este tipo de iniciativa é a recusa de qualquer participação, muitas vezes com a justificativa por parte dos pesquisadores pelo descuido e/ou alteração de informações, referências e até mesmo exigência de determinadas condições para colaboração (equipamento de vídeo e som, iluminação, aplicativos para o celular, exigência de horário, urgência de pauta, etc.). Entretanto, é preciso reconhecer que o seu circuito de diálogo é outro, com demandas e formatos distintos. Boa parte dos divulgado-

36 Entrevista concedida por telefone em 11/01/2021. Marcia Jamille possui Bacharelado e Mestrado em Arqueologia pela Universidade Federal de Sergipe. Informações retiradas da Plataforma Lattes.

37 Disponível em: <https://brasil.googleblog.com/2018/11/youtube-nextup-2018.html>.

38 Há referências constantes de professores e seguidores que comentam como os seus vídeos auxiliaram nas aulas de História.

39 O canal do Museu Egípcio e Rosacruz no *YouTube*, por exemplo, realizou em 2020 uma série de *lives* a partir do material disponível no museu, também exibidas no Facebook. A página do Facebook, É cada história na História, promovida pelo historiador Lucas Araújo também disponibilizou conteúdos sobre o Egito Antigo. O blog Rosetta dos Ventos também disponibiliza conteúdo sobre Egito antigo e Egitomania em língua portuguesa.

res não está vinculada à comunidade acadêmica. Portanto, o debate não se dá com pesquisadores, mas a partir da produção deles⁴⁰. Como consta na descrição do canal *Arqueologia Egípcia*, a sua proposta é “apresentar de forma didática curiosidades sobre os trabalhos de arqueólogos(os) e a história do Egito Antigo”. Apesar das limitações e problemas dessa ação, ela atinge um público que muitos de nós, por escolha ou não, nunca vai atingir.

A profusão de laboratórios sobre a antiguidade oriental nas últimas décadas e a ampliação do uso da internet não resolveram esse problema. Os grupos de pesquisa, em grande parte, ocupam as redes sociais para promover eventos e sua produção científica, que são necessárias e importantes. Há iniciativas recentes direcionadas a públicos mais amplos que têm construído possibilidades de diálogo e parcerias, inclusive com professores e alunos da educação básica.⁴¹

As plataformas digitais e as mídias sociais dedicadas a compartilhar conteúdos sobre o Egito antigo e o antigo Oriente Próximo no Brasil são bastante heterogêneas. Há material para todos os gostos, mas é preciso que uma parceria mais sólida de curadoria de conteúdo e de formato aconteça também em novas frentes, ampliando oportunidades para os profissionais da História Antiga e para o público interessado em material qualificado. Para além de um levantamento do que está disponível, é preciso aumentar o volume de pesquisas acerca das demandas específicas e sobre as variadas possibilidades de articulação entre os diferentes públicos e os profissionais da História Antiga.

A Antiguidade Clássica

A penetração do universo da Antiguidade Clássica no Brasil é parte de um longo processo e projeto que envolve ações dentro e fora do mundo acadêmico, embora na maioria das vezes a ele ligadas⁴². No século XIX, vários desses movimentos se tornaram visíveis: na estruturação de currículos seriados no Colégio Pedro II; na tradução de manuais franceses; no colecionismo e na

40 Ver, por exemplo, o conteúdo produzido pelo portal *Café História*, que reúne uma enorme variedade de temas de pesquisas. Os conteúdos, em geral, são produzidos pelos pesquisadores e contam com a curadoria do administrador, o Prof. Bruno Leal (UNB), que ajusta o texto para o público em questão. Ver Benchimol *et al.* (2015). Em notícia divulgada pela própria página do *Café História* no dia 08 de janeiro de 2021, um dos artigos mais consultados em 2020 foi o de um Egíptólogo, Rennan Lemos (5ª posição). O que reforça os argumentos que apontam para a grande penetração de assuntos relativos ao Egito Antigo no grande público. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/author/rennan-lemos>.

41 Destaco os Laboratórios dedicados aos estudos de Antiguidade Oriental no Brasil: LAOP (FFLCH-USP); LEO (UFRGS); MAAT (UFRN); SESHAT (MN-UFRJ). Há outros grupos dedicados ao mundo antigo que incluem pesquisas sobre Antiguidade Oriental ou abrem espaço para o diálogo, como o blog do grupo de pesquisa Subalternos e Populares na Antiguidade (FFLCH-USP) com o blog História Antiga vista de baixo.

42 Ainda que se possa pensar o mundo escolar e as formas de divulgação científica como áreas específicas na produção de conhecimento histórico, não se pode negar nem os vínculos e nem as dissonâncias com a produção oriunda das pesquisas universitárias.

organização de museus nacionais (BARNABÉ, 2019; FARIAS JÚNIOR 2013; 2019; PENNA 2008). Nestes, o debate de fundo era: em que termos se organizavam as macronarrativas da história da nação, o que não deixava de lado a História Antiga, ao contrário (KOK, 2018; SANTOS, 2012; FRANCISCO, 2017). A pauta da época acentuava a necessidade de um encontro com as origens, desdobradas em um percurso civilizatório consonante à formação e reprodução da elite da época. Estava em jogo uma economia de trocas simbólicas e intelectuais na qual, de forma contumaz, a comunidade política imaginada no Brasil era como ramos que cresciam de troncos e raízes europeias (ANDERSON, 1983; MORALES, 2017). No mundo acadêmico brasileiro *stricto sensu*, deve-se olhar um pouco mais adiante para se visualizar a formação dos primeiros cursos de História na década de 1930, bem como as profundas transformações e qualificação da área de História Antiga sucedidas a partir da década de 1970⁴³ (SILVA; FERREIRA, 2011).

Uma verdadeira profusão de debates em torno da renovação dos estudos da Antiguidade Clássica se produziu no Brasil desde, pelo menos, o ano de 2005. Embora já ocorressem anteriormente, eram feitos em escala bem mais restrita (GARRAFFONI, 2015). Nesse mesmo impulso, como já pontuado anteriormente para o caso dos estudos orientais, viu-se o aumento da produção de materiais paradidáticos e livros introdutórios, certamente uma preocupação em se atingir públicos mais amplos (FUNARI, 2003; 2005; 2018; LEITE; DEZOTTI, 2019; NOVA ESCOLA, 2019⁴⁴; REDE, 1999). Os debates em torno do *Grupo de Trabalho sobre os Usos do Passado* (2011), especialmente os atinentes à Antiguidade, vêm sendo feitos em um Simpósio Temático da reunião nacional da ANPUH, coordenado pelos professores Glaydson José da Silva (UNIFESP) e Renata Senna Garraffoni (UFPR) (GARRAFFONI, 2015; DA SILVA; FUNARI; GARRAFFONI, 2020). Sem se falar da bibliografia já volumosa, ainda que distante de ser suficiente, a respeito do ensino da disciplina na escola (BOVO; DEGAN, 2017; GUERRA, 2019; MOERBECK, 2017; 2018a; 2018b; MORALES, 2017; SOUZA NETO 2019a; 2019b; SOUZA NETO; MOERBECK; BIRRO, 2020; ROCHA, 2014; SANTOS, 2019; 2020)⁴⁵. Os títulos de artigos recentes são indício de um movimento de reavaliação da área, a partir de um olhar crítico sobre si mesma criam-se perspectivas para o seu próprio futuro⁴⁶.

43 Há um projeto em curso, organizado por Guilherme Moerbeck (UERJ), Fábio Frizzo (UFTM) e Alexandre de Moraes (UFF) denominado: *Os pesquisadores da antiguidade: a formação de uma área interdisciplinar*, que tenta dar conta da evolução da área de História Antiga no Brasil a partir da década de 1970.

44 Trata-se de planos de aula desenvolvidos para o 6º ano do ensino fundamental e podem ser encontrados na plataforma da *Revista Nova Escola*. O projeto teve a coordenação geral de Oldimar Cardoso e setorial (6º e 7º anos do Ensino Fundamental) de Guilherme Moerbeck. Disponível em: <https://planos-deaula.novaescola.org.br/fundamental/6ano>.

45 Trata-se, evidentemente, de uma bibliografia não exaustiva.

46 Entre outros: *Uma antiguidade fora do lugar?* (U.G. DA SILVA, 2017); *História Antiga e História Global: afluentes e confluências* (MORALES; U.G. DA SILVA, 2020); *Por uma didática da História Antiga no ensino superior* (MORALES, 2017); *O lugar da história antiga no Brasil* (FRANCISCO, 2017); *Le champ*

Com tudo isso, é interessante notar que, se por um lado, a História Antiga teve seu campo de atuação reduzido ou questionado em debates específicos sobre o Ensino da História na BNCC⁴⁷, por outro, ganhou popularidade⁴⁸ em outros meios. Para além dos programas de documentários da TV paga, filmes, videogames e quadrinhos, jogos também se encarregaram de disseminar os seus conteúdos. Este processo de popularização é que precisa ser discutido pelos historiadores da Antiguidade de forma mais integrada, deixando de lado a perspectiva de que os estudos sobre a recepção do passado ou são menos importantes ou requerem menos especialização (CHAPMAN, 2016; ÉTHIER; LEFRANÇOIS, 2021; HECKO, 2015; DA SILVA 2007). Em consonância com essas formas de reflexão, muitos projetos, alguns institucionais, outros de iniciativas individuais, colorem um diferente conjunto de iniciativas públicas brasileiras, que passamos a discutir mais detalhadamente.

Instalado em um site multifuncional e com diversos percursos, o *Mitologando* é um dos projetos de extensão voltados para pensar a Antiguidade Clássica mais bem estruturados do país⁴⁹. Trata-se de um conjunto de práticas de extensão que surgiu junto ao Departamento de Letras Clássicas da UFRJ, sob coordenação da latinista Katia Teonia. A ideia inicial do projeto é a de apresentar a literatura clássica – Homero, Ovídio, Virgílio, entre outros – a crianças e jovens para que possam construir ligações entre visões de mundo antigas e o imaginário contemporâneo. O projeto organiza oficinas para professores das redes de educação básica, oferece minicursos e produz vídeos com palestras. Em conversa com a coordenadora do projeto, ela revelou que “o público-alvo são crianças e jovens e, por fim, professoras e professores do ensino fundamental e médio, professoras e professores que atuam em salas de leitura e educadores de uma forma geral”⁵⁰.

Uma das principais ações do projeto chama-se *Fábula*. Trata-se de um vasto inventário de livros de autores brasileiros divididos por ano de publicação

de l'histoire, ses enjeux politiques et l'enseignement de l'histoire ancienne à l'école: un regard à partir du Brésil (MOERBECK, 2021, mimeo) e *Tropicalismo in Classics* (PAPA, 2020).

47 Na última década, a História Antiga no Brasil enfrentou questionamentos sobre a pertinência da sua permanência no ensino básico e superior. As querelas em torno das versões da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, que se estenderam de 2015 a 2018 e deram origem a três versões do mesmo documento, talvez tenham sido a epítome desse processo inquietante. Embora seja consensual aos profissionais da área de Antiguidades a manutenção do ensino da referida disciplina no ensino básico, as justificativas da existência desse componente curricular nos programas escolares são diversas e, até mesmo, divergentes (FRIZZO, 2016; FUNARI, 2016; MOERBECK, 2019; 2021 *mimeo*; FARIAS NETO, MOERBECK, BIRRO, 2020; LEITE 2020; SANTOS, 2019).

48 A História da Antiguidade Clássica possui inúmeros produtos no universo público, desde *websites*, desenhos animados e conteúdo para crianças, jogos de videogame e séries de televisão. É uma tal profusão de coisas que nos isentamos de fazer uma lista exaustiva, tomamos apenas um exemplo de cada gênero citado. Disponíveis em: <https://www.ancient-origins.net>; <http://www.bbc.co.uk/history/forkids/>; <https://www.bbc.co.uk/teach/class-clips-video/story-of-britain-roman-britain-animation/zv-dc8xs>; <https://www.ubisoft.com/fr-ca/game/assassins-creed/odyssey>; <https://www.hbo.com/rome>.

49 Disponível em: <https://mitologando.letras.ufrj.br>.

50 Entrevista gentilmente cedida por e-mail, recebida em 13 jan. 2020.

desde 1944 até 2020. A página do *Fábula* apresenta uma seleção para professores e alunos que queiram procurar materiais sobre essa temática (AZEVEDO, 2021). O *Mitologando* conta com apoio de outros professores e de muitos alunos envolvidos num projeto com claros objetivos visando o mundo escolar. Seria muito bom que o site pudesse incluir futuramente descrições mais detalhadas dessas atividades nas escolas, pois tais informações certamente contribuirão para pesquisas sobre a História escolar⁵¹.

Pipoca e Pipocinha Clássica são projetos interligados e que fazem parte das iniciativas do corpo docente vinculado à Universidade Federal de Pelotas e ao LECA – *Laboratório de Estudos Sobre a Cerâmica Grega* –, coordenado pela professora Carolina Kesser Barcellos Dias. O *Pipoca* nasceu em 2014 e pode ser conhecido a partir de diferentes meios. Desde seus dados institucionais, que constam na plataforma de projetos de extensão da UFPel, até por meio de notícias a ele vinculados, ou até mesmo no Facebook, no qual há uma página que lhe é dedicada⁵². É bom lembrar que o projeto já foi bem detalhado e discutido em um artigo publicado na *Revista História Hoje*, em 2017 (DIAS; SEGER; OGAWA, 2017).

Uma das preocupações do *Pipoca* é o fato de que os conhecimentos acadêmicos permanecem, muitas vezes, restritos aos círculos universitários. A maneira encontrada em “explicitar o modo como o passado, seus discursos e representações apresentam consequências, continuidades e rupturas em relação às sociedades do presente” foi a de usar o cinema como ponte entre esses diferentes mundos (DIAS; SEGER; OGAWA, 2017, p. 160). Para lidar com isso, o projeto buscou colocar em debate filmes que tratassem das “percepções, representações e apropriações do mundo antigo” na universidade, mas também em escolas públicas e privadas (DIAS; SEGER; OGAWA, 2017, p. 160). Com especial cuidado em relação à cultura material, o *Pipocinha* mostrava à faixa etária que vai dos 13 aos 18 anos como o estudo da História Antiga podia ser importante para se compreender o presente. O projeto tomava também as ruas para perceber as reminiscências materiais que compõem o tecido urbano e que fazem referências simbólicas à Antiguidade, como o estilo Neoclássico e mesmo uma estátua do deus Hermes/Mercúrio localizada no Mercado Público da cidade de Pelotas-RS.

O *Pipoca* desenvolveu atividades em parceria com a Companhia de Dança Afro Daniel Amaro. No desenrolar dessa parceria, os alunos perguntaram à equipe do *Pipoca* o porquê de se ainda estudar “o que é velho”. É bom frisar que, em princípio, não perceber as possíveis relações entre um passado distante e o presente não é exclusividade dos alunos da Companhia. Tal questio-

51 Contato com o projeto pode ser feito através do e-mail: mitologando@letras.ufrj.br.

52 Disponível em: <https://www.facebook.com/PipocaClassica>; <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u459>.

namento possui uma relevância mais ampla, pois pode ser indício, ou mesmo reflexo, de um aprendizado da História Antiga na escola, que também não conseguia justificar essa relação, ou que não se preocupava em fazê-la. A partir desse tipo de desafio, o *Pipoca* conseguiu estabelecer um frutífero diálogo com os alunos da referida Companhia a ponto de começarem a solicitar temas para serem discutidos. O desenvolvimento da consciência histórica e de uma visão crítica fazia com que tais alunos comesçassem até mesmo a questionar o fato de filmes sobre o Egito Antigo apresentarem atores predominantemente de pele branca (DIAS; SEGER; OGAWA, 2017, p. 167-169). As indagações acerca dos etnocentrismos⁵³ e do embranquecimento, presentes não apenas no cinema, mas na iconografia de livros didáticos, são claro indício de como o estudo transversal da antiguidade, vinculado às temáticas das histórias indígenas e afro-brasileiras, podem ser relevantes para sedimentar formas ampliadas de perceber a complexidade da vida em sociedade e, concomitantemente, do passado humano (BUSTAMANTE, 2017; KORMIKIARI; PORTO, 2019; SOUZA NETO, 2019).

O LARP (*Laboratório de Arqueologia Romana Provincial*)⁵⁴ é um laboratório ligado ao *Museu de Arqueologia e Etnologia* da USP criado em 2011. Desde então, vem produzindo diversos tipos de atividades de pesquisas acadêmicas e extensionistas, o que inclui a preocupação com a diversidade dos projetos desenvolvidos e os públicos por eles atingidos. O site do LARP tem um conteúdo versátil que pode interessar a diversos públicos. Um dos projetos que dão mais visibilidade ao laboratório está ligado às Humanidades Digitais e à área de Ciberarqueologia: *Web Sig; Roma 360; Domus Romana; Domus Redux e Domuscom Realidade Aumentada* podem ser acessados facilmente a partir do próprio site ou de aplicativos de celulares. O aplicativo *Roma Aumentada* foi criado por arqueólogos e possibilita a interação “em tempo real com os edifícios mais comuns da Roma Antiga”⁵⁵. Já o link *interatividade 3D* dá acesso a um grande conjunto de recursos que podem ser utilizados em sala de aula. Dentre eles, há um vídeo em que se mostram as atividades de confecção de objetos a partir da impressão 3D.

Essas e outras possibilidades mostram como o LARP e o próprio MAE estão no proscênio de boas práticas de divulgação e didático-pedagógicas. Note-se, ainda que de passagem, que se pode encontrar no site do próprio Museu um link *Educativo*, a partir do qual o interessado poderá se inteirar das possibilidades em se utilizar as instalações e produtos do Museu, seja para um sim-

53 Para um caso de etnocentrismo na antiguidade, isto é, de uma visão autocentrada dos atenienses sobre si mesmo; mas, igualmente, de como isso teve reflexos na apropriação feita pela historiografia moderna da antiguidade, recomenda-se a leitura de um artigo que trata do *atenocentrismo* e de como esse fenômeno também aparece em livros didáticos brasileiros, respectivamente: (FRANCISCO; MORALES, 2016; BUSTAMANTE, 2017).

54 Disponível em: <http://larp.mae.usp.br>. Acesso em: 07 fev. 2021.

55 Disponível em: <http://www.larp.mae.usp.br/rv/roma-aumentada>. Acesso em: 07 fev. 2021

ples mergulho na cultura material pré-histórica, indígena ou da Antiguidade mediterrânea. O MAE mantém atividades educativas desde 1978 e pode ser muito útil aos professores das redes de ensino básico que podem acessar os seus recursos, como é o caso do *kit educativo de arqueologia e etnologia, um conjunto de objetos (moedas, estatuetas e pequenas maquetes que, provavelmente, farão a alegria dos jovens alunos). Ação relevante, sem sombra de dúvida, para aguçar os sentidos acerca da materialidade de passados tão distantes nas aulas escolares*⁵⁶. Deve-se mencionar, ainda que *en passant*, o Museu Nacional, localizado na Quinta da Boa Vista no Rio de Janeiro, que desenvolve trabalhos educativos em relação às suas coleções antigas há muitos anos⁵⁷.

O LABECA (*Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga*)⁵⁸ surgiu em 2006 e reúne estudantes interessados em pesquisar os espaços urbanos das cidades gregas antigas, as *pólis*. No nível acadêmico, o LABECA já ajudou na condução de mais de cem pesquisas individuais nos níveis de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Em entrevista, as coordenadoras do LABECA, professoras Maria Beatriz Florenzano, Elaine Hirata e Cristina Kormikiari, afirmam que a “divulgação científica foi desenvolvida pelo Laboratório, como exposições, cursos de extensão/formação de professores, produção de vídeos (divulgados em nosso site e em nossas redes sociais – *Youtube* e *Facebook*) e maquetes digitais”⁵⁹. O site do LABECA oferece ao visitante boas oportunidades, sendo uma delas a de acessar o link educativo no qual terá acesso ao libreto, informativo e ilustrado, da exposição: *polis: viver na cidade grega antiga*, cuja curadoria foi da professora Elaine Hiratae, que obteve alentado sucesso de público à época de sua realização. Além disso, há maquetes e um conjunto de vídeos com documentários e palestras dos professores e pesquisadores do MAE. A última ação do LABECA foi a de produzir entrevistas sobre as *pólis* gregas antigas, *Série Vídeos do LABECA*, que podem ser acessadas no canal do Laboratório no *Youtube*⁶⁰. O laboratório disponibiliza também um banco de dados, *Nausitoo*⁶¹, com até 200 cidades, cujo objetivo principal é o de divulgar o conhecimento sobre a formação das *pólis*.

Colloquium, um canal do *Youtube* surgido em meio à pandemia da COVID 19,⁶² foi idealizado e é coordenado pelo prof. Gilberto da Silva Francisco (UNIFESP). Francisco teve a ideia de reunir-se, em conversas produzidas com vídeos-cápsulas (em torno de 20 minutos cada), com docentes da área de

56 Disponível em: <http://mae.usp.br/emprestimo-de-materiais-pedagogicos>. Contatos com o educativo do MAE: (11) 3091-4905 ou educativo.mae@usp.br.

57 Maiores informações: <https://saemuseunacional.wordpress.com>.

58 Disponível em: <http://labeca.mae.usp.br/pt-br>.

59 Entrevista gentilmente cedida em 14 jan. 2021.

60 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCtaIBXH99EMtKDjTV7h0cig>, Acesso em: 03 fev. 2021.

61 Filho de Poseidon, rei dos Feácios, *Nausitoo* é um importante personagem de Homero, ver *Odisseia*, VI.

62 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-ZPORzFw0PLOf8iUvH6nmA>.

História, Arqueologia e Letras Clássicas. Os vídeos são introdutórios e tratam de diversas temáticas da História da Antiguidade, além de outros temas, tais como: poesia antiga, História da Arqueologia, Ensino de História etc. Tanto para alunos de graduação, para docentes do ensino básico como para o público em geral, é uma oportunidade de, em poucos minutos, adentrar em temas nem sempre acessíveis em língua portuguesa.

Há algumas observações a serem feitas no tocante às iniciativas relativas à Antiguidade Clássica. Em primeiro lugar, deve-se notar que, tanto o *Colloquium* quanto o *Pipoca*, embora sejam ações de naturezas distintas, tensionam as fronteiras tradicionalmente vistas entre uma Antiguidade Clássica, de um lado, e uma Antiguidade Oriental, de outro⁶³. Em suma, ambos os projetos discutem a História Antiga, cujos repertórios geográficos e recortes temporais são muito variados e discutidos em nossos tempos. Dessa forma, ressalta-se que, dependendo do ângulo da abordagem histórica, do período estudado ou da ação a ser realizada, tais fronteiras podem se mostrar frágeis, senão artificiais. Um dos tensionamentos que não serão resolvidos aqui, mas que podem ficar para a avaliação de um próximo trabalho, concerne à criação de canais no *Youtube*, como os feitos pela professora Jamille e pelo professor Gilberto. Embora ambos se utilizem da mesma plataforma e visem ampliar o público com o qual a História dialoga, há questões de fundo: o alcance dos projetos, os pontos de partida, os usos da linguagem audiovisual, as diferenças de conteúdo, de públicos e mesmo de objetivos que podem ser avaliadas com mais vagar e detalhamento do que foi possível aqui atentar. Ações mais tradicionais de setores educativos de museus estão consolidadas, mas seria bastante relevante acessar pesquisas que apontassem em termos estatísticos o alcance de cada instituição em números.

Enfim, qual público consome esses bens culturais sobre a Antiguidade? Se ambos os projetos de extensão aqui representados, *Mitologando* e *Pipoca* parecem de grande relevância para a comunidade extra-acadêmica, questionamo-nos quanto aos financiamentos recebidos, detalhes de aplicação de cada projeto, isto é, dados que poderiam ser úteis inclusive para a elaboração de políticas públicas voltadas para a área do ensino da História Antiga, Arqueologia e Letras.

Considerações finais

Num espectro macroteórico, as formas de reprodução social, fenômeno que ocorre de diversas maneiras, recolocam-nos diante de questões atinentes ao impacto da História pública no fluxo social das narrativas históricas. Como

63 Delimitação esta que é proposta no encaminhamento desse artigo, mas que não constitui nem reificação, nem essencialização de categorias que possuem um longo devir e vem sendo debatidas há décadas.

tais formas de conhecimentos se sedimentam? Em que medida são relevantes na organização e ancoragem de representações sociais? Seria possível pensar em termos de um *habitus* que se constituiria por meio do aprendizado da História em suas diversas modalidades? (BOURDIEU, 2003, p. 201-202).⁶⁴ Seria possível reunir, interpretar e controlar dados sem que se fosse imerso numa inviabilizadora massa de informação? Tais questionamentos, que foram tão somente pincelados durante este trabalho, são de significativa importância para se pensar o próprio futuro da História como disciplina; como saber escolar; como saber aplicado ou divulgado ao grande público.

A galáxia de opções que a História pública disponibiliza ao alcance do controle remoto, de um *link* da internet, e os sentidos dados a essa mesma produção, em especial no que concerne à História Antiga, são respostas a serem obtidas em futuras pesquisas. Os impactos, embora visíveis, são de difícil discernimento, principalmente se pensamos em termos do senso comum e de como ele opera no tecido social como “reguladores e mediadores de sistemas de interação” – social e psicológico, cognitivo e afetivo –, isto é, como representações sociais com tendências hegemônicas⁶⁵ (LEFRANÇOIS; ÉTHIER; DEMERS, 2011, p. 46; JODELET, 1989). Assim, quais seriam as diferenças entre o senso comum histórico operado por uma determinada comunidade e o saber propagado pelos múltiplos canais da História pública que podem ser acessados por essas mesmas comunidades? Essas são questões sobre as quais os historiadores têm controle, quando muito parcial. A História pública poderia reforçar sentidos dogmáticos de um saber histórico amplamente difundido se na recepção as pessoas não são impelidas a refletir a partir de situações-problema? A fragmentação, as diferentes mídias, uma “nova economia da experiência do tempo” (VARELLA; BONALDO, p. 149), a pluralidade de memórias, enfim, tudo isso representaria uma crise da História como disciplina e uma ameaça à autoridade acadêmica? (TURIN, 2018; MALERBA, 2019).

É preciso lembrar que a expansão dos recursos digitais, por meio dos quais a galáxia da História pública explodiu, não implica necessariamente a popularização de conteúdo, até mesmo nos círculos acadêmicos o acesso a conteúdos digitais é limitado (LEON, 2017). Em muitos casos, a referida popularização reforça a necessidade de romper barreiras linguísticas (antigas

64 Os debates em torno das representações sociais, de um *habitus* e das questões que envolvem o senso comum são relevantes para se pôr em debate a História Pública. No entanto, tais categorias foram tratadas de maneira muito esporádica nesse artigo. Note-se, como fez Bernard Lahire, que reconhecer o *habitus* não significa dizer que não se possa portar “esquemas de ação ou hábitos heterogêneo e até contraditórios” dentro de determinados grupos sociais (LAHIRE, 2003, p. 22).

65 O debate acerca de um *Habitus* poderia ser, aqui, discutido novamente. É um tanto quanto irônico, como a justo título avaliou Cristian Laville, o fato de a História ganhar tanta importância nas discussões curriculares quando se fala em termos da História do “nós”, isto é, das nações, de seu passado, memórias e de como essas narrativas serão apresentadas às futuras gerações (LAVILLE, 1999).

e modernas).⁶⁶ Neste sentido, o esforço de muitos laboratórios de pesquisa no Brasil se concentrou em compilar e organizar recursos digitais que pudessem ser úteis a estudantes e pesquisadores da área, mas o que não necessariamente rompeu as barreiras institucionais e acadêmicas. Para isso, é preciso discutir as formas de comunicação que as redes sociais e as plataformas digitais exigem para atingir um público em maior escala.

Ao longo de 2020, como efeito colateral da pandemia, grupos de pesquisa sobre o mundo antigo povoaram a internet de *lives*, com palestras, lançamentos de livros, revistas acadêmicas, aulas abertas, seminários e *podcasts*.⁶⁷ Todo esse esforço foi importante para dar à História Antiga o seu lugar ao sol. Talvez pela primeira vez, pesquisadores brasileiros em diversos níveis tenham tido a oportunidade de se ouvir e debater, rompendo limites geográficos e financeiros, o que certamente contribuiu para o fortalecimento da área. A demanda popular, fora do meio acadêmico, pode ter também contribuído para que essas atividades se multiplicassem, embora nos arriscássemos a dizer que, de modo geral, se tratou mais de interesse especializado somado à atitude solidária dos colegas do que propriamente um processo de popularização e de História pública⁶⁸. E, se ainda assim, houve esse processo de disseminação de um conhecimento histórico, como ele toca os diferentes grupos sociais? E a escola em todo esse processo? Há ou é possível que haja a absorção de pelo menos parte dessa massa de informação pelos sistemas básicos de ensino?

Por fim, é preciso lembrar que a produção de divulgação científica brasileira ainda parece gozar de pouca popularidade no meio acadêmico. Este tipo de trabalho explicita uma lacuna que existe entre a produção acadêmica e o público fora da academia, sobretudo num contexto de tantas desigualdades no Brasil. É importante dizer, e como foi mostrado pelos projetos de extensão examinados, que há muitas maneiras dos pesquisadores devolverem suas pesquisas para a sociedade e elas não passam apenas pela divulgação científica, dentro ou fora das plataformas digitais. Trata-se de um nicho específico que não precisa ser ocupado exclusivamente pelos acadêmicos, como já apontamos. São ambientes distintos de produção e circulação de conhecimento. Contudo, é preciso se atentar para a ausência de escuta e diálogo entre esses dois universos, que pode por vezes se desdobrar em desconfortos e hostilidades.

66 Ver, por exemplo, as referências compiladas por Santos (2014, p. 223-233) para o Antigo Oriente Próximo. O mesmo ocorre na Egiptologia com dicionários, blogs, publicações de livre acesso que estão em língua estrangeira, mas nem sempre acessíveis aos estudantes universitários brasileiros e pesquisadores.

67 O GTHA da ANPUH iniciou uma tentativa de organização dos conteúdos digitais para consulta na página. Disponível em: <https://www.gtantiga.com/recursos>.

68 Vale destacar o I Seminário Virtual de Estudos sobre o Egito Antigo, organizado pela Professora Dra. Maria Thereza David João, promovido pela UNINTER entre agosto e setembro de 2020, que recebeu milhares de visualizações no *YouTube* durante e depois do evento. O seminário foi elaborado dentro de preocupações com a Educação à Distância, atendendo aos alunos da instituição, mas também ao público interessado em geral.

Referências

- ANDERSON, B. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. London; New York: Verso, 1983.
- ALBIERI, S. Apontamentos. *In*: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, p. 19-30, 2011.
- ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Editora Letra e Voz, 2011.
- ALVES, D. As Humanidades Digitais como uma comunidade de práticas dentro do formalismo acadêmico: dos exemplos internacionais ao caso português. **Ler História**, n. 69, p. 91–103, 30 dez. 2016.
- ARAÚJO, V. L. História da historiografia como analítica da historicidade. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 6, n. 12, p. 34–44, 3 set. 2013.
- AZEVEDO, K. T. C. **Fábula** – Repertório brasileiro de livros para crianças e jovens com a temática greco-romana. Disponível em: <https://mitologando.letas.ufrj.br/fabula>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BAKOS, M. **Egiptomania**: o Egito antigo no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004.
- BARNABÉ, L. E. **A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha**: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865), 2019. 215 f. Tese – UNESP, Assis, 2019.
- BENCHIMOL, J. L. *et al.* Divulgação científica, redes sociais e historiadores engendrando novas histórias: entrevista com Bruno Leal. **História, Ciências, Saúde**, v. 22, n. 3, p. 1067-1079, jul.-set. 2015.
- BENTLEY, M. (Org.). **Companion to Historiography**. London; New York: Routledge, 1997.
- BERINO, A.; Eeison, R. Quinhoar o ensino de História na educação pública. **Educação em Foco**, v. 25, n. 2, p. 265–92, 2020.
- BOURDIEU, P. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 2, n. 2, p. 88-104, 1976.
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Palo Alto: Stanford University Press, 1988.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a Teoria da Ação. Campinas, SP: Papius, 1996.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOUZON, E. **As Cartas de Hammurabi**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOUZON, E. **O Código de Hammurabi**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOUZON, E. **Contratos pre-hammurabianos do reino de Larsa**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

BOUZON, E. **Uma coleção de direito babilônico-pré-hammurabiano: leis do reino de Esnunna**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOVO, C. R.; DEGAN, A. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a História Antiga e Medieval. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 56-76, 18 set. 2017.

BRANDÃO, J. L. **Ele que o abismo viu: Epopeia de Gilgamesh**. São Paulo: Autêntica, 2017.

BRANDÃO, J. L. **Ao Kurnugu, Terra sem Retorno: Descida de Ishtar ao Mundo dos Mortos**. Curitiba: Kottter Editorial, 2019.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. MEC, 2015.

BROWN, K. **The Routledge Companion to Digital Humanities and Art History**. [s.l.]: Routledge, 2020.

BUSTAMANTE, R. Para além do atenocentrismo: um desafio para a história ensinada. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Livros Didáticos de História**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV, p. 147-169, 2017.

CARDOSO, C. F. Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado? **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 13, n. suppl, p. 17-37, out. 2006.

CARDOSO, C. F. Introdução: História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História**. Rio Janeiro: Campus - Elsevier, 1997.

CARDOSO, C. F. Prefácio. In: POZZER, K. M. P.; SILVA, M. A. de O; PORTO, V. C. (Org.). **Um Outro Mundo Antigo**. São Paulo: Annablume, 2013.

CARDOSO, C. F. Uma reflexão sobre a importância da transcendência e dos mitos para as religiões a partir do episódio da reforma de Amarna, no antigo Egito. **PLURA, Revista de Estudos de Religião / PLURA, Journal for the Study of Religion**, v. 2, n. 1, Jan- Jun, p. 3-24, 2011.

CARDOSO, C. F. S. **Narrativa, sentido, história**. Campinas: Papirus, 1997.

CARDOSO, O. Cultura histórica e responsabilização científica. *In*: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. DE S.; GONTIJO, R. (Org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 305-321, 2015.

CARDOSO, O. Didática da história. *In*: FERREIRA, M. DE M.; OLIVEIRA, M. M. D. DE (Org.). **Dicionário De Ensino De História**. Rio de Janeiro: FGV, p. 79-84, 2019b.

CARDOSO, O. The Social Flow of Historical Narratives and its Many Names. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 26, n. 43, p. 573-596, 11 out. 2019a.

CARRASCO, C. J. G.; MOLINA, J. O.; PUCHE, S. M. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, p. 05-27, 27 maio 2014.

CARVALHO, M. M.; FUNARI, P. P. A. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. **História**, v. 26, n. 1, p. 14-19, 2007.

CASTRO, R. M. de; PIMENTA, R. M. Novas práticas informacionais frente às humanidades digitais: a construção de acervos digitais como suporte para as digital humanities. **Informação & Informação**, v. 23, n. 3, p. 523-543, 27 dez. 2018.

CAUVIN, T. A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional. **Revista NUPEM**, v. 11, n. 23, p. 8-28, 13 maio 2019.

CHAPMAN, A. **Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice**. New York: Routledge, 2016.

CHARPIN, D. Ressources as syriologiques sur Internet. **Bibliotheca Orientalis**, v. 71, n. 3-4, p. 331-57, 2014.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Implicações Didáticas de Uma Discussão Contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COLLA, E. **Conflicted antiquities: Egyptology, Egyptomania, Egyptian modernity**. Durham: Duke University Press, 2007.

DA SILVA, U. G. Os modo(s) de produção asiático(s) e o Orientalismo em Marx. **Revista de Estudos Orientais**, v. 8, p. 119-30, 2010.

DA SILVA, U. G. Uma Antiguidade Fora do Lugar? **Mare Nostrum- Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**, v. 8, p. 1-12, 2017.

DIAS, C. K. B.; SEGER, D. D.; OGAWA, M. R. A. Projeto Pipoca Clássica: o uso do cinema como ferramenta para discussão e ensino da Antiguidade Clássica. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 158-176, 18 set. 2017.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. **Jeu et l'histoire** : Assassin's Creed vu par les historiens. Montréal: Del Busso Editeur, 2021.

ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. La voix du didacticien dans des débats sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Les tribulations de deux didacticiens en politique. **Revue française de pédagogie**, n°202/2018, Recherche, politique et pratiques en éducation : services rendus et questions. Lyon: ENS Édition, 2018.

FALCON, F. Historicismo: a atualidade de uma questão aparentemente inatual. **Revista Tempo**, v. 4, p. 5-26, 1997.

FARIAS JÚNIOR, J. P. As periodizações da História Geral e da História Antiga nos manuais de ensino de História no Brasil: limitações e proposições. **Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História**, v. 16, n. 28, p. 106-127, 21 jul. 2019.

FARIAS JÚNIOR, J. P. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, v. 35, n. 1, p. 127-134, 30 abr. 2013.

FONTANA, J. **História: Análise do Passado e Projeto Social**. Bauru: EDUSC, 1998.

FRANCISCO, G. S. O Lugar da História Antiga no Brasil. **Mare Nostrum - Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**, v. 8, p. 30-61, 2017.

FRANCISCO, G. S.; MORALES, F. Desvelando o atenocentrismo. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 14, n. supl., p. 67, 21 mar. 2016.

FRIZZO, F. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os descaminhos do Ensino da Antiguidade Egípcia no Brasil. *In*: BRANCAGLION, A.; GAMAROLLAND, C. (Org.). **Semna – Estudos de Egiptologia III**. Rio de Janeiro: Seshat – Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, p. 49-68, 2016.

FRIZZO, F. Ciro Cardoso e a Economia Pré-Capitalista: traços de um intelectual sistematicamente polêmico. **Sociedades Precapitalistas**, v. 6, n. 2, 2017.

FUNARI, P. P. Poder, posição, imposição no estudo de História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento. **Revista Brasileira de História**, v. 8, n. 15, p. 257-64, 1988.

FUNARI, P. P. A Importância de uma Abordagem Crítica da História Antiga nos Livros Escolares. **Hélade**, v. 2, p. 23-6, 2001.

FUNARI, P. P. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

FUNARI, P. P. (Org.). **Textos didáticos: repensando o mundo antigo**. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 2005.

FUNARI, P. P. Ancient Egypt in Brazil: A Theoretical Approach to Contemporary Uses of the Past. **Journal of the World Archaeological Congress**, v. 6, n. 1, p. 48-61, 2010.

FUNARI, P. P. A História em sua integridade: o Centro de Pensamento Antigo e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade**, v. 29, p. 7-12, 2016.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2018.

FUNARI, P. P.; GARRAFONI, R. S.; LETALIEN, B. L. (Org.). **New Perspectives on the Ancient World: Modern Perceptions, Ancient Representations**. Oxford: Archeopress, 2008.

FUNARI, P. P.; SILVA, G. J.; A. L. (Org.). **História Antiga: contribuições brasileiras**. São Paulo: Annablume, 2008.

FURET, F. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1982.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método**, v. I, Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GAGO, M. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 22 jul. 2016.

GARDNER, J.; HAMILTON, P. **The Oxford handbook of public history**. New York: Oxford University Press, 2017.

GARRAFFONI, R. S. Estudos Clássicos no Brasil: conquistas e desafios. **Héla-de**, v. 1, p. 44-53, 2015.

GARRAFONI, R. S.; FUNARI, P. P. Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil. **Acta Scientiarum**, v. 32, n. 1, p. 1-6, 2010.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOMES, J. H. S. A Teledramaturgia Bíblica pela TV RECORD: Sentidos e Mediações a partir da Produção da Mensagem. **Ciencias Sociales y Religión / Ciências Sociais e Religião**, v. 19, n. 27, p. 47-71, 2017.

GRAÇA, L. D.; ZINGARELLI, A. P. **Studies on Pre-Capitalist Modes of Production**. Leuven: Brill, 2015.

GUARINELLO, N. A Morphology of ancient History from a tropical, half-European Viewpoint. In: FUNARI, P. P.; GARRAFONI, R. S.; LETALIEN, B. L. (Org.). **New Perspectives on the Ancient World: Modern Perceptions, Ancient Representations**. Oxford: Archeopress, p. 1-7, 2008.

GUERRA, L. G. Reflexões sobre os sentidos dos passados distantes na formação de professores: o oriente e a Antiguidade como imagens míticas. **Revista TransVersos**, v. 0, n. 16, p. 148-166, 23 ago. 2019.

HARTOG, F. **Régimes d'historicité** : Présentisme et expériences du temps. Paris: Seuil, 2003.

HECKO, L. Usos do passado e educação histórica: temas sobre a Antiguidade em evidência. **REDUH - Revista de Educação Histórica**, p. 139-151, 2015.

HUGGET, J. Core or Periphery? Digital Humanities from an Archaeological Perspective. **Historical Social Research / Historische Sozial for schung**, 37 (3), p. 86-105, 2011.

IGGERS, G. G. **The German Conception of History**: The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present. Wesleyan, 1984.

JODELET, D. **Les Représentations sociales**. Paris: Presses universitaires de France, 1989.

JOLY, F. D. (Org.). **História e retórica**: ensaios sobre a historiografia antiga. São Paulo: Alameda, 2007.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIN, J. T. **Interdisciplining Digital Humanities**: Boundary Work in an Emerging Field. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2015.

KOK, G. A fabricação da alteridade nos museus da América Latina: representações ameríndias e circulação dos objetos etnográficos do século XIX ao XXI. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 26, p. 1-30, 2018.

KORMIKIARI, M. C. N.; PORTO, V. C. Arqueologia como instrumento de aproximação aluno-mundo antigo: para além de uma visão eurocêntrica. **Revista TransVersos**, v. 0, n. 16, p. 45-69, 23 ago. 2019.

KOSELLECK, R. **Futures Past**: On the Semantics of Historical Time. Cambridge, Mass: MIT Press, 1985.

LAHIRE, B. **O Homem Plural**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

LANGER, C. O colonialismo informal da Egíptologia: da missão francesa ao Estado de Segurança (Tradução Thais Rocha da Silva). **Mare Nostrum - Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**, v. 13, n. 1 (no prelo).

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *In*: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEFRANÇOIS, D.; ÉTHIER, M.-A.; DEMERS, S. Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des «idées vraies» ne prennent pas, tandis que des «idées fausses» ont la vie dure. **Les ateliers de l'éthique**, v. 6, n. 1, p. 43-62, 2011.

LEITE, P. G.; DEZOTTI, L. C. (Org.). **Vocabulário político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

LEM, S. **Solaris**. Gallimard, Paris, 2017.

LEON, S. Complexity and Collaboration: Doing Public History in Digital Environments. In Gardner, J.B.; Hamilton, P. (Org.). **The Oxford handbook of public history**. New York: Oxford University Press, 2017.

LIDDINGTON, J. O que é a História pública? Os públicos e os seus passados. *In*: ALMEIDA, J. R. de; ROVAI, M. G. de O. (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, p. 30-51, 2011.

LION, B.; MICHEL, C. (Org.). **Escritas Cuneiformes: História, Usos e Deciframento**. Tradução de Marcelo Rede. São Paulo: Targumim, 2011.

MALERBA, J. Teoria e História da historiografia. *In*: MALERBA, J. (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, p. 11-26, 2006.

MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 74, p. 135-154, jan. 2017.

MARQUES, J. B. Representação e visibilidade do mundo antigo na Wikipédia: gargalos e soluções. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**. v. 32, p. 2-17, 2019.

MARTINS, E. D. R. Historiografia contemporânea: um ensaio de tipologia comparativa. **Varia História**, v. 18, n. 27, p. 13-25, 2002.

MAUAD, A. M. Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**, n. 68, p. 27-45, abr. 2018.

MOERBECK, G. Caminhos possíveis para o ensino de História Antiga na Educação Básica: discussões preliminares. *In*: BUENO, A. *et al.* **Aprendizagens Históricas: debates e opiniões**. União da Vitória/Rio de Janeiro: **Sobre Ontens**, p. 140-150, 2018a.

MOERBECK, G. Clivagens sociais e relações étnico-raciais: um estudo sobre a consciência histórica nos 7º e 8º anos do ensino Fundamental. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, p. 189-214, 6 jul. 2017.

MOERBECK, G. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 225-247, 26 nov. 2018b.

MOERBECK, G. **Le champ de l'histoire, ses enjeux politiques et l'enseignement de l'histoire ancienne à l'école: un regard à partir du Brésil.** Montréal, 2021 (mimeo).

MOERBECK, G. Um conto de duas cidades: Ensaio sobre a mobilização para a guerra na Atenas Clássica e na Paris da Primeira Guerra Mundial. **Revista Héliade**, v. 2, n. 3, p. 86-97, 2016.

MOERBECK, G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. **Dimensões didáticas e disciplinares do ensino da História: o caso do 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 3e cycle Du Primaire no Québec,** 2021 (mimeo).

MONTSERRAT, D. **Akhenaten: history, fantasy and ancient Egypt.** London: Routledge, 2000.

MORALES, F. A. Por uma didática da História Antiga no Ensino Superior. **Mare Nostrum - Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**, v. 8, p. 79-105, 2017.

MORALES, F. A.; DA SILVA, Gebara. História Antiga e História Global: afluentes e confluências. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 83, p. 125-150, abr. 2020.

MOSER, S. **Wondrous curiosities: ancient Egypt at the British Museum.** Chicago: University of Chicago Press, 2006.

NICODEMO, T. L.; CARDOSO, O. P. Meta-história para robôs (bots): o conhecimento histórico na era da inteligência artificial. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 12, n. 29, 2019.

NICOLAZZI, F. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 203-222, 31 maio 2019.

NOIRET, S. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, p. 28-51, 2015.

NOVA ESCOLA. <https://novaescola.org.br/plano-de-aula>. Acesso em: 28 jan. 2021.

NYORD, R. 'Taking ancient Egyptian mortuary religion seriously': why would we, and how could we? **Journal of Ancient Egyptian Interconnections**, v. 17, p. 73-87, 2018.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-61, 2003.

PAPA, E. Tropicalismo in Classics. Contemporary Brazilian Approaches to the Value of Classical Antiquity in Higher Education: Between Colonial Legacy and Post-Colonial Thinking. **JCEPS**, 11 set. 2020.

PARCAK, S. H. **Archaeology from space: how the future shapes our past.** New York: Henry Holt and Company, 2019.

PARCAK, S. H. **Satellite remote sensing for archaeology.** London: Routledge, 2009.

PENNA, F. de A. A importância da tradição clássica no nascimento da disciplina escolar História no Imperial Colégio de Pedro II. *In*: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. DE O. (Org.). **A tradição clássica e o Brasil.** Brasília: Fortium, p. 66-79, 2008.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito política e senso comum. *In*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro, FGV, p. 103-130, 1998.

POZZER, K. M. P.; SILVA, M. A. de O.; PORTO, V. C. **Um outro mundo antigo.** São Paulo: Annablume, 2013.

POZZER, K. Antiguidade oriental no Brasil: relatos de pesquisa do 'LEAO'. **Clássica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 32, n. 2, p. 359-68, 2019.

REDE, M. **A Grécia Antiga.** Que História é esta? São Paulo: Saraiva Didático, 1999.

REDE, M. (Org.). **Vidas antigas – ensaios biográficos da Antiguidade I.** São Paulo: Intermeios, 2019.

REDE, M. **Vidas antigas – ensaios biográficos da Antiguidade II.** São Paulo: Intermeios, 2021.

RICOEUR, P. L'écriture de l'histoire et la représentation du passé. **Annales**, v. 55, n. 4, p. 731-747, 2000.

ROCHA, T. O sorriso da esfinge: reflexões sobre o ensino do Egito antigo no Brasil. *In*: LEMOS, R. (Org.). **O Egito Antigo.** Novas contribuições brasileiras. Rio de Janeiro: Multifoco, p. 279-99, 2014.

ROCHA, T. Tropical Egypt: The Development of Egyptology in Brazil and its Future Challenges. *In*: LANGER, C. (Org.). **Global Egyptology: Negotiations in the Production of Knowledges on Ancient Egypt in Global Contexts.** London: Golden House Publications, p. 161-71, 2017.

ROCHA, T. Brazilian Egyptology. Reassessing colonialism and exploring limits. *In*: NAVRATILOVA, H.; GERTZEN, T. L.; DODSON, A.; BEDNARSKI, A. (Org.). **Towards a History of Egyptology.** Proceedings of the Egyptological Section of the 8th ESHS Conference in London, 2018. Münster: Zaphon, p. 127-146, 2019.

RÜSEN, J. Jörn Rüsen e o ensino de história. *In*: M. A. Schmidt, I. Barca, et E. de R. Martins (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, J. **¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia, 1994. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em: 17 jan. 2021.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. 1ª ed. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, D. V. C. dos. De tablet para tablet - novas ferramentas para a pesquisa e o ensino da história das culturas cuneiformes na era digital. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 12, p. 212-241, 2014.

SANTOS, D. V. C. dos. Apresentação. **Revista de Teoria da História**, v. 13, n. 1, p. 1-18, 22 abr. 2015.

SANTOS, D. V. C. dos. Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019.

SANTOS, D. V. C. dos. O ensino e a pesquisa de História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos planos de ensino-aprendizagem das universidades federais. *In*: NETO, J. M de S.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. (Org.). **Antigas Leituras: Ensino de História**. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, p. 247-268, 2020.

SANTOS, D. V. C. dos.; KOLV, G.; NAZÁRIO, J. J. O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes. **Mare Nostrum- Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**, v. 8, p. 115-53, 2017.

SANTOS, M. E. Das Necrópoles Egípcias para a Quinta da Boa Vista: Um Estudo das Partes de Múmias do Museu Nacional. **Revista Mundo Antigo**, v. I, p. 156-187, 2012.

SCHOLES, R. **Semiotics and Interpretation**. Bloomsbury: Yale University Press, 1982.

SILVA, Glaydson J. da. **História Antiga e Usos do Passado**. Um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940–1944). São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

SILVA, Glaydson J. da. Os avanços da História Antiga no Brasil. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, p. 1-31, 2011.

SILVA, Glaydson. J. da; FUNARI, P. P.; GARRAFFONI, R. S. Receptions of Antiquity and Uses of the Past: The Establishment of Distinct Fields and Their Presence in the Brazilian Context. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 84, p. 43-66, ago. 2020.

SILVA, G. J.; MEIRELES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 7-30, 9 ago. 2017.

SILVA, G. V. da; GONÇALVES, A. T. M. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**, v. 7, p. 123-42, 2001.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. de M. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 283-306, 9 set. 2011.

SILVA, S. C. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações. **Alétheia**, v. 1, p. 145-55, 2010.

SOUZA NETO, J. M. G. Deuses do Egito (2016): Uma narrativa fílmica da civilização branca. **Revista TransVersos**, v. 0, n. 16, p. 21-44, 2019a.

SOUZA NETO, J. M. G. O ensino de História e o infinito banco de imagens: Êxodo, Deuses e Reis (2014). **Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História**, v. 16, n. 28, p. 162-183, 2019b.

SOUZA NETO, J. M. G.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. (Org.). **Antigas Leituras: Ensino de História**. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2020. v. 1.

SPYER, J. **Mídias sociais no Brasil emergente**. Como a internet afeta a mobilidade social. Tradução de Julia Martins Barbosa. London; São Paulo: UCL Press, Educ, 2018.

SVENSSON, P. Humanities Computing as Digital Humanities. **Digital Humanities Quarterly**, v. 3, n. 3, 2009.

SVENSSON, P. The Landscape of Digital Humanities. **Digital Humanities Quarterly**, v. 4, n. 1, 2010.

TURIN, R. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Revista Tempo**, v. 24, n. 2, p. 186-205, ago. 2018.

TURNER, Victor. **From Ritual to Theatre: The human seriousness of play**. New York: PAJ, 1982.

VANSLEDRIGHT, B. A. **The Challenge of Rethinking History Education**. New York: Routledge, 2010.

VARELLA, F. F.; BONALDO, R. B. Negociando autoridades, construindo saberes: a historiografia digital e colaborativa no projeto Teoria da História na Wikipédia. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 85, p. 147-170, dez. 2020.

VERDERAME, L.; GARCIA-VENTURA, A. (Orgs.). **Receptions of the Ancient Near East in Popular Culture and Beyond**. Atlanta, GA, USA: Lockwood Press, 2020.

VERNANT, J.-P. **As origens do pensamento grego**. Rio Janeiro: Difel, 1986.

VEYNE, P. **Os gregos acreditavam em seus mitos**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

WANDERLEY, S. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 125-144, 23 dez. 2020.

WEINGART, S. B.; EICHMANN-KALWARA, N. What's Under the Big Tent?: A Study of ADHO Conference Abstracts. **Digital Studies/le Champ Numérique**, v. 7, n. 1, 6, 2017.

WINEBURG, S. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINEBURG, S. Por que o pensamento histórico não é sobre História. **OPSIS**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 30 dez. 2019.

WINEBURG, S.; MARTIN, D.; MONTE-SANO, C. **Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms – Aligned with Common Core State Standards**. New York: Teachers College Press, 2012.

A educação história e os desafios da cena pública: ditaduras militares no Brasil e Argentina nas redes sociodigitais 2010-2018¹

Sônia Meneses

Na última década, tanto a Argentina como o Brasil passaram por mudanças políticas muito significativas com a ascensão de governos alinhados à direita, ou à extrema-direita, caso do Brasil. Mesmo que em 2019 Cristina Kirchner tenha voltado ao poder na última eleição, como vice na chapa de Alberto Fernández, trazendo novamente ao centro do cenário político o kirtcherismo, isso não significou uma derrota completa para o grupo de Mauricio Macri, eleito em 2015 através de uma coalizão nacional denominada *Cambiamos*, composta pela Coalición Cívica ARI, Propuesta Republicana, la Unión Cívica Radical.

Na Argentina, Macri representava grupos caracterizados por defenderem a radicalização das políticas neoliberais, mas conservadores em práticas político-comportamentais. Sua vitória deu uma pausa no ciclo de 12 anos controlado pelos Kirchner. Conservador de centro direita, Macri se elegeu como sendo representante de uma “nova” política, discurso recorrente nos últimos anos, especialmente, entre políticos de direita que objetivam se apresentar como a novidade em cenários polarizados.

No Brasil, instaurou-se uma situação ainda mais complexa depois do golpe institucional que derrubou a presidente eleita Dilma Rousseff, encerrado em 2016, finalizando o ciclo petista iniciado por Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002. Como resultado, o país mergulhou num cenário tenso de radicalização política, situação estimulada de forma ininterrupta pela grande mídia, mas também sustentada por grupos de extrema direita, elites empresariais e setores do judiciário que atuaram sistematicamente em manifestações pró-derrubada daquele governo. Uma parte desses setores conservadores ganhou força com as marchas de junho de 2013, nas quais viram a oportunidade para se apresentar como alternativa política do país.

¹ Esta pesquisa é parte do resultado de meu estágio do pós-doutorado na Universidade de São Paulo-USP, finalizado em 2019 e, também, um estrato das minhas pesquisas realizadas em projeto de Produtividade do CNPQ entre 2016-2018.

Grosso modo, o conjunto desses fatores resultou, em 2018, na eleição de Jair Bolsonaro, político de extrema direita que saiu vitorioso se aproveitando do cenário tencionado pelo antipetismo, bem como pelas ações da operação Lava-jato, para mencionar alguns deflagradores. Além desses aspectos, sua campanha apresentou uma articulação sem precedentes nos usos das redes sociodigitais.

Além das questões conjunturais, os cenários políticos de ambos os países apontam para disputas profundas nos processos de apropriação e ressignificação de seus passados recentes, especialmente, no que diz respeito às heranças autoritárias, que teimam em assombrar suas democracias pós-ditaduras. Para tentar compreender esse processo de mudanças, à luz das disputas e usos do passado, esta pesquisa investigou as formas de apropriação deste, tanto no Brasil como na Argentina, a partir da cena pública midiática das redes sociais, questionando os processos de letramento histórico na dimensão não escolar.

Para fazer isso, optou-se pela análise dos processos de significação e ressignificação de seus regimes ditatoriais, sobretudo, na segunda década do século XXI, quando nos deparamos com a consolidação das redes sociodigitais como mecanismos de comunicação altamente capilarizados nessas sociedades. Nesse sentido, serão trabalhados aqui autores e conceitos que pensam a educação histórica, a exemplo de Peter Lee e Jörn Rüsen, mas também a memória exercida no espaço público de ambos os países. Levarei essa reflexão para uma dimensão não escolar a fim de compreender como adultos letrados lidam com os processos de uma educação histórica diversificada que agrega elementos díspares, como a escola, políticas públicas e meios de comunicação.

É preciso chamar atenção que estou considerando a dimensão pública dos processos de aprendizagem histórica, que se processa para além da escola, mas em diálogo com ela. Portanto, é uma tentativa de refletir os resultados da educação histórica nesses dois países à luz de suas manifestações no espaço midiático. Considerarei como referentes fortes de apropriação do passado os conceitos de ideias de segunda ordem, como história e memória, considerando os marcadores propostos por Peter Lee.

Os agenciamentos de conceitos substantivos nas explicações do passado, assim como, as diferenças de tratamento deste, a partir de políticas de memória/esquecimento em ambos os países. Nesse caso, uma questão relevante é: refletir sobre as interpretações sobre essas experiências históricas por internautas nos últimos anos. Coloco o problema do letramento histórico como uma questão fundamental para entendermos emergências conservadoras e abusos do passado no momento de intensas disputas simbólicas e desafios cada vez mais complexos na contemporaneidade. Para começar, apresento os suportes de investigação nesta pesquisa, os jornais e redes sociais. A pesquisa se desenvolveu a partir da comparação de matérias e interações em dois jornais: Folha de São Paulo e La Nación.

Meios de circulação do passado: jornais e redes sociodigitais

O Jornal Folha de São Paulo é um dos veículos de comunicação mais representativos nas construções de sentidos sobre o Golpe de 1964 durante décadas. De apoiador de primeira hora até sua autoconstrução de canal da democracia no movimento das Diretas, soube trabalhar, como poucos, sua memória pública de participação sobre o episódio e adentra os anos de 1990 como um dos canais de debate político no Brasil, conseguindo realizar com maestria aquilo que Ricoeur (2007) chama de “esquecimento comandado”, que “funciona tanto na escala da memória coletiva como da psicologia da vida cotidiana, por meio da exaltação do acontecimento de libertação” (RICOEUR, 2007, p. 457).

O Jornal La Nación é um dos jornais mais antigos ainda em circulação da América Latina. Fundado em janeiro de 1870, é de orientação historicamente conservadora aliado a grupos da Igreja Católica e a militares. São marcantes os laços com setores agropecuaristas daquele país. Fundado pelo então presidente argentino Bartolomé Mitre, sempre se colocou como defensor das elites econômicas do país. La Nación segue o modelo de muitos jornais e empresas de mídia da América Latina fundadas entre fins do XIX e início do XX que pertenciam a grupos familiares, de tal forma que até os dias atuais o jornal é dirigido pelo tataraneto do fundador também chamado de Bartolomé Mitre.

Do mesmo modo que a Folha de São Paulo, o La Nación se colocou ao lado dos militares na implantação do Golpe em 1976, mas, posteriormente, evocou a ideia de que foi vítima. Bruno Groppo (2015) chama atenção que, logo após regimes autoritários, parte da sociedade, mesmo aquela que colaborou com esses episódios, assume o mito da sociedade vítima ou de resistência, que nem sempre corresponde à realidade dos fatos. Assim, a Folha e o La Nación conseguiram congregiar os dois mitos, de que tinham sido vítimas da censura e, de outro lado, de resistentes ao sistema.

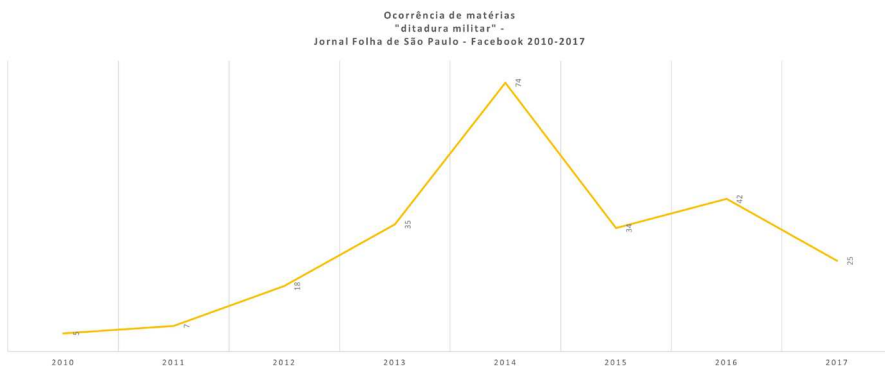
O jornal Folha de São Paulo criou sua página no Facebook em 29 de março de 2010, entrada relativamente tardia no mundo das redes sociodigitais. Em setembro de 2011, o Facebook se tornou a rede de maior acesso no país, mesmo que ainda estivesse bastante próxima da concorrente (30 milhões, contra 29 milhões do Orkut). Em 2019, a rede alcançou no país a marca de 130 milhões de usuários, o que colocou o Brasil em terceiro lugar, entre os países que mais o acessam no mundo, perdendo apenas para a Índia, com 300 milhões, e EUA, com 230 milhões.

Já o Jornal La Nación iniciou sua trajetória no Facebook em 8 de abril de 2009. Essa rede se tornou popular na Argentina bem antes do Brasil, e o número de acessos dos argentinos proporcionalmente é maior do que o do Brasil. Atualmente, a Argentina possui uma população de 44,9 milhões de habitantes, dos quais 92% habitam os centros urbanos. Em termos de usos em sociodi-

gitalis conexões via celulares e internet, o país é um dos mais conectados do mundo, tendo 41,6 milhões de usuários de internet. Destes, 34 milhões são usuários ativos em redes sociodigitais e 91% acessam o Facebook no país² (Situación digital y social media en Argentina 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3h5dczj>, Acesso em: julho de 2019).

O primeiro procedimento da pesquisa foi realizar um levantamento sobre a quantidade de matérias sobre os golpes militares replicadas, por ambos os jornais, em suas redes. Na busca realizada, ano a ano, a partir de dois termos de busca – “ditadura militar” e “golpe de 1964” –, constatamos que no jornal Folha de São Paulo foram replicadas, em sua página do Facebook, entre 2010 e 2017, um total de 240 matérias sobre a ditadura militar na página da Folha no Facebook. Temos o seguinte cenário:

Gráfico 01 – Ocorrência de matérias sobre a ditadura militar replicadas pelo Jornal Folha de São Paulo no Facebook - 2010-2017³



Com o crescimento de seguidores na página do Jornal e o aumento desse canal como espaço para difusão e replicação de notícias, cresceu significativamente a interação dos internautas com os conteúdos. Um dado importante a ser considerado no gráfico acima são os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, anos emblemáticos na discussão no processo de transformação política no país, como as Marchas de junho de 2013, as efemérides de 50 anos do episódio (2014) e o processo contra a presidente Dilma Rousseff entre 2015 e 2016.

Entre esses anos, houve um salto muito significativo no debate sobre o assunto nas redes sociais. Há vários aspectos que podem explicar esse processo,

2 Os dados são relevantes para pensarmos o poder alcançado pela rede, quando, constata-se que o Facebook hoje “conta com cerca de 2,32 bilhões de usuários, um aumento de 9% quando comparado com o mesmo período de 2018. [...] é o líder mundial de usuários em seus produtos, adicionando 1 bilhão de pessoas que utilizam o WhatsApp” (TecMundo - <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/139130-brasil-terceiro-pais-usuarios-facebook.htm>. Em 03 jul. 2019). Não se pode esquecer ainda que o Facebook também adquiriu o aplicativo Instagram em 2012.

3 Obs.: Embora o jornal tenha entrando no Facebook em 2010 e tenha ficado até início de 2018, esse ano foi excluído por compreender que não é possível ter uma dimensão efetiva dos dados.

tanto o crescimento da rede como canal de interação dos usuários, como também o acirramento das disputas políticas dentro do país. Mas talvez possamos afirmar que essa década marca o debate mais contundente sobre o acontecimento na cena pública do país, embora isso não signifique uma compreensão efetiva por parte dos leitores/internautas sobre o processo histórico, como veremos no próximo tópico.

Na Argentina, também assistimos a um aumento de interesse pela temática da ditadura, sendo, contudo, mapeado um número inferior de postagens, um total de 120 matérias replicadas sobre o tema. Foram respeitados os mesmos critérios de coleta do anterior. O número de seguidores do jornal *La Nación*, até 2018, era praticamente a metade da Folha de São Paulo, mas não esqueçamos que a população argentina é quase 4 vezes menor que a do Brasil. Mesmo assim, embora o número de matérias postadas pelo jornal seja inferior, constata-se uma grande interação dos leitores⁴.

Gráfico 02 – Ocorrência de matérias sobre a ditadura militar replicadas pelo Jornal *La Nación* no Facebook - 2010-2018



Assim como no Brasil, o debate sobre a ditadura na Argentina margeia o enfrentamento político institucional e desencadeia discussões acaloradas nas redes sociodigitais. Observa-se que os três últimos anos analisados, 2016, 2017, 2018, foram os mais representativos, pois 2016 é o primeiro ano do governo Macri depois de 12 anos dos Kirchner no comando do país. Além disso, 2016 marca ainda as efemérides de 40 anos de episódio, intensamente debatido na cena pública da Argentina.

Destaca-se ainda o fato de que o *La Nación* é um periódico de oposição a Cristina Kirchner. Desse modo, em vários editoriais e artigos há críticas ao seu governo e muitos leitores são também opositores ferrenhos da ex-presidente

4 Não há espaço para apresentação detalhada desses dados aqui, mas a título de informação, quantifiquei o número de interação dos internautas no Brasil e na Argentina em 4 anos e os resultados foram muito similares.

e, sob esse aspecto, há uma crítica à política de memória realizada no governo dos Kirchner que resvala nas apropriações sobre a ditadura militar. O debate misturará, portanto, elementos daquela conjuntura política e os ressentimentos frutos de vários processos de reposicionamento de memória. Marcos Napolitano chama atenção que “o caso argentino também sugere essa tendência, expressando frequentemente mutações da memória de acordo com o reposicionamento dos atores sociais e políticos” (NAPOLITANO, 2015, p. 100).

História e memória: pensar historicamente nas redes sociodigitais

O modo de interpretação histórica varia sempre de acordo com as experiências de mudança temporal a serem interpretadas e com as possibilidades de agir disponíveis aos seus intérpretes (RÜSEN, 2011, p. 274).

Apesar de proliferarem conteúdos sobre o tema da ditadura militar no Brasil, tal aspecto não parece ter sido suficiente para aprofundar o debate público sobre este, ao menos até a última década. Em lugar de uma solicitação por memória, percebeu-se a clara escolha pelo esquecimento respaldado pela ideia da anistia “geral e irrestrita”. Logo, o processo de transição para a democracia no Brasil teve como uma de suas principais chaves de formulação a anuência para o esquecimento.

Outro problema para o Brasil foi o fato de a Lei da Anistia, de 1979, ter se transformado em termos práticos em autorização para a impunidade. A consolidação da lei foi apresentada como projeto de uma conciliação para as divergências do período ditatorial e revertida num ideal de união nacional em torno da construção da democracia. Exigia-se do país uma unidade consensual que colocava como imperativo o silêncio sobre os dissensos e as memórias concorrentes.

Em 2019, quarenta anos depois de sua assinatura, ainda se constata uma grande resistência no enfrentamento das questões sobre a culpabilidade ou a criminalização de torturas, prisões ilegais e desaparecidos políticos como ponto de pauta das discussões sobre o período militar, o que expõe o caráter comandado desse esquecimento. Na medida em que houve uma clara tentativa de apagamento dessas questões, como chama atenção Ricoeur (2007), impossibilitou-se que o debate de versões criasse condições para “uma reapropriação lúcida do passado”, pois:

Ao se aproximar assim da amnésia, a anistia põs a relação com o passado fora do campo em que a problemática do perdão encontraria com o *dissensus*, seu justo lugar. [...]. Tal mandamento equivaleria a uma amnésia comandada. Se esse obtivesse êxito [...] a memória privada e coletiva seria privada da salutar crise de identidade que possibilita a apropriação lúcida do passado e de sua carga traumática (RICOEUR, 2007, p. 462).

Já na Argentina, o encerramento oficial do ciclo ditatorial, em 1983, desencadeou um trabalho amplo e sistematizado de enfrentamento do passado, o que envolveu desde a organização de uma justiça de transição, o estabelecimento de políticas públicas de memória, até um projeto de ensino sobre o tema, em um esforço muito eficaz na educação histórica sobre o episódio. Ellen Natucha P. Bezerra (2018), ao investigar o tratamento do tema a partir de livros didático no Brasil e na Argentina, destaca que naquele país:

As lutas pelas memórias na Argentina são tão marcantes que até o próprio texto da lei dispõe o dever de memória, no sentido do Estado promover instrumentos públicos que efetivem a evocação do passado recente “de processos históricos e políticos que quebraram a ordem constitucional” (BEZERRA, 2018, p. 53).

Assim, a ideia de um “dever de memória” é constantemente evocada como aspecto do próprio letramento histórico para aquela sociedade. Haymann (2006) chama atenção para o fato de que a expressão *dever de memória* é um lugar comum, por exemplo, em países como a França, onde toda evocação do passado, no espaço público, parece estar permeada por essa noção, presente no discurso de homens públicos, na fala de líderes comunitários, no debate acadêmico e nos textos jornalísticos.

Há outro elemento importante a ser destacado nesse sentido que diz respeito à chegada dos Kirchner ao poder e o tratamento dado ao passado, em especial, ao último ciclo ditatorial que, em grande medida, consolidou o tema no espaço público daquele país, conforme destaca Ludmila da Silva Catela, em princípios dos anos 2000, é a própria figura de Néstor Kirchner um dos elementos mais significativos na cena pública argentina, pois:

quando ele falava da ditadura, se posicionava como um agente comprometido com esse passado. Ele acionava a noção de *geração* como um lugar de memória, acionando sua experiência e pertencimento identitário a grupos políticos peronistas como elemento de solidariedade, compreensão e compromisso com o passado (CATELA, 2015, p. 256).

Naquele país, o enfrentamento do trauma foi, desde o primeiro momento, uma questão salutar representada numa intensa busca por respostas e pela investigação sobre crimes cometidos durante o período. Percebe-se assim que, enquanto no Brasil, predominou uma ideologia da conciliação, “cuja essência [...] consiste em decretar (e convencer) a inexistência de diferenças e conflitos entre memórias” (VINYES, 2015, p. 235), na Argentina assistiu-se um intenso embate em torno do passado, fissuras que ficaram evidentes ao longo dos anos e dos processos de investigação do período.

Esses elementos atestam a força dos discursos sobre o passado e orientam debates acalorados sob os quais as ideias de “dever de memória” e “reparação do passado”, “anistia”, “justiça” e “esquecimento”, “impunidade” emergem como desafios para o presente. Todos esses elementos nos levam a refletir sobre as formas de pensamento histórico nessas sociedades, compreendido aqui como as maneiras sob as quais esses passados foram interpretados à luz das experiências do Brasil e da Argentina. Rüsen nos chama atenção que: “tanto a história quanto a memória dizem respeito a uma síntese de experiência e interpretação” (RÜSEN, 2011, p. 262). Dessa forma, as respostas desses sujeitos ao que seja a história e a memória estão diretamente relacionadas com esse conjunto de explicações costuradas em seus cotidianos.

Em ambos os países, as explicações do passado na cena pública mobilizam narrativas híbridas que efetivam modelos tradicionais e, sobretudo, exemplares de construção do passado. É comum encontrarmos nos comentários um apelo ao passado para que este apresente lições, que se estude história e que se conte seu “outro lado” ao presente, mas também, ao futuro, a exemplo da fala do internauta W. F.: “Conhecer a história, o passado, para que não se repita. Nunca mais” (FACEBOOK – comentário - *As horas do Golpe* 30/03/2014, disponível em: <https://bit.ly/3hfDZJm>). Rüsen chama atenção para o fato de que “Nos jornais, sempre podemos encontrar alusões a acontecimentos históricos. E essas alusões seguem a lógica da narrativa exemplar” (RÜSEN, 2011, p. 100).

As narrativas exemplares lembram casos que demonstram aplicação de regras gerais de condutas; elas impõem a continuidade como a validade supratemporal das normas que abrangem os sistemas de vida temporalmente diferentes; e formam uma identidade ao generalizar as experiências do tempo para as regras de condutas (RÜSEN, 2011, p. 100).

Nesta pesquisa, colocou-se como ponto de partida saber, em primeiro lugar, como história e memória transitam nas postagens dos internautas, ou seja: como são capazes de operar elementos complexos de cognição histórica. O primeiro teste, se assim posso dizer, é o alcance da **educação histórica** em ambos os países, compreendida de forma ampla em ações que lidam com o passa-

do prático no cotidiano, o qual se aprende em muitos lugares. Sobre isso, Peter Lee argumenta que conhecer algo da história significa que “isto envolve uma compreensão da disciplina de história, isto é, das ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível, e dos diferentes tipos de reivindicações feitas pela história” (LEE, 2016, p. 121). Nesse sentido, a questão fundamental é: em que medida esses leitores⁵ se apropriam dessas ideias-chaves, fazendo com que consigam algo mais, do que simplesmente ser atingidos pela informação com as quais se deparam.

Foram selecionadas 10 matérias em cada país, especificamente nos anos das efemérides dos episódios: no Brasil, 50 anos do golpe, em 2014; e na Argentina, 40 anos, da instituição da última ditadura, em 2016. Foram priorizadas postagens que debatessem aspectos envolvendo os acontecimentos históricos propriamente ditos, como cronologias e explicações, aquelas que discutissem ou mencionassem diretamente o problema da memória sobre esses episódios e que apresentassem alguma reflexão sobre a documentação do período. No caso do Brasil, também postagens que tratassem dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, encerrada em dezembro daquele ano.

A escolha pelas efemérides se deu por ser o momento mais relevante no qual os episódios são debatidos sob um amplo leque de questões e, portanto, os anos de maior publicação sobre o tema. Os comentários foram selecionados a partir do critério de relevância da própria rede, tendo por base três elementos: “comentários ou reações de amigos, comentários de páginas e perfis verificados, comentários com mais curtidas e respostas” (Facebook, <https://bit.ly/3j-T1DNI> em 04/09/2020) Nesse caso, predominam os dois últimos marcadores, uma vez que a pesquisa é realizada com perfil neutro⁶.

Foram quantificadas as ocorrências de alguns conceitos, divididos em dois grupos: o primeiro, conceitos estruturantes da disciplina histórica: história e memória, a fim de avaliar em que medida os leitores trabalhavam com eles na dimensão prática. No segundo grupo, conceitos⁷ denominados por Lee (2016) como substantivos, como: comunismo (comunistas, comunas, etc.), terrorismo (terror, terroristas) e esquerda/izquierda, que se articulam com as explicações dos episódios e servem para pensar, por exemplo, em que medida o conceito como comunismo é evocado como justificativa para tais episódios em ambos os países.

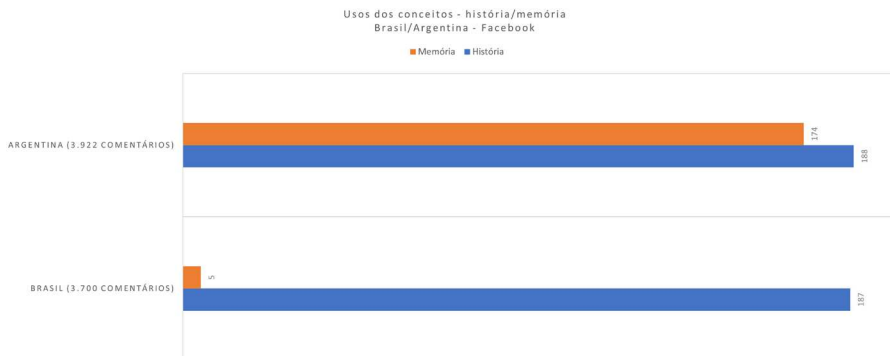
5 Considero que a maioria dos leitores é de pessoas que passaram pela educação escolar formal. Não há espaço para apresentar esses dados aqui, mas no levantamento sobre os perfis constatei que a maioria dos interagentes tem nível superior ou cursou ensino médio. Em termos de idade, 56% se encontram na faixa etária de 30-40 anos.

6 Para a pesquisa nas redes sociais, foi criado um perfil exclusivo justamente para diminuir as influências do algoritmo nas visualizações das questões.

7 Embora sejam consideradas as questões propostas por Reinhart Koselleck (2006) sobre a problemática dos conceitos na história, nesse momento, não abordarei elementos semânticos.

No Brasil, foram coletados e analisados 3.700 comentários e, na Argentina, 3.922. Vamos então aos dados.

Gráfico 03 – Uso dos conceitos “História e Memória” em comentários do Facebook, nas páginas dos Jornais Folha de S. Paulo e La Nación sobre a temática das ditaduras militares (2010-2018)



No gráfico, podemos observar algumas diferenças significativas nas menções dos conceitos. Um elemento que chama atenção é o fato de o termo “memória” ser praticamente inexistente nos comentários de leitores brasileiros, havendo uma disparidade muito acentuada em relação ao termo “história”. Tal constatação sugere que, entre os brasileiros, há a ideia de passado como sendo apenas “história”, cuja amplitude semântica engloba tanto o lugar de produção do conhecimento como da própria memória sem distinções de significados. Tal aspecto fica evidente ao nos determos à análise qualitativa dos comentários, quando os internautas atribuem sentido as essas palavras. Já no caso da Argentina, percebe-se um equilíbrio entre os dois conceitos, indicando que há uma distinção em seus usos.

Esses usos refletem ainda questões estruturais profundas que envolvem políticas de tratamento do passado, a atenção aos espaços de produção do conhecimento e a preservação e divulgação de memórias, acervos e, especialmente, seus investimentos em educação histórica. Aqui, coloca-se como central a problemática de como essas sociedades se pensam historicamente. Rüsen denomina isso de interpretação histórica, que, no caso de nosso estudo, nunca é apenas uma forma fixa. Assim, o autor ressalta que “o modo da interpretação histórica varia sempre de acordo com a natureza das experiências de mudança temporal a serem interpretadas e com as possibilidades de agir disponíveis aos seus intérpretes” (RÜSEN, 2011, p. 274).

Para compreender os processos de educação história, Peter Lee (2016) estabeleceu um modelo interessante de reflexão, que, embora tenha sido direcionado a crianças e adolescentes em educação escolar, será experimentado aqui para compreender em que medida os usos que leitores/internautas fazem do passado refletem os processos de educação histórica nessas sociedades.

Segundo o autor, para haver uma apropriação significativa do passado, por parte da criança (aqui, adultos leitores), é preciso que haja uma superação lacunar entre o senso comum e a disciplina histórica, que ocorre, por exemplo, quando a pessoa é capaz de se apropriar e compreender o que ele denomina de ideias de segunda ordem, os conceitos estruturais da disciplina histórica (como mudança, evidência, narrativa e, claro, a própria distinção entre conhecimento e narrativas ordinárias do passado, história e memória). A apropriação dessas distinções evitaria, por exemplo, que a pessoa pensasse o presente e o passado como tendo o mesmo significado ou equivalência, ou acreditasse que somente quem o viveu como experiência prática seria capaz de narrá-lo. Esse exercício se completa ainda com a apropriação dos chamados conceitos substantivos, tais como camponês, ditadura, ditador, sexualidade etc.

Assim, a educação histórica seria uma espécie de deslocamento do presente para que o indivíduo passasse de uma atitude, na qual o conhecimento histórico seria impossível, para uma ação possível, que o autor denomina de progressão histórica.

A progressão da história, então, pode ser pensada como o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem que permita a história prosseguir, ao invés de forçá-la a uma parada, fazendo mudanças na visão cotidiana da natureza e do estado do conhecimento do passado para um passado histórico (LEE, 2016, p. 120).

A compreensão desse processo se coloca, sobretudo, quando se percebe nos comentários aspectos muito próximos daqueles mencionados pelo autor, como as dificuldades dos leitores estabelecerem distinções entre diferentes narrativas históricas, a ideia de que somente quem viveu o passado é capaz de contá-lo ou as dificuldades de aceitação sobre registros e fontes históricos como artefatos dessa produção. Tais problemas foram aparecendo de maneira muito recorrente nas intervenções dos internautas:

W.V.D.V.S. A verdadeira história dessa época não está registrada na história que é contada para nós (Facebook – *“Ato lembra 50 anos do golpe e pede punição a torturadores da ditadura”* 31/03/2014 acesso: <https://bit.ly/3bAtcbj> em 04/09/2020).

B.P.J. O povo tem memória curta e não conhece a verdadeira história do Brasil. Acredita nos políticos de plantão (Ídem).

M.G.R. Mi papá vivió la época y me contó toda la historia ...si hoy le quieren hacer una misa en su honor está bien, estamos en democracia ! (Facebook – comentário Organizan una misa a tres años de la muerte de Jorge Rafael Videla 17/05/2016, disponível em: <https://bit.ly/2Icp4DF> em 22/08/2020).

Como enfatizei, embora as proposições do autor tenham como base pesquisas destinadas às crianças e adolescentes, nada nos impede de questionar como esse processo se realizou no trabalho de formação de adultos letrados historicamente. Claro que é preciso que tenhamos em mente um tipo ideal de leitor histórico. Nesse caso, para além das distinções dos processos de ensino e aprendizagem desencadeados em cada país, considero aqui como ideal que esses leitores/internautas sejam capazes de estabelecer distinções entre o passado e o presente, compreender da narrativa história em termos de perspectivas de versões, a utilização de registros históricos como artefatos válidos nas elaborações dos acontecimentos do passado e a compreensão sobre as políticas públicas no tratamento do passado, alguns dos pressupostos basilares da produção da disciplina histórica na contemporaneidade.

Meu argumento é que as maneiras como esses acontecimentos são trabalhados na cena pública têm uma relação direta com os processos de educação histórica dos dois países. Portanto, não é apenas uma questão de disputas política imediatas, o que muitas vezes captura o passado na arena irritadiça do presente, é a própria facilidade ou dificuldade de compreender os elementos estruturantes do pensamento histórico, que ordenam as maneiras sob as quais os sujeitos interpretam/leem e reproduzem essas informações do passado, que está em jogo.

Deste modo, para entender os processos de leitura e interpretação dos conteúdos históricos por esses sujeitos, é fundamental compreender as formas de pensamentos históricos nessas sociedades, como operam com conceitos que sustentam os significados do passado. Interrogar sobre esse processo, depois da escola, parece ser uma questão fundamental que pode nos ajudar a entender, por exemplo, por que negar o passado tornou-se uma febre na contemporaneidade.

História e memória são conceitos estruturantes do próprio pensamento histórico fundamentais para a compreensão das ditaduras militares em ambos os países, o que equivaleria para qualquer conteúdo histórico, pois ajuda a distinguir produção sistematizada do passado pela ciência histórica e narrativas pragmáticas experienciais desse passado por meio da memória. Mas, como nos lembra também Rüsen (2011-a, p. 263), são sínteses de “experiência e interpretação”.

Assim, mobilizam uma ordenação cognitiva complexa, e seu domínio amplia a possibilidade de o sujeito se apropriar de diferentes maneiras de ler passado, compreendo-as como narrativas distintas. A própria diferenciação entre seus usos representa um salto fundamental como o acontecimento histórico é percebido.

O fato de haver um maior equilíbrio na Argentina nos usos dos termos pode ser explicado, em parte, porque lá foram criadas diversas estratégias para

introduzir entre a população mecanismos de acionamento do passado muito mais recorrentes, configurando-se uma clara política de estado que vai desde a institucionalização do dia 24 de março como o Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, em 2002, até a reflexão sobre o episódio feita nas escolas, bem como a criação de espaços de memórias para lidar com o tema, a exemplo do Arquivo Nacional da Memória e seus similares nos estados.

Já no Brasil, os debates em torno da memória do episódio foram muito mais fragmentados na cena pública, mas também no ambiente escolar, quando não silenciados. Não há qualquer recomendação na legislação para que se destaque o tema dentre os demais, ao contrário, em grande medida, por estar situado em anos muito específicos na distribuição curricular, o Golpe de 1964 muitas vezes sequer chega a ser debatido nos ciclos escolares.

Representativo ainda é o fato de o Estado brasileiro não ter implementado políticas públicas de tratamento do passado de forma sistemática. Pouquíssimos são os museus e espaços de memória dedicados ao tema, a exemplo do Memorial da Resistência de São Paulo, antigo Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP, inaugurado em 24 de janeiro de 2009. A própria instauração da Comissão Nacional da Verdade foi criada somente em 2012; 27 anos depois do encerramento do ciclo ditatorial, ainda sim, com resistência de vários setores, o que demonstra a demora e as dificuldades de abordagem do tema no país. Tais aspectos são referendados na pesquisa mencionada anteriormente de Cerqueira e Motta (2015, p. 172), na qual os autores constataram que havia um “elevado índice de pessoas que não souberam responder às questões, demonstrando total desconhecimento (ou esquecimento) dos eventos e processos relacionando com o golpe de 1964”.

Ainda no que diz respeito à apropriação qualitativa desses conceitos pelos internautas, é como se, no caso do Brasil, os leitores não tivessem desenvolvido a apropriação do passado para além daquilo que Lee denomina de “empatia com a História a partir do cotidiano”, quando as ações e instituições do passado são compreendidas por referência ao tempo atual, sem distinção entre o passado e o presente (LEE *apud* GERMINARI, 2011, p. 54).

O gráfico seguinte trata de conceitos substantivos, “conceitos históricos, [que] envolvem noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço” (GERMINARI, 2011, p. 56). As ideias substantivas estão mais diretamente ligadas às explicações históricas, às maneiras como conceitos práticos são mobilizados para articular a compreensão dos acontecimentos. Vejamos isso a partir de três conceitos: comunismo / terrorismo / esquerda – a quantificação considerou seus derivados semânticos (comunistas, comunas, terroristas, terror, esquerdistas etc.):

Gráfico 04 – Uso dos conceitos “Comunismo, terrorismo e esquerda” em comentários do Facebook, nas páginas dos Jornais Folha de S. Paulo e La Nación sobre a temática das ditaduras militares (2010-2018)



Esses conceitos são mobilizados nas falas dos internautas como elementos de justificação/explicação para a efetivação dos acontecimentos em ambos os países. É preciso lembrar que os leitores, tanto da Folha de São Paulo como do La Nación, são mais identificados politicamente com tendências de centro-direita, conforme a própria proposta apresentada por ambos em sua linha editorial. Isso não determina a totalidade de seus leitores, uma vez que, nas redes sociais, essa identidade pode ser bem mais fluida, mas não deixa de ser relevante observar as disparidades de agenciamentos desses conceitos entre públicos que têm uma aproximação ideológica.

Os usos desses conceitos nos demonstram ainda que, na Argentina, as disputas sobre o episódio ditadura militar sofrem menos influência de um persistente discurso anticomunista evocado no Brasil, e mais das políticas de gestão das memórias naquele país e as disputas sobre o passado envolvendo a luta armada.

Maria Paula Araújo ressalta que, tanto no Brasil como na Argentina, esse é um tema bastante sensível no âmbito das disputas das memórias e envolve “as polêmicas, o esquecimento, a revisão autocrítica, o balanço das dores e erros [...] alguns tabus e algumas questões políticas-chaves do período como a justificativa da violência como linguagem política” (ARAÚJO, 2015, p. 245). As tensões se tornaram mais evidente em virtude da própria experiência histórica em relação a essas práticas, pois “na Argentina, as organizações armadas foram muito mais numerosas e tiveram uma ousadia muito maior, em termos de

ações, confrontos, embates e propaganda política (*idem*, p. 261). Além disso, os debates públicos de autocrítica entre as esquerdas ganharam grande publicidade naquela sociedade em especial a partir de 2004⁸.

É muito comum nos comentários dos leitores argentinos a reivindicação de “toda memória”, uma vez que, na organização dos projetos de memória sobre o Golpe de 1976, as memórias dos mortos pelas ações de guerrilha, em grande parte, foram silenciadas, resultando numa tensa relação de ressentimentos entre grupos naquela sociedade. Nesse sentido, pode-se perceber como esse processo histórico se reflete diretamente na maneira como os sujeitos comuns daquela sociedade pensam historicamente seu episódio. Vejamos alguns desses processos de leitura.

Brasil: “Se isso aconteceu, porque foi necessário”

Como o leitor/internauta lê o golpe de 1964 no Brasil? Para dar conta dessa questão, tendo em vista a amplitude de dados, continuarei a manter o recorte das matérias produzidas nas efemérides de 2014 e, a partir de três, que abordam as cronologias do acontecimento e Comissão da Verdade, replicadas na página da Folha de São Paulo analisadas seus posicionamentos. São três as postagens: 01: “*As horas do Golpe*” 30/03/2014, acesso: <https://bit.ly/3hfDZJm> em 04/09/2020; 02: “*Ato lembra 50 anos do golpe e pede punição a torturadores da ditadura*” 31/03/2014, acesso: <https://bit.ly/3bAtcbj> em 04/09/2020; e 03: “*Livro reconstitui golpe militar de 1964 em forma de história em quadrinhos*” 25/11/2014, acesso: <https://bit.ly/3ia9Hsu> em 04/09/2020.

Nas três postagens, foram analisados 1.090 comentários. Pelos critérios que mencionei anteriormente, foram descartados aqueles que se referiam apenas às questões políticas do presente, como comentários sobre PT, mensalão, corrupção etc. A ênfase foi averiguar somente as interpretações e conhecimentos sobre o Golpe de 1964 e a ditadura. Assim, foi tomada como ponto de partida a questão base: como interpretam o Golpe de 1964?

Foram identificadas poucas matizes em resposta à pergunta, destacando-se no geral dois grupos: aqueles que se posicionavam favoráveis, ou simpatizavam com as ações dos militares, e aqueles que rechaçavam o episódio. Entre os primeiros, foram encontradas as seguintes posições: a defesa do episódio como ação que salvou país do golpe comunista, a mais numerosa; a crença de que não houve ditadura, mas uma intervenção para salvaguardar a democracia; a defesa das ações militares, inclusive das mortes e torturas de opositores;

8 Segunda Maria Paula Araújo, esse debate foi desencadeado quando o filósofo Oscar del Barco escreveu uma autocrítica sobre a atuação da luta armada naquele país, na revista *La Intemperie*. A partir dela, uma onda de textos e debates insurgiu na cena pública.

o argumento do contragolpe revolucionário. Há também diversas críticas à Comissão da Verdade. Nesses mais de mil comentários, não foi encontrado nenhum que a defendesse ou ressaltasse a importância de seus trabalhos.

Predominam nos comentários as ideias de um tempo melhor e idealizado no qual não havia violência, ou corrupção, assaltos etc. Em recente artigo, a historiadora Helenice Rocha (2020), ao se referir ao WhatsApp, nos chama atenção para o fato de que, muitas vezes, uma rede social instaura elementos nostálgicos sobre o passado que servem para corroborar visões de mundo altamente conservadoras, e em alguns casos, reacionárias. Nesse sentido, a autora problematiza exatamente esses usos do passado na dimensão pública, sugerindo que:

se trate o ensino de história a partir de outra organização, outra gestão e síntese de memórias históricas que priorize determinados conteúdos curriculares em relação a outros, o que implica, sim, uma mudança curricular, que considere a especificidade do saber histórico escolar em sua relação com as memórias cotidianas e a memória histórica eleita para ser ensinada na escola (ROCHA, 2020).

Entre os comentários brasileiros, a história é pensada como tendo dois lados, que não são complementares, mas excludentes. Um lado que mentiu sobre o passado e o outro que foi omitido, que seria a história verdadeira, a exemplo da fala dos internautas⁹. Esse grupo foi tipificado com favorável ao golpe e suas consequências:

E.R. Não ocorreu golpe militar! O que ocorreu foi uma luta armada contra o comunismo! Quanta ignorância sobre a *verdadeira história deste país!* (meus grifos – comentário sobre a postagem 01).

W.V.D.V.S. *A verdadeira história dessa época não está registrada na história* que é contada para nós. 30 anos de lavagem cerebral (grifos meus – comentários sobre a postagem 02).

W.L. *Contragolpe em cima do Comunismo!...* Essa é a *história verdadeira!*... (Meus grifos – comentários sobre a postagem 03).

Esses argumentos se repetem em quase todos os comentários caracterizados como apoiadores do golpe, com pouca variação. São ainda marcados pela fragilidade das informações sobre os detalhes do acontecimento, sobre os períodos distintos de configuração nos 21 anos que duraram a ditadura militar. Há uma ausência latente da sistematização escolar sobre o tema ou informações advindas de uma cultura histórica que pudesse sustentar sua compreensão.

9 Optei por não colocar os nomes completos dos internautas, apenas suas iniciais.

Poucos nomes dos ditadores são citados. Apenas dois foram mencionados nessa amostragem, justamente aquele que abre o período militar, Castelo Branco, e o que encerra o ciclo, João Figueiredo. João Goulart também foi lembrado por alguns internautas. Ao contrário disso, muitos nomes de oposição são citados como terroristas responsáveis pela violência: caso de Carlos Marighella, Jose Dirceu, José Genuíno, Gregório Bezerra, Carlos Lacerda, Leonel Brizola, José Serra e, claro, Dilma Rousseff, a mais mencionada numa chave negativa.

Não aparecem nesses comentários fontes, leituras ou outros registros que corroborem sobre suas afirmações, uma boa parte toma a si próprio como testemunha da história ou mesmo parentes e conhecidos que teriam vivido a período e, por isso, poderiam contar. É o caso dos seguintes internautas:

O.C. *Eu como muitos de nós* viveu esta época, militares tomarão o poder, porque pedirão, havia muitos desmandos. *eu lembro* (meus grifos – comentário sobre a postagem 01).

A.B.S. *Se isso aconteceu*, porque *foi necessário*, como agora é necessário! [...]! *Vivi essa época, eu cuidava da minha vida!* [...] (grifos meus – comentários sobre a postagem 02).

A.E.G. *Eu vivi a época da ditadura*, foi normal e tranquila eles perseguiram os guerrilheiros e comunistas (Meus grifos - comentário sobre a matéria 03).

Interessante notar que o segundo grupo, aqueles que rechaçam o golpe, é menos eloquente em seus argumentos e em um número bem menor, como veremos no gráfico seguinte. Entre seus argumentos, para se contraporem ao golpe e à ditadura militar, temos: a ditadura também foi corrupta, a democracia como único governo aceitável, os cerceamentos de liberdade, menções às torturas e crítica às mortes e aos desaparecimentos durante o período. Há ainda a solicitação que a história ensine sobre o passado para que não se repita. História como Mestra da vida, cujo ensinamento poderia evitar uma nova ditadura.

Entre estes também há poucas referências aos acontecimentos propriamente ditos em seus vários momentos de configuração, e assim como o primeiro, não mencionam fontes ou apresentam elementos de uma educação histórica mais sistematizada sobre o tema. A história é solicitada em sua chave pedagógica e exemplar, sem, contudo, serem mencionados produtos da narrativa sobre o passado, como documentos, livros, filmes etc.

O internauta J.L.C., por exemplo, que é historiador e professor¹⁰, faz a seguinte reclamação: “é, parece que tenho muito trabalho pela frente. Os militares criaram uma geração de alienados que não conhecem o país em que

10 Visitei alguns dos perfis dos internautas a fim de verificar elementos como formação, local, idade etc.

vivem nem, tampouco, sua História. Nisso eles foram muito eficientes.” (Comentário sobre a postagem 01).

Embora o internauta atribua o problema do “esquecimento” apenas como sendo o resultado das ações dos militares, talvez possamos perguntar: por que, em 35 anos de regime democrático, não conseguimos trabalhar satisfatoriamente o regime ditatorial, numa dimensão escolar, a ponto de essa geração não conseguir pensá-lo historicamente? Exemplar dessa questão é fato de que, mesmo entre os que criticam o episódio, ao construir argumentos sobre ele, também é ao testemunho que recorrem, como se não houvesse outras narrativas a construir explicações:

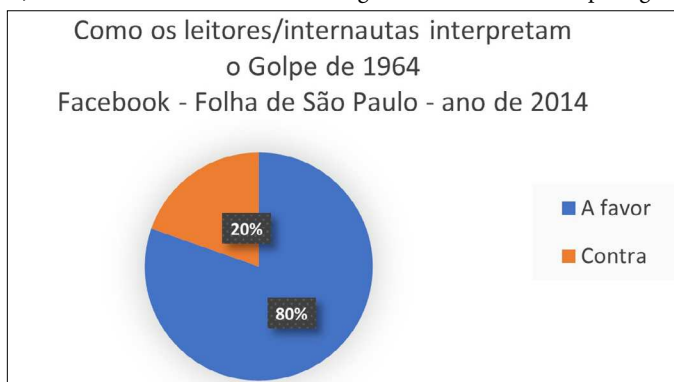
J.M. *Eu lembro* que os jornais publicavam receitas de bolo, doces, letras de canções, porque o povo não podia saber o que acontecia nem aqui nem no mundo (meus grifos – comentário sobre a postagem 01).

Há ainda os que chamam atenção para a anistia:

G.S.A. [...] não podemos esquecer que a lei da anistia, anistiou todo mundo “direita e esquerda”, ou seja, militares e terroristas. Infelizmente, certo ou errado, é isso que está valendo (Comentário sobre a matéria 02).

Vamos ao gráfico:

Gráfico 05 – Como o brasileiro interpreta o Golpe de 1964 em comentários do Facebook, na página do Jornal Folha de S. Paulo – Amostragem: 1090 comentários/postagens em 2014



Os dados acima apontam para alguns elementos preocupantes, não apenas em relação às apropriações sobre o Golpe de 1964 e à ditadura a partir das socio-digitais no Brasil, mas para questões mais profundas sobre o próprio letramento histórico em nossa sociedade, os quais abordarei nas considerações finais.

Argentina: “*La Memoria a media no es memoria*”

É preciso marcar as especificidades tanto do episódio argentino como a forma como o país realizou seu processo de transição para democracia, bastante diferente do brasileiro. A ruptura democrática em 1976 é considerada um marco, mesmo quando vislumbramos as oscilações entre governos civis e militares que antecederam o golpe de 1976.

No processo de transição, os debates em torno da verdade, justiça e punição de culpados tomaram a cena midiática logo após o fim do regime e, ao contrário do que ocorreu no Brasil, os argentinos tiveram que enfrentar, logo após o ciclo ditatorial, as dores do período e o próprio passado recente como uma ferida exposta em praça pública. A institucionalização do 24 de março como o dia Memória gerou uma série de dissensos em torno do tema, e as disputas em torno da memória se tornaram objeto nas discussões entre os leitores, sobretudo, em troca de acusações sobre a omissão do que seria “toda” a memória ou a memória “total” sobre os acontecimentos daqueles anos. Sub-repticiamente, o que se percebe é que permaneceu latente a tensão sobre as narrativas do episódio, que, embora não apareça como ocorrência positiva, como visto em muitos comentários no Brasil, está marcado por uma constante luta de reconhecimento de outras versões e ressentimentos.

Semelhante ao feito no Brasil, foram selecionadas postagens advindas de matérias produzidas por ocasião das efemérides de 40 anos do episódio em 2016. A partir delas, procurei estabelecer perguntas similares àquelas feitas sobre o material do Brasil. Dado o volume e ao teor dos comentários, muito mais extenso, a construção dos resultados tem por base duas postagens: 01 – *Barack Obama y Mauricio Macri rendieron [...] homenaje a las víctimas de la última ditadura*, de 24/03/2016, acesso <https://bit.ly/35eyJDf> em 04/09/2020; 02 – *El traspíe de Martiniano Molina, el intendente de Quilmes a 40 años del último golpe. Confundió al Pozo de Quilmes con un problema de bacheo*, de 24/04/2016 acesso <https://bit.ly/3bD2BdJ> em 03/09/2020. Nas duas postagens, foram analisados 760 comentários. A abordagem metodológica foi similar, procurando descartar repetições, comentários meramente políticos ligados à conjuntura local, etc. A questão geradora foi a mesma: como os argentinos interpretam o Golpe de 1976?

O primeiro desafio diz respeito ao conjunto de argumentos que apresentou elementos mais distintos do que apenas favoráveis e contrários ao golpe e/ou a ditadura. Poucos efetivaram a defesa aberta dos militares, não sendo encontradas solicitações pelo retorno destes ao poder, intervenção militar ou menção a um golpe comunista em curso naquele país que teria justificado a intervenção dos militares. Há em inúmeras postagens em referência ao terrorismo (de estado e dos guerrilheiros), a grupos guerrilheiros etc. Alguns personagens ligados ao episódio são lembrados pelo nome, a exemplo de Isabel Perón, Jorge Rafael

Videla, grupos como a *La Triple A*, José López Rega, seu fundador. E, ainda, nomes como Hebe Bonafini, Estela Carlotto, do movimento das Abuelas de Plaza de Mayo. Há também menções à ESMA, notório centro de detenção e tortura, hoje um dos principais lugares de memória sobre o episódio.

Foram identificados, em menor número, comentários justificando as ações dos militares e em apoio ao episódio. São argumentos parecidos com os dos brasileiros, no sentido de afirmar que aquela teria a única opção para salvar o país do caos em que se encontrava, sobretudo ligada à luta armada. É o caso dos internautas:

R. S. Si las FFAA no hubieran ganado la lucha antiterrorista subversiva en aquellos años, hoy la Argentina no existiría... (Comentário sobre a postagem 01).

J.C.D Tienen razón, debe llamarse el día **de la memoria**, es el día que **los militares se sacrificaron para que Argentina no sea Cuba**, combatiendo a los terroristas, asesinos y delincuentes que asolaban nuestro país (comentário sobre a postagem 01).

Percebeu-se um maior constrangimento entre os internautas argentinos em se colocarem como justificadores do golpe, ou mesmo das ações dos militares. Essas aproximações ocorrem nos comentários reivindicando a justiça para *ambos os lados*, a ponto de essa posição praticamente se equiparar àquelas críticas que rechaçam o episódio. Nos comentários que solicitam justiça, há uma influência muito marcante da teoria dos “dois demônios” nas falas dos internautas, justificativa que ganhou força no governo de Raul Afonsin, que logo depois do encerramento do ciclo ditatorial, declarou em discurso que a sociedade havia se tornado refém de dois demônios (ARAÚJO, 2015, p. 255).

Esse discurso tem se fortalecido nos últimos anos, especialmente nas sociodigitais, com o crescimento de grupos conservadores, dos quais o próprio Macri é um dos representantes. Não por acaso, naquele ano de 2016, escreveu um tweet polêmico intitulado “Nunca más a la división entre los argentinos”. O Jornal La Nación replicou o conteúdo em sua página no Facebook (La Nación-Facebook, em <https://bit.ly/3iasuUt>). O teor da postagem alimentou o argumento, e sua capilaridade é percebida como problema por alguns desses internautas:

A.A. La teoría de los dos demonios es la salida perfecta. Muy bien adoctrinaron los medios para hacer creer que pueblo y militares estaban al mismo nivel. Fuelaburo de hormiga, pero lograron vencer a muchos (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

Não foram poucos os que se valeram dessa chave. Mesmo entre aqueles que são críticos à ditadura e seus efeitos, apresenta-se a reivindicação por uma

“memória total”. Nesse sentido, aparecem afirmações como: havia uma guerra civil no país, a reivindicação sobre punição sobre ações das guerrilhas, a ideia de que haja “a outra história” a ser contada, e o recorrente questionamento sobre o número de mortos e desaparecidos. Em relação à história, encontramos também percepções parecidas com as do Brasil. Há uma história a ser revelada, a ideia de outro lado da história, a necessidade de uma história total, como nos exemplos:

M.M.C. *La historia real no lo van a saber, si no lo vivieron, muchos leyeron la historia desde un solo ángulo* (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

L.F. Muchas gracias a los que como *yo tienen “memoria” y no selectiva, la historia hay que contarla toda* y tal como fue, por nuestros jóvenes, a muchos de los cuales escucho tan equivocados y confundidos, masacres y desaparecidos de uno y otro lado [...] (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

F.F. *La historia es dependiendo quien la cuente* (meus grifos - Comentário sobre postagem 02).

Nos comentários, há uma distinção entre história e memória. Embora aproximadas e, em algumas, até equivalentes, não há dúvida que esses conceitos são muito mais trabalhados na sociedade vizinha. A memória é tratada como elemento ininterrupto de tensões e disputas, é a diferença que estabelece os limites entre a justiça e a verdade, como podemos ver nos seguintes comentários:

E. R. P. Siento vergüenza al ver esta foto [foto de Marcri com Obama] por que yo voté el cambio y el cambio incluye todo y en ese todo *está el cambio en la Memoria, en la Verdad y en la Justicia. Se necesita un cambio en la historia*. No borrar lo acontecido sino agregar lo ocultado (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

E.B. Cómo si los hechos de esa época fueran fundamentales para *la Historia y tuviéramos que saberlos de memoria...* (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

M.A.F. *La Memoria a media no es memoria*, hay que honrar a los muertos por la subversión, mujeres, niños [...] (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

Como uma última linha de argumentação, foi também registrado um número considerável de comentários para que o passado seja superado e o país siga adiante, em busca de alguma conciliação. Nestes, há a oscilação entre a busca pelo esquecimento e a ênfase na necessidade de a superação dos traumas do passado para tornar possível o presente e o planejamento do futuro.

P.A. *Nunca vamos a ponernos de acuerdo*, todos pensamos diferente, *lo mejor es seguir hacia* adelante sin rencores sin odio, construyamos *un futuro* mejor, todos juntos!!!! (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

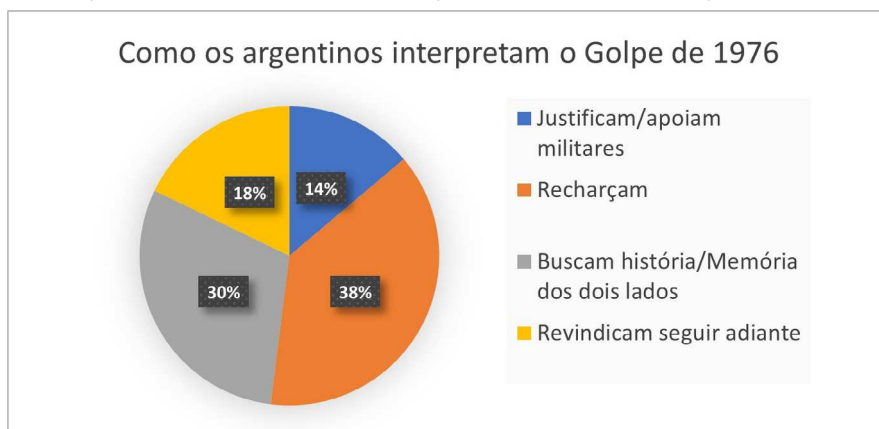
B.R. Ahora *tratemos de dejar atras esa historia!* Como cada uno de nosotros hace con las cosas malas que le pasan en la vida tenemos muchas victimas en estos cuarenta años [...] (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

C.L. A ver si de una vez *por todas enterramos el pasado*. Y *miramos hacia el futuro*. Si Europa no lo hubiera hecho aun serian escombros!!!! (meus grifos - Comentário sobre postagem 01).

N.M.O. [...] Hay que *mirar hacia el futuro... sin rencor... sin resistencia....* yo era adolescente en la época militar... y si era como vos decís.... Mis amigos, compañeros, hermanos... jamás tuvimos problemas con los militares (meus grifos - Comentário sobre postagem 02).

Os comentários argentinos, de forma geral, apresentaram elementos mais complexos de interpretação do passado. Embora também falte a abordagem mais detalhada do episódio, é possível encontrar explicações que o situam entre um antes e um depois no tempo, o estabelecimento de relações com outros acontecimentos históricos etc. Mais relevantes são as disputas em torno da memória e os debates ocasionados a partir daí. Vejamos o gráfico geral:

Gráfico 06 – Como o argentino interpreta o Golpe de 1976 em comentários do Facebook, na página do Jornal La Nación – Amostragem: 760 comentários/postagens em 2016



Considerações finais

Este artigo procurou pensar os problemas da memória e também da história sobre os regimes ditatoriais: esquecimento comandado no Brasil, memória bastante exercitada na Argentina. A investigação apontou para duas questões: os problemas do letramento histórico, ou seja, a maneira como essas sociedades se pensam historicamente, e os usos abusivos da memória e do esquecimento, aspectos que interferem na maneira como esses sujeitos lidam com o acontecimento histórico e o significam como ocorrência prática para a vida.

O Brasil e a Argentina têm problemas muito distintos sobre os usos do passado, mas estes apontam para uma matriz importante da educação histórica. Pensar conceitos, estabelecer distinções temporais, compreender processos históricos, situar diferença entre a narrativa sistematizada do passado, por meio da ciência histórica, e as narrativas, experienciais do passado, mediante a memória, são ações fundamentais que somente o estabelecimento eficaz de um processo de letramento histórico é capaz de realizar.

O que as vozes das redes sociodigitais nos apontaram é que existem problemas estruturais sobre a relação com o passado em ambos os países. No Brasil, provavelmente de maneira bem mais profunda, uma vez que as apropriações em torno de conceitos basilares do pensamento históricos parecem ainda mais deficitárias.

Peter Lee (2016) chamou atenção para o fato de que a educação histórica não deve servir apenas para confirmar formas de pensar que já existem entre sociedade e sujeitos, mas, sobretudo, oferecer ferramentas para “desenvolver e expandir [...] o aparato conceitual, [...] a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento. Se assim ocorrer, é de se esperar que esses adultos letrados consigam “experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica” (LEE, 2016, p. 140).

Ambas as realidades nos apontam para o que Paul Ricoeur denominou de uma memória enferma, mas que aqui tomo a liberdade para estender também o problema para história. E quais os indícios de uma relação enferma com o passado? O autor nos faz refletir sobre a complexa tensão entre memória e esquecimento, com a qual nos deparamos em sociedades que passaram por episódios traumáticos recentes. Desse modo, os resultados desta pesquisa apontam para essas duas manifestações como processos mal estruturados de apropriação do passado, e ambos trazem consequências importantes para o presente.

Todavia, não há dúvida que, em termos de justiça e elaboração qualitativa do passado, o esquecimento comandado de forma abusiva, como é o caso do Brasil, é ainda mais danoso. Construir ferramentas para pensar historicamen-

te não é uma tarefa exclusiva da escola ou do ensino de história, é uma ação coletiva. Um processo que envolve diversos espaços, ações políticas, grupos e instituições, nesse sentido, podemos dizer que fazem parte de um processo no qual o agir humano é profundamente influenciado pelos usos que essas sociedades fazem do passado, uma vez que “todo conhecimento histórico desempenha uma função de orientação” (RÜSEN, 2011-a, p. 270), seja a ciência história, seja a memória.

As intervenções de leitores/internautas nos demonstram que um projeto de letramento histórico requer a avaliação de nossas ações de ensino, difusão do conhecimento e interação com o público como requisito fundamental rumo a uma apropriação qualitativa do passado. Embora complexa e de difícil abordagem metodológica, a pesquisa com redes sociodigitais pode nos ajudar a identificar e compreender o resultado dessa formação escolar na dimensão prática da vida. É preciso considerar que se aprende sobre o passado em vários lugares, mas uma educação histórica escolar eficiente possibilita enxergar de maneira complexa essas várias narrativas.

Referências

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. Memória e Debate sobre a Luta Armada no Brasil e na Argentina. *In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. História e memória das ditaduras do século XX*. v. 02. Rio de Janeiro, FGV. 2015.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *História, rev. da Faculdade de Letras*. Porto, III série, v. 02, p. 013-021, 2001.

BEZERRA, Ellen Natucha Pedroza. **Ensino de História e passados sensíveis: História e memória da ditadura militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina**. Dissertação de Mestrado - ProfHistória, Universidade Regional do Cariri, 2018.

CATELA, Ludmila da Silva. “Essas memórias... nos pertencem?” Riscos, embates e conflitos nos lugares de memória em torno dos projetos públicos sobre os usos do passado recente na Argentina. *In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. História e memória das ditaduras do século XX*, v. 02. Rio de Janeiro, FGV. 2015.

CERQUEIRA, Adriano S. Lopes da Gama e MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Memória e Esquecimento: o regime militar segundo pesquisa de opinião. *In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. História e memória das ditaduras do século XX* – v. 01. Rio de Janeiro, FGV. 2015.

GERMINARI, Geysa D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. /2011 - ISSN: 1676-2584.

GROPPO, Bruno. O mito da sociedade como vítima: as sociedades pós-ditatoriais em face de seu passado na Europa e da América Latina. *In*: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. **História e memória das ditaduras do século XX** v. 01. Rio de Janeiro, FGV. 2015.

HEYMANN, Luciana Quillet. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história legislação e direitos. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil** – CPDOC/FGV – www.cpdoc.fgv.br, Rio de Janeiro.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

NAPOLITANO, Marcos. Os historiadores na batalha da memória: resistência e transição democrática no Brasil. *In*: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. **História e memória das ditaduras do século XX**, v. 01. Rio de Janeiro, FGV. 2015.

ROCHA, Helenice. **O WhatsApp como loja de nostalgias e o ensino de História**. <https://bit.ly/35gAks3> in www.humanasrede.com. 2020.

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

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. *In*: SALOMON, Marlon (Org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó. Argos-Editora da Unichapecó. 2011.

RÜSEN, Jörn; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba, Editora UFPR. 2011-A.

VINYES, Ricard. Sobre Vítimas e Vazio, ideologias e reconciliações, privatizações e impunidades. *In*: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. **História e Memória das Ditaduras do século XX**. Rio de Janeiro, 2015.

Seção III

Experiências de história pública

Oficinas da memória: o encontro com a História Pública na TI Arara de Cachoeira Seca

Ana Maria Mauad¹

Milton Guran²

Marcus Oliveira³

O artigo reflete sobre a realização do projeto “Os primeiros 30 anos de contato dos Arara de Cachoeira Seca por eles mesmos”, apoiado pelo Museu do Índio, por meio do acordo de cooperação técnica internacional com Unesco, no âmbito de um projeto mais amplo intitulado “Salvaguarda do Patrimônio Linguístico e Cultural dos Povos Indígenas Transfronteiriços e de Contato Recente na Região Amazônica” (PROJETO 914BRZ4019 EDITAL Nº. 007/2019) e pelo Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (LABHOI-UFF), no âmbito do Programa PROCAD-CAPES. O projeto foi coordenado pelo antropólogo e fotógrafo Milton Guran e tem como pesquisadora convidada a historiadora Ana Maria Mauad, ambos pesquisadores do LABHOI.

Este projeto buscou estabelecer, valendo-se de depoimentos dos Arara, que vivenciaram o processo de contato com a sociedade envolvente, uma narrativa sobre a trajetória do povo Arara de Cachoeira Seca a partir de quando o grupo, depois de décadas de enfrentamento com não indígenas hostis, apresentou-se a uma equipe da Funai em 1987. Esse momento foi documentado por Milton Guran, então fotógrafo do Museu do Índio, que voltou à aldeia em dezembro de 2018 para apresentar ao grupo as fotos feitas em 1987 e documentar a sua situação atual. O projeto em questão neste texto, portanto, inscreve-se como um desdobramento deste momento de devolução da documentação de 1987 aos Arara de Cachoeira Seca e foi fortemente motivado pela reação do grupo quando confrontado com o registro visual daquele momento da sua trajetória.

Na implementação do projeto, operamos com diferentes tipos de fontes: 1) documentação fotográfica produzida por nós no âmbito da pesquisa, com as

1 Ana Maria Mauad, professora titular do departamento de História da UFF, pesquisadora do CNPq, Cientista do Nosso Estado FAPERJ e pesquisadora do LABHOI-UFF.

2 Milton Guran, antropólogo e fotógrafo, pesquisador associado do LABHOI-UFF.

3 Marcus Oliveira, historiador, doutorando de história do PPGH-UFF, pesquisador do LABHOI-UFF e professor da rede pública de ensino básico.

fotografias de 1987 e com entrevistas feitas por nós com membros da comunidade e pessoas em interação com ela; 2) registros fotográficos e entrevistas gravadas – recolhido por uma equipe de doze pesquisadores iniciantes indígenas treinados por meio de uma Oficina de Capacitação em Documentação Fotográfica e História Oral, ministrada no âmbito da pesquisa; e 3) pesquisa nos acervos da Funai, da Prelazia do Xingu e de iniciativas de diversos movimentos de defesa da Amazônia.

Ressaltamos que um dos importantes resultados do trabalho foi a citada produção de registros fotográficos e sonoros pelos doze pesquisadores indígenas que frequentaram a oficina de capacitação. Esses registros foram tratados pelo grupo visando à organização de um acervo que pretende se apresentar como uma plataforma de história pública para a elaboração das narrativas de rememoração pelo próprio grupo.

A pesquisa de campo compreendeu duas estadas na aldeia e na cidade de Altamira, uma em outubro de 2019 e outra em fevereiro de 2020, ambas com duração de quinze dias. Na primeira viagem, a equipe foi composta pelo antropólogo e fotógrafo Milton Guran e pela historiadora e professora Ana Maria Mauad; na segunda, a equipe foi acrescida do historiador e professor Marcus Oliveira, doutorando de História da UFF. Para esse artigo, vamos nos concentrar nas experiências das oficinas, apresentadas mais adiante, compreendendo-as como plataformas de produção de história pública.

Estruturamos a reflexão em três partes compostas por uma breve história do contato com o grupo indígena Arara de Cachoeira Seca; o balanço conceitual da experiência das oficinas, com destaque para as dimensões de rememoração e esquecimento na construção das memórias coletivas; e o relato de experiência de Marcus Oliveira, o único do grupo que atua no ensino básico como professor de história.

Do encontro

As primeiras referências aos Arara datam na segunda metade do século XVIII, quando foram considerados “índios brabos”. Sistemáticamente perseguidos, eram considerados extintos quando, em 1970, começaram os trabalhos de abertura da BR-230, a Transamazônica, e os Arara reagiram à invasão das suas terras, atacando as frentes de trabalho. Para conter o conflito, a Funai foi chamada a intervir, o que o fez por meio da Coordenadoria de Índios Isolados, então sob a direção do sertanista Sydney Possuelo. Em 1980, foi finalmente consolidada uma relação pacífica com o povo Arara – que foi instalado no que hoje é a Terra Indígena Arara de Laranjal –, com exceção de um pequeno

grupo que havia se separado dos demais devido a disputas internas e vagava pela região há algum tempo.⁴

O processo de contato com esse grupo isolado diferencia-se profundamente daquele emergencial estabelecido com o resto do povo Arara em um momento de conflito agudo no começo da década de 1980. Para garantir a proteção e viabilizar um processo de contato mais orgânico com o grupo isolado, sua área de perambulação foi interditada pela Funai, que estabeleceu um posto de vigilância às margens do Rio Iriri e um posto de atração, chamado “Liberdade”, a 45km de distância, no interior da mata. Tendo-se isolado do núcleo principal dos Arara, provavelmente ainda na década de 1960, foi após anos de aproximação conduzida pelos sertanistas da Funai que onze indivíduos do grupo apareceram no posto do Rio Iriri no dia 9 de julho (*Correio Braziliense*, 12/08/1987). Em outubro do mesmo ano, um grupo de 28 indivíduos – onze adultos e dezessete crianças – apresentaram-se no posto, consolidando, assim, o contato. Este evento foi documentado por Milton Guran, então fotógrafo do Museu do Índio.

Figura 1



O jovem Aktô, pertencente ao grupo principal do povo Arara contatado em 1980, acompanha os isolados na primeira visita de todo o grupo ao posto da Funai, em 1987.

Foto de Milton Guran, 1987.

Esse grupo ficou conhecido como os Arara de Cachoeira Seca, embora se autodenominem Ugoro'gmo, e se estabeleceu no local do antigo posto da Funai, onde se encontra atualmente a principal aldeia da Terra Indígena Arara de Cachoeira Seca. De fato, foram necessários quase dez anos para que o governo

4 Entrevista com Sidnei Possuelo realizada em 16 de dezembro de 2020, áudio, Acervo Arara-LABHOI-UFF.

delimitasse o território tradicional desse grupo, o que só ocorreu em abril de 2016, quando a Terra Indígena de Cachoeira Seca foi homologada como parte das condicionantes para o licenciamento da UHE de Belo Monte.

Ao longo dos últimos 30 anos, o projeto de voltar à região para acompanhar a situação do grupo assentado em 1987 foi por várias razões adiado pelo fotógrafo, que nesse período completou sua formação como antropólogo. Durante todo esse tempo, o registro fotográfico do primeiro contato esteve cuidadosamente arquivado para um futuro reencontro, o que finalmente aconteceu em dezembro de 2018, quando – com apoio do Museu do Índio e em companhia do antropólogo Thiago da Costa Oliveira e de um técnico de som – Milton Guran conseguiu retornar à aldeia Arara. Nesta ocasião, as imagens de 1987 foram apresentadas para o grupo, com objetivo de prospectar elementos empíricos para uma avaliação dos impactos do contato para o grupo, identificando aspectos relevantes de sua trajetória neste intervalo de tempo. Um dos focos privilegiados da pesquisa foi a compreensão dos modos distintos como os não índios foram percebidos ao longo desses trinta primeiros anos das relações permanentes dos Arara com o mundo não indígena, incluindo-se população ribeirinha, agentes da Funai, agentes do Estado Brasileiro, funcionários das empresas ligadas ao complexo de Belo Monte, organizações não governamentais nacionais e internacionais, entidades religiosas etc.

Na abordagem desenvolvida, optamos por uma metodologia dialógica apoiada nas imagens produzidas em 1987, tomando os registros fotográficos como ponto de partida para uma situação experimental de compartilhamento etnográfico e narrativo. O resultado – recolhido por observação das reações e por depoimentos orais – é um painel contundente da transformação vivida pelo grupo nesses anos de contato. Os que eram adultos há trinta anos tiveram dificuldade em se reconhecer nas fotografias porque, na verdade, não conheciam a sua própria imagem na época. Os que eram crianças se reconheceram pela proximidade com os pais. Já os adolescentes de hoje se mostraram chocados com o fato de os avós andarem nus. Ou seja, foram profundamente desvinculadas da sua cultura tradicional, o que configura um quadro claro de etnocídio.

Outro fato, talvez ainda mais grave, veio a se somar a esse evidenciando o desconhecimento da juventude sobre sua própria cultura. No reencontro de 2018, ao pedir a seu jovem assistente para levá-lo à casa de um antigo líder, já bastante idoso, Milton Guran foi surpreendido com a afirmação de que ele – o assistente – não se atreveria a ir à casa do homem em questão porque ele “era um assassino, matava brancos”. O rapaz se referia a um enfrentamento ocorrido antes do contato com a Funai entre o grupo dos Arara isolados e seringueiros e mateiros que haviam executado membros do grupo. Os isolados partiram para ações de represália, das quais a pessoa em questão assumiu o protagonismo. Ou

seja, esse jovem introjetou uma versão completamente descontextualizada, distorcida e incriminadora contra os Arara a ponto de reproduzi-la sem projetá-la na trajetória do grupo. Em outras palavras, ele – e provavelmente os demais da sua faixa de idade –, ao longo dos últimos anos de sedentarização, não produziu uma narrativa compartilhada sobre a saga do seu povo, não consolidou uma memória comum sobre as experiências vividas pela geração que o precedeu.⁵

Sobre a situação fundiária e as condições de sobrevivência dos Arara de Cachoeira Seca

A TI Cachoeira Seca foi a mais invadida da Amazônia nos últimos anos e, no momento em que efetuamos a pesquisa, encontrava-se em situação de conflito agudo com os invasores. Certamente, é uma das comunidades mais fragilizadas da região, considerada pela Procuradora da República em Altamira, Thaís Santi Cardoso, em situação de etnocídio, com risco de genocídio, conforme depoimento colhido em dezembro de 2018. Único grupo indígena da região que nunca foi objeto de uma pesquisa sistemática sobre sua cultura, eles colocaram claramente essa demanda no encontro de 2018. Nesta ocasião, Milton Guran constatou que eles eram muito enfáticos em demonstrar seu interesse pela sua própria história e por construir a memória do que viveram e registrar seu cotidiano para as gerações futuras. Esse interesse foi o principal motivo que levou a comunidade, por meio do cacique Mobu-odó, a nos dar autorização para registrar em fotografia e vídeo todos os aspectos da sua vida cotidiana.⁶

O processo de reconhecimento da TI Arara de Laranjal e Cachoeira Seca, ambas às margens do Rio Iriri, um dos afluentes do Rio Xingú, foi longo e ainda é bastante tenso. Somente em 2015, pouco antes de ser afastada do governo, a presidenta Dilma Rousseff assinou o termo de demarcação do território Arara, homologado em abril de 2016. A partir de então, iniciou-se o processo de desintrusão, ou seja, de retirada dos grileiros, madeireiros e posseiros que ocupam ilegalmente aquela terra. A conjuntura política desfavorável, em 2018, de acordo com dados do Instituto Socioambiental (Ofício 17/2018), fez com que a TI Arara se tornasse uma das mais desmatadas e invadidas, demonstrando que o processo de legalização se revertia, pois, ao invés de recuperar o território, a comunidade deveria resistir para expulsar os novos e velhos invasores.

Alguns eventos da história recente apoiam a reconstrução da trajetória deste grupo e permite, ainda, identificar elementos que operam uma dialética de lembrança e esquecimento, observada nas vivências das alunas e de alunos

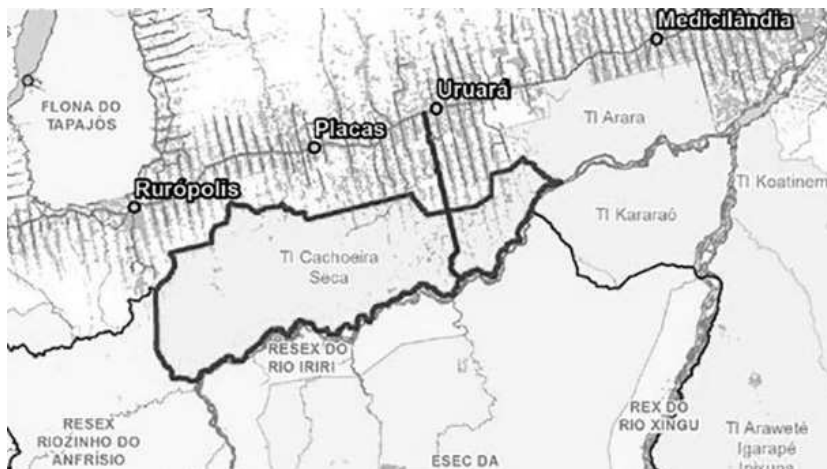
5 Entrevista com Milton Guran, Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 2019, áudio, Acervo Arara-LABHOI_UFF.

6 Discurso do Cacique Mobu-odó, TI Arara Cachoeira Seca (PA), 11 de outubro de 2020, vídeo, Acervo Arara-LABHOI-UFF.

que participaram da oficina. Entre as referências documentais sobre a situação do grupo encontra-se a “Recomendação 04/2015/GABI”, constante do Ofício nº 39312015IPRM/ATMIGABI, datado de 22 de setembro de 2015 e redigida pelo Ministério Público Federal, Procuradoria da República do Município de Altamira”, em que se trata do impacto da UHE Belo Monte na terra Arara e na sua população indígena.

Nos “considerandos” para a decisão de garantia da desintrusão da terra, o documento apresenta um conjunto de referências sobre o impacto de medidas governamentais na história recente da região. A primeira referência a ser destacada é o processo de construção da rodovia Transamazônica (BR-230), que, além de iniciar um longo processo de invasão do território indígena, que perdura até hoje, promoveu a construção de vias de acesso ilegais entre a rodovia e o rio Iriri para facilitar o transporte de madeira, como é o caso da chamada ‘Transiriri’, um travessão – rodovia de terra batida que liga a Transamazônica ao rio – que se inicia do km 185, perto do município de Uruará, no Pará. A construção da Transamazônica cortou o território Arara ao meio, gerando uma barreira física de contato entre os grupos que ocupavam o território. A destruição do modelo de inter-relação entre os grupos Arara vem se intensificando com a imposição de novas barreiras, como é o caso justamente da Transiriri, às margens da qual, em 2015, já se encontravam estabelecidas cerca de 700 famílias de colonos avançando sobre a Terra Indígena e abrindo áreas de floresta para roças e pastagens, gerando uma situação de conflito interétnico constante (MPF, 2015, p. 4).

Figura 2



Mapa da TI Arara de Cachoeira Seca onde se vê a representação em linha reta da Transiriri partindo de Uruará até o Rio Iriri. Fonte: Instituto Sócio Ambiental.

A segunda referência remete-se ao ano de 1987, quando o grupo de Cachoeira Seca aceitou o contato da FUNAI, depois de anos de fugas e conflitos com

grupos indígenas e não indígenas. Entre os integrantes do grupo de contato estava o sertanista Afonso Alves, que foi nomeado Chefe de Posto na Aldeia Iriri. Afonsinho, como era carinhosamente chamado por todos, permaneceu em seu posto de 1987 até o final de 2009, quando o seu cargo foi extinto pela Funai (MPF, 2015, p. 5). Portanto, ao longo de 22 anos, a comunidade contou com um mediador importante para a sua aproximação com a sociedade nacional.

Ao longo desse período, as funções educativas e de saúde eram realizadas pelo CIMI - Conselho Indigenista Missionário, com apoio das equipes da Funai. Naquela época, as casas, construídas de forma tradicional, ficavam em área próxima ao Rio Iriri e ao igarapé de Cachoeira Seca, justamente onde era o posto de vigilância da Funai. Completavam as instalações da aldeia a escola, a enfermaria e a casa do Chefe de Posto, tudo isso próximo ao rio.⁷ Essa situação foi completamente alterada, como veremos adiante, pela intervenção da UHE Belo Monte.

Figura 3



Afonsinho presentearia Tjibie com uma rede. Ao lado de Tjibie, o menino Tybyrybi. Em segundo plano, a partir da esquerda, Elepó, esposa de Tjibie o enfermeiro Evandro, Sydney Possuelo e o jovem Tiuvandem Arara, do grupo contatado em 1980. Foto de Milton Guran, 1987.

A terceira referência associa a saída de Afonsinho devido à extinção do cargo de Chefe de Posto e o início das atividades da Eletronorte, empreendedor da UHE Belo Monte, realizadas no escopo do plano emergencial de 2010-2012. A ausência de uma autoridade da Funai no TI Arara deixou evidente a vulnerabilidade do grupo em face das ameaças de não indígenas. A partir de 2010, com a afluência de mão de obra de outras regiões para a construção de Belo Monte, intensificou-se a pressão de invasores e a disputa por recursos naturais nas imediações da TI de Cachoeira Seca, ameaçando a sua sobrevivência física e cultural desse grupo Arara.

⁷ Entrevista com Ialt Arara e Poty Arara, TI Arara Cachoeira Seca (PA), em 03 de fevereiro de 2020, áudio, Acervo Arara-LABHOI-UFF.

A situação de vulnerabilidade do grupo agravou-se ainda mais, entre 2010 e 2012, pela implementação do chamado Plano Emergencial. Concebido como uma espécie de ‘contrapartida’ pela construção de Belo Monte, o plano teve um impacto devastador na organização social e cultural dos Arara, pois promoveu distribuição em grande quantidade de uma variedade indiscriminada de bens, produtos, gêneros alimentícios e outros, sendo que o grupo não estava absolutamente preparado para receber. A troca da dieta, baseada na caça, na pesca e na coleta dos frutos silvestres por alimentos ultraprocessados, foi imensamente prejudicial, sem falar no fato de que as embalagens de plástico geraram um tipo de lixo que os moradores da aldeia não sabem e não têm meios para processar.

Nesse período, as casas tradicionais, que eram agrupadas de modo a que todos pudessem ter contato visual com todos, foram trocadas por casas de madeira, construídas com tábuas feitas de castanheiras, árvores cujo fruto lhes serviam de alimento e da base produtiva para o contato com o mundo não índio. Além disso, a construtora impôs um modelo de disposição circular das casas, comum a outras comunidades, mas completamente estranha aos sistemas de sociabilidade dos Arara. Causa espécie que as casas, ao invés de terem suas frentes – com alpendre, o principal espaço doméstico de sociabilidade – voltadas para o centro do círculo, o que facilitaria a interação dos moradores com o área comum central da aldeia e, por via de consequência, com a comunidade como um todo – estão dispostas de forma a que o alpendre de uma casa fique defronte da parede cega do vizinho imediato.

Figura 4



Vista das casas com o lado que é voltado para o centro da aldeia. Como pode-se ver, o alpendre, principal espaço de convivência da casa, está voltado para os fundos da casa vizinha, dificultando a interação entre os seus moradores. Foto de Milton Guran, 2020.

Por fim, mas não menos importante, o documento denuncia que “não obstante, as normas que regem o licenciamento da UHE Belo Monte, a hidrelétrica foi construída sem ações de proteção das Terras Indígenas e sem a desintrusão

dos não indígenas da Terra Indígena Cachoeira Seca. Neste cenário, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), ‘a terra indígena Cachoeira Seca foi a que apresentou maior incremento de desmatamento na Amazônia brasileira, nos últimos quatro anos’, representando uma das áreas com maior tensão” (MPF, 2015, p. 4). Ou seja, desconsiderando os acordos legalmente firmados e os cuidados necessários para a realização da obra, a Belo Monte caiu como uma bomba de impacto incalculável sobre as comunidades indígenas e ribeirinhas do Rio Xingu e seus afluentes, como o Iriri, deixando um rastro de ruínas (BRUM, 2019).

Por tudo isso, a região passa, atualmente, por mudanças radicais em ritmo muito intenso, e os Arara de Cachoeira Seca estão no centro desse fenômeno, em situação de extrema vulnerabilidade. O fortalecimento da sua autoestima, mediante o registro e da valorização da sua história e da cultura tradicional, pode se constituir em importante instrumento de defesa e de proteção. Como já mencionamos, o reencontro dos Araras com a sua própria imagem do momento em que “saíram do mato”, em 1987, provocou um conjunto de experiências distintas para as gerações que conformam o grupo nos dias de hoje. Ao espanto dos mais jovens com a nudez de seus pais e avós e à estranheza dos mais velhos por não reconhecerem a sua própria imagem, mas serem reconhecidos por seus filhos e filhas, somou-se um grande interesse pelos aspectos da cultura material presentes nas fotografias, dos quais eles ainda guardam a memória dos usos e das funções dos objetos.

Cabe lembrar a reflexão de Azoulay (2008, 2012), segundo a qual o evento da fotografia organiza a experiência dos sujeitos em torno da prática fotográfica, porque foi justamente isso que vivenciamos ao realizarmos a Oficina com jovens Arara de Cachoeira Seca. Nas dinâmicas operadas com as fotografias de 1987 e atuais, observamos que o momento da captura da imagem configura-se como uma relação social, uma negociação nem sempre horizontal entre o fotografado e aquele que fotografa, que marca uma experiência que, por sua vez, inscreve-se na história e pode ser ativada de diferentes maneiras a cada vez que olhamos a fotografia. Trata-se de um evento que envolve a produção da imagem e sua trajetória no tempo, as práticas de olhar a fotografia e seus usos e funções ao longo de sua vida social. É, portanto, no bojo deste evento da fotografia, que se situou a nossa proposta da Oficina.

Do reencontro

A origem desta pesquisa, reunindo o fotógrafo e antropólogo e a historiadora, remonta às duas entrevistas realizadas em 2018. Guran, ao retornar de seu reencontro com os Arara depois de mais de trinta anos, revisita a sua trajetória profissional. A primeira entrevista trata justamente da sua aproximação

com a questão indígena, em 1978, quando esteve pela primeira vez no Parque Nacional do Xingu, ainda como repórter-fotográfico do Jornal de Brasília, e a segunda avança sobre o período em que atuou como fotógrafo do Museu do Índio, produzindo uma documentação fotográfica com abrangência nacional sobre os povos originários. O destaque ficou para a narrativa do encontro com o grupo isolado que, em 1987, saiu da mata para se “entregar” à Funai e iniciar um novo processo de relação com a sociedade envolvente. As reflexões suscitadas por essas entrevistas serviram de base para a proposta do projeto “Os primeiros 30 anos de contato dos Arara de Cachoeira Seca por eles mesmos”, apresentado ao Museu do Índio em 2019.⁸

Nossa chegada na região, para proceder à primeira etapa da pesquisa de campo, foi autorizada pela Divisão das Populações Indígenas de Recente contato da FUNAI, seção Altamira, e contou com o apoio decisivo Instituto Socioambiental (ISA), por meio da colaboração do engenheiro florestal e ambientalista Leonardo H. L. de Moura. O propósito do projeto, vale relembrar, foi o de estimular os Arara de Cachoeira Seca a construírem uma narrativa própria para a sua história, apoiada em palavras e imagens promovidas pelos processos de rememoração. Tais processos foram mediados por nós como pesquisadores, apresentando a documentação fotográfica produzida em 1987 e em 2018, e registrando as narrativas em língua Arara sobre as lembranças que as fotografias provocaram naqueles que nela se reconheciam ou eram reconhecidos pelos seus filhos. A mediação também foi realizada pelos jovens Arara, atuando como pesquisadores indígenas, que foram devidamente capacitados na utilização da câmera fotográfica e do gravador e informados sobre as estratégias metodológicas a serem implementadas na produção tanto da documentação fotográfica quanto do registro das lembranças do grupo que saiu da mata, a geração que hoje estaria entre 60 e 75 anos.

O desafio de colocar à disposição do grupo os meios para a construção de uma história apoiada nos trabalhos de memória impôs a demanda de se fazer uma mediação didática, em que seriam apresentadas as técnicas para fotografar e operar o gravador, e estratégias de entrevista de história oral, bem como questões em torno do contar, narrar e lembrar, todos associados à relação entre memória e história, ou ainda, quando a memória se torna História (essa mesma, com H maiúsculo). Além, naturalmente, das questões relativas à linguagem fotográfica e à função como vetor de informação e de produção de conhecimento. A mediação didática foi feita pela já citada Oficina de Capacitação em Documentação Fotográfica e História Oral, coordenada por Ana Maria Mauad e Milton Guran, realizada em duas etapas de nove encontros cada uma, com a duração mínima de duas horas/aula, em outubro de 2019 e

8 Entrevista com Milton Guran, Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 2019, áudio, Acervo Arara-LA-BHOI-UFF; Entrevista com Milton Guran, Rio de Janeiro, 14 de fevereiro de 2019, áudio, Acervo Arara-LABHOI-UFF.

fevereiro de 2020. Na segunda etapa, a Oficina ganhou a participação do doutorando Marcus Vinicius Oliveira.

Vale apresentar a organização da atividade, que contou com fornecimento de material didático – uma apostila, com princípios básicos de linguagem fotográfica, tais como enquadramento, iluminação e composição de cena, além de considerações sobre história oral e a realização de entrevistas – e de material de consumo, como caderninho de campo para anotações; caneta e pasta para guardar o material, para uso individual de cada um dos doze participantes. Quanto ao equipamento, foram fornecidas seis câmeras digitais e seis gravadores digitais, a serem compartilhados pelas seis duplas de participantes.

Em outubro de 2019, quando iniciamos a primeira etapa da oficina de capacitação, prevista inicialmente para seis jovens de ambos os sexos, nos confrontamos com a demanda do cacique para ampliarmos o número de participantes. Entendemos essa demanda como uma expressão tácita de aceitação da nossa proposta, além, naturalmente, de representar uma ação do cacique em beneficiar um número maior de jovens, o que vimos como um fator positivo. A solução foi trabalhar em duplas, prática que se revelou muito mais acertada do que o trabalho individual, sobretudo porque não seria mesmo possível operar o gravador e a câmera ao mesmo tempo.

Na primeira aula, agrupamos os integrantes de acordo com a seguinte configuração:

- Grupo 1: Mulik (16 anos) e Karatô (23 anos)
- Grupo 2: Puyromã (16 anos) e Anakiá (16 anos)
- Grupo 3: Tzigri (19 anos) e Tigongon (19 anos)
- Grupo 4: Moekomo (19 anos) e Okere (21 anos)
- Grupo 5: Puyaká (19 anos) e Kaiatú (13 anos)
- Grupo 6: Pantakã (13 anos) e Mauré (16 anos)

A distribuição dos equipamentos foi acompanhada das orientações contidas no material instrucional produzido para o “Oficina de capacitação em Documentação Fotográfica e História Oral”. A apostila, ilustrada com desenhos explicativos, estava dividida em duas partes:

I. Sobre Documentação Fotográfica, em que se explicava, por meio de uma narrativa dialógica, aspectos da produção de fotografias voltadas para o registro documental que foi explicado da seguinte maneira:

“Uma fotografia é um documento visual, uma informação importante resultado de uma escolha de um instante no tempo e

de um pedaço do que a gente está vendo naquele momento em que faz a foto. É bom lembrar sempre que o que a gente fotografa ganha importância porque vira documento, serve para construir a memória e contar histórias. As fotografias realizadas neste projeto, por exemplo, vão fazer parte do acervo de informações sobre os Arara de Cachoeira Seca que será guardado no Museu do Índio no Rio de Janeiro” (Material Instrucional, p. 1).

Estabelecido esse princípio operacional, as orientações seguintes estavam relacionadas à iluminação, captura do movimento em imagens instantâneas, enquadramento, tipos de fotografia - retrato; cenas do cotidiano; paisagem.

II. História Oral e Modos de Fazer, desenvolveu uma introdução à História Oral em três tópicos: “1. História oral é o conhecimento resultante das lembranças das pessoas; 2. Lembranças são histórias de outros tempos que alguém já viveu; 3. Entrevista é uma conversa gravada entre duas pessoas - um entrevistador e um entrevistado” (Material Instrucional, p. 6).

Cada tópico foi acompanhado de explicações sobre a importância das lembranças para produzir a história do grupo, e a entrevista como motivador da rememoração. Nesta parte, as orientações básicas voltaram-se para a necessidade de se elaborar um roteiro prévio com perguntas sobre o tema ou a história que se quer contar, a composição da equipe para a produção do registro fotográfico e sonoro.

Figura 5



Ana Mauad explica a apostila na primeira aula da Oficina. Sentados, em sentido horário, estão Kaiatú, Ialt, Totó, Anakiá, Puygromã, Mauré, Pantakã, Puyaká e Karatô (de costas).

Foto de Miton Guran, 2019.

Nos encontros seguintes, aprofundamos essas orientações iniciais com conversas interessantes sobre os temas que o grupo valorizava no registro da vida na aldeia. Conseguimos, depois de algum tempo de debates, chegar aos seguintes conjuntos temáticos:

1. História - a lembrança dos últimos 30 anos e antes de sair do mato - antes - depois - agora;
2. Alimentação - roça, caçada, pescaria, coleta de açaí e outros frutos nativos;
3. Regatão - venda de produtos que vêm de fora - alimentos processados, roupas, bebidas etc.;
4. Rituais e tradição - canto, dança, pintura corporal;
5. Mitos de criação do mundo - dia/noite; Araras e karei (branco); animais;
6. Remédios tradicionais - plantas curativas, garrafadas etc.;
7. Cenas da vida cotidiana na aldeia - jogo de futebol; banho de rio; brincadeira das crianças.

Os grupos escolheram os temas que fotografariam, sendo que o tema cinco foi mantido, pois, embora não pudesse ser fotografado, podia ser contato nas entrevistas. O roteiro das entrevistas também resultou de conversas e debates, pois a princípio não havíamos estabelecido um roteiro comum para os grupos. Entretanto, depois das primeiras tentativas de trabalho de campo, apareceram as dificuldades na execução da atividade. As dúvidas em relação ao que valeria a pena perguntar e a forma como os temas definidos seriam abordados levou-nos a elaborar coletivamente um roteiro de perguntas:

1. Nome pessoa / companheiro / companheira;
2. De onde você veio?
3. Como era a sua vida no mato antes de encontrar o karei?
4. Vocês tinham medo do karei?
5. Por que vocês ficaram aqui nessa terra?

A produção de fotografias durante a entrevista também foi tema de debate, considerando os objetivos da atividade. Surgiram dúvidas, como a quantidade de fotografias de uma entrevista, a relação entre o áudio e a foto na hora da entrevista e o sentido do registro fotográfico da entrevista para a formação de um futuro Acervo Arara. Para conferir eficácia ao registro fotográfico, estabelecemos que, na cobertura das entrevistas, deveria haver ao menos uma foto da cena inteira, uma foto da pessoa entrevistada, uma foto do entrevistador, sendo que o registro de outras cenas relevantes ficaria para ser definido pelos entrevistadores. Além disso, estabelecemos um protocolo para o começo das entrevistas, em que obrigatoriamente deveriam ser anunciados a data e local

da entrevista, a identificação dos entrevistadores e o nome do entrevistado (sistemática que absolutamente foi seguida à risca).

Essas orientações técnico-pedagógicas serviram de apoio para os trabalhos de campo ligados a eventos ou ações comunitárias, como a documentação da pesca com o cipó chamado timbó e a visita à aldeia do Jabuti, um segundo núcleo na TI Cachoeira Seca, que foi visitada pelo grupo, ou o registro da visita de uma equipe de uma ONG internacional, que levou à organização de um evento em que as lideranças gravaram um vídeo registrando a situação de vulnerabilidade da aldeia, e o coletivo fez um ritual de danças e cantos. Paralelamente às entrevistas realizadas pelo grupo, realizamos duas entrevistas públicas, feitas no âmbito da própria Oficina como um exercício de classe, uma com o próprio Milton Guran, por ter sido testemunha do primeiro contato em 1987, e a outra com Ialt Arara, uma importante liderança política e intelectual do grupo, que faz parte da geração de crianças que saíram da mata com os pais.

Figura 6



Participante da Oficina fotografa a pesca com cipó no primeiro exercício prático da Oficina. Pantakã registra Ialt e Okere na pesca com cipó. Foto de Milton Guran, 2019.

Terminamos a primeira etapa da Oficina com a promessa de voltarmos em dezembro de 2019 e propusemos um “dever de casa” para os grupos: 1. Fotografar a casa de cada um do lado de fora com a família na frente – para cada aluno da oficina; 2. Entrevistar um não indígena - kareí - enfermeira; agrônomo; pastor; professora; operários, etc.

A segunda etapa da Oficina, entretanto, só aconteceu entre janeiro e fevereiro de 2020. Neste retorno, levamos conjuntos de fotografias impressas pro-

duzidas por cada grupo na primeira oficina, pois havíamos, antes de partir, trocado os cartões de memória das câmeras e, também, feito download dos áudios de cada grupo. Voltamos, portanto, com o material da primeira oficina para ser trabalhado pelos grupos. Nesse sentido, a segunda parte voltou-se para a gestão do material produzido e organização dos produtos que entregaríamos para a Aldeia como devolutiva do tempo e da imagem que eles nos concederam. Além de salvar os registros produzidos como parte do dever de casa.

No reencontro, observamos que os grupos cumpriram parcialmente o roteiro proposto. Na primeira aula, comentaram sobre a deficiência do equipamento, mas indicaram os eventos que acharam relevantes em fotografar. No entanto, em momento algum nos explicaram por que não haviam tirado as fotografias das famílias e suas casas.

Nas aulas seguintes, propomos gravar as impressões dos alunos e alunas sobre os encontros com os não indígenas. Explicamos que era um exercício de rememoração para avaliar o impacto da presença desses visitantes. Nas sessões, ainda ouvimos os áudios das entrevistas feitas na primeira etapa como um exercício de escuta sensível na qual os atos de ouvir, contar, gravar e escutar faziam parte da elaboração de uma fonte oral. O exercício foi interessante, pois alguns áudios apresentavam muitos problemas de gravação, interrupção, falta de identificação, etc., enquanto outros estavam claros, identificados e coerentes, o que serviu para reconhecer que o trabalho de realização de entrevistas de rememoração produzia um registro importante para a construção da história do grupo.

O ponto alto do exercício de escuta das entrevistas foi o reconhecimento de que a comunidade possuía uma história que os jovens desconheciam e que foi narrada pelos dois lados do encontro nas duas entrevistas públicas: Milton Guran, o fotógrafo branco, e Ialt Arara, o menino que saiu da mata. A importância daquele momento foi destacado pelo Milton logo no início da sua narrativa: “Essa é a primeira vez que eu conto essa história para os Araras, já contei muito essa história por aí, mas essa é a primeira vez que conto essa história para os donos da história”⁹ e o Ialt, embora diga que não se lembra muito, pois era menino, compôs uma narrativa em que se aglutinavam as memórias da geração anterior.¹⁰

9 Entrevista com Milton Guran, TI Arara Cachoeira Seca (PA), 15 de outubro de 2020, áudio, Acervo Arara-LABHOI-UFF.

10 Entrevista com Ialt Arara, TI Arara Cachoeira Seca (PA), 15 de outubro de 2020, áudio, Acervo Arara-LABHOI-UFF.

Figura 7

Milton Guran sendo entrevistado pelos participantes da oficina sobre documentação fotográfica produzida em 1987. Em sentido horário estão Puggyromã, Kaiatú?, Karatô, Tigongon, Moekomo e Mauré. Foto de Okere Arara, 2019.

Essas entrevistas promoveram a construção de uma narrativa comum recheada de detalhes que se confirmavam e se complementavam de ambos os lados. Depois das entrevistas, Puggyromã, uma das nossas alunas, comentou que eles não sabiam de nada daquilo e que essa era uma história muito importante que eles precisavam saber. A sua afirmação detonou uma série de comentários do restante do pessoal concordando com ela. Ficamos pensando em que momento o processo de esquecimento foi se iniciando, sobretudo, considerando que a narrativa do Ialt e de outros de sua geração já havia incorporado a memória oral da separação do grupo e da ‘pacificação’ quando eles se apresentaram à FUNAI, em 1987: “depois de muito tempo, fomos amansando, comendo peixe que levavam pra mata, por isso que nós estamos aqui mansos, porque se não existisse a FUNAI, nós não estava aqui”¹¹

Figura 8

Ialt Arara sendo entrevistado pelos participantes da Oficina sobre o momento em que o grupo saiu da mata, em 1987. Puggyromã, Tjigre e Moekomo são os três participantes que aparecem em destaque. Foto de Okere Arara, participantes da Oficina, 2019.

¹¹ Entrevista com Ialt Arara, TI Arara Cachoeira Seca (PA), 15 de outubro de 2020, áudio, Acervo Arara-LABHOI-UFF.

Paralelamente aos exercícios com os registros sonoros, trabalhamos com as fotografias impressas. Milton, responsável pela seleção das fotos, explicou os critérios para escolher as imagens para a impressão, associados à questão técnica e à relevância da temática. Como uma das atividades de reconhecimento do potencial de registro documental da fotografia, distribuímos os conjuntos de fotos pelos grupos para que cada um escolhesse cinco e comentasse a escolha. Os grupos ficaram em torno dos temas relacionados à expressão da cultura, cotidiano, atividades de pesca, caça, roça, coleta de frutos, artesanato, etc., operando com os conjuntos temáticos que havíamos estabelecido na primeira oficina.

Figura 9



Participantes da Oficina escolhem as fotos que vão comentar. A partir da esquerda, Taynã, sentada no chão, Maynã, Pugorymã, Mauré e Pantakã. Foto de Milton Guran, 2020.

O trabalho com as fotografias impressas rendeu bastante, pois a materialidade da fotografia permitiu o manuseio e a proposta de alguns exercícios interessantes. Em uma das aulas, trabalhamos com os ‘personagens da aldeia’, vida cotidiana e eventos. Na atividade, eles deveriam escolher e apresentar um ‘personagem da aldeia’, pessoas com as quais eles e o grupo se relacionavam; recompor uma situação fotografada como a sequência de coleta do açaí; ou ainda a narrativa visual de evento fotografado. Em outra atividade, as fotografias foram diferenciadas pelos tipos de fotografia – retrato, cena cotidiana e paisagem.

Todos esses exercícios contribuíram para a realização de dois produtos importantes resultante das oficinas: a exposição em varal, com fotos impressas escolhidas pelos grupos, montada no alpendre da casa da FUNAI, antiga sede do posto, que tem a vista do rio Iriri; e a projeção das fotos dos grupos na Casa de Cultura da aldeia, composta por 30 fotografias escolhidas por cada grupo, apresentada em duas sessões noturna para toda a aldeia (os produtos da oficina integram o Acervo Arara em fase de organização para ser disponibilizado pelo LABHOI-UFF).

Figura 10



Pantaká, à esquerda, e Mauré apresentam seu trabalho na Oficina. Foto de Milton Guran, 2020.

Figura 11



Escolha de fotos para a exposição varal. A partir da esquerda, Pantaká, de costa, Anakiá, de pé, Lorigó, Mauré, Waiaká, Ana Mauad e Milton Guran. Foto de Pugoryma, 2020.

Figura 12



Exposição varal. Foto de Milton Guran, 2020.

Tanto a exposição quanto a projeção foram concebidas como ações devolutivas previstas no exercício da história oral. Infelizmente, ambos os produtos não puderam incorporar o áudio em razão das limitações técnicas da situação que nos encontrávamos, mas promoveram a configuração de narrativas visuais apoiadas nos eixos temáticos elaborados pelos grupos durante as aulas e com imagens escolhidas pelos próprios autores/as. Além disso, convocamos o coletivo da aldeia como o seu público, compartilhando com a comunidade a história construída juntamente com eles, num exercício renovado de história feita com o público e, ao mesmo tempo, que cria públicos ao ser disponibilizada, para futuras pesquisas, no Acervo Arara.

Cabe, entretanto, refletir sobre alguns aspectos dessa experiência de ensino-aprendizagem cuja memória torna-se peça fundamental na história pública do povo Arara de Cachoeira Seca.

Da memória

O exercício da história oral desenvolvido nas oficinas, como um recurso de pesquisa para se produzir registros históricos, tornou possível aos participantes vislumbrar a possibilidade de elaborar a história da comunidade com as lembranças narradas pela geração que havia saído da mata. O reconhecimento, nos processos de escuta atenta das entrevistas produzidas pelos grupos, dos temas abordados por cada entrevistado, realçou a potencialização dos trabalhos de memória pela intervenção dos jovens da aldeia e pela nossa presença.

Os processos de rememoração provocados pelas entrevistas foram interpretados pelos grupos da oficina a partir de duas chaves: tradição e luta. Mais do que uma memória singular, tendo em vista que os modos de contar, encapsulando o tempo em eventos não sequenciais, variavam bastante, o que se observou foi a preferência pelas performances da memória (CONNERTON, 2002). Rituais de dança, de cânticos, pintura corporal e produção de objetos tradicionais foram, ao longo dos últimos trinta anos, acrescidos de outros aspectos gerados pelo contato com outros grupos da etnia Arara, cristalizando-se naquilo que a comunidade reconheceu como tradição. Performances de passados possíveis encenados de acordo com a função que a narrativa da experiência pregressa deveria assumir.

Em relação aos cânticos, Paudem Arara, jovem de 22 anos que assumiu o papel de assistente de pesquisa na tradução da língua Arara das entrevistas feitas pelos alunos e alunas da oficina, explicou-nos que cada um tinha uma função: “orientar, celebrar, curar”. Orientação, quando a mãe canta para a filha que vai casar aconselhando com base na sua experiência; celebração, quando volta da caça e as mulheres recebem com bebida. Paudem explicou que, quan-

do se caça uma onça, o caçador responsável é celebrado no centro da roda e todos dançam em volta dele. Inclui-se nessa função a canção do amigo; e cura, com função xamânica associada tanto ao uso das plantas medicinais quanto à comunicação com os espíritos da floresta – animais que foram caçados vagam pela terra e podem incorporar nas crianças, adoecendo-as.

A pintura corporal, feita com tinta produzida a partir da semente de jenipapo, assumiu uma nova padronagem, distinta daquela que eles apresentavam nas fotos de 1987. Os padrões praticados atualmente incorporaram a geometria das relações interculturais com outras etnias, apontando para o trânsito entre as aldeias, promovido sobretudo pela necessidade de defesa da terra. Isso nos levou para o outro tema destacado: luta.

Figura 13



Kaiatu Arara. Foto de Milton Guran, 2020.

A narrativa da luta, da mesma forma que a tradição, foi se plasmando pelos desafios que o contato com o mundo não indígena proporcionou. Desde a intensa invasão promovida pela construção da rodovia Transamazônica, como vimos anteriormente, o grupo Arara de Cachoeira Seca se separou do grupo

que hoje habita a TI Laranjal e passou por longo período em deslocamento permanente pela região, sendo recorrentemente perseguido pelos cachorros dos grileiros, gateiros e madeireiros que invadiram a sua terra. Nas entrevistas, o tema da fuga está sempre presente, bem como a luta pela sobrevivência e a resistência, compondo uma narrativa episódica, em que o evento final foi a chegada ao posto da Funai, em 1987, local onde hoje se situa a aldeia de Cachoeira Seca. Por quanto tempo vagaram isolados dos demais ainda não foi possível mensurar, mas certamente foram várias décadas.

Entretanto, o sentido da luta foi marcado por dois momentos importantes: 2009, quando a Funai sai da aldeia; e 2010-2012, quando entra a UHE Belo Monte com uma estratégia de negociação bem distinta do órgão governamental. Não há espaço aqui para detalharmos esse processo, mas podemos destacar, nos discursos das lideranças compostas pelos jovens que saíram da mata ainda crianças, o enquadramento da memória em torno dos processos políticos da história recente da região: demarcação da terra, desintrusão, negociação com a UHE Belo Monte e seus prepostos.

O contato do povo Arara com a comunidade não indígena traduziu-se pelo confronto de modos de viver radicalmente diferentes. A fragilidade dos Araras, ao saírem da mata, foi sobretudo física, mas, ao longo do tempo de contato com o mundo branco, foi potencializado pelo processo de intervenção do mundo moderno. Os atrativos da sociedade de consumo são igualmente sedutores, levando a um processo de esquecimento dos modos de vida tradicionais.

Observamos que alguns padrões de esquecimento estão associados ao processo de modernização da aldeia. O primeiro diz respeito à organização do espaço de habitar. As primeiras casas construídas à beira do Rio Iriri, segundo o modelo tradicional, foram abandonadas com a chegada a UHE e sua oferta de construir novas casas. Pelo projeto da empresa, a aldeia sai da beira do rio, avança cerca de quinhentos metros dentro da mata; a disposição das casas torna-se circular – como no modelo kayapó –, e as casas são construídas de castanheira, tendo como modelo as habitações dos colonos do sul do Brasil, com telhado de amianto. Casas inadequadas à manutenção do modo de vida que se consolidou no momento em que se sedentarizaram em 1987. Talvez por isso a proposta de se fazer uma foto das famílias junto às suas casas não tenha sido aceita pelos mais velhos, nem feito sentido para o grupo de jovens.

O segundo padrão de esquecimento associa-se ao uso de roupas, imposto pelo contato, mas exacerbado pelo consumo intensivo de objetos provocado pela afluência de recursos pecuniários nas aldeias proporcionados pelos sucessivos planos de assistência da empresa que administra o impacto ambiental da Belo Monte. Os modos de vestir, pouco a pouco, foram criando camadas de esquecimento sobre o corpo nu e suas memórias.

Figura 14



Piu Arara, com camiseta de Super Homem e terço católico à guisa de colar.
Foto de Milton Guran, 2020.

O terceiro padrão de esquecimento está associado à alimentação. A distribuição de cestas básicas compostas por alimentos processados teve resultados desastrosos para a saúde da população de Cacheira Seca, com aumento significativo de diabetes, obesidade, problemas dentários, etc., além da produção de lixo industrializado de difícil manejo para pessoas que estavam acostumadas a um tipo de lixo que a ‘mata comia’.

Paralelamente à distribuição de alimentos, a UHE, responsável pela negociação com as lideranças indígenas, investe na mudança da estrutura produtiva da aldeia, com fortes impactos culturais e políticos. A proposta é transformar em uma economia camponesa a prática de vida de caçadores, pescadores e coletores, apoiada na ocupação extensiva da terra, o que garante que a demarcação do território da aldeia inclua uma extensão de quilômetros para a reprodução da vida social. Esta mudança estrutural levaria ao uso intensivo da terra, por meio de técnicas de agricultura, o que esvaziaria a justificativa para a extensão do território demarcado. Além disso, a transformação da castanha em *commodity* redefine o sentido da coleta, acirrando disputa entre os indígenas e os ribeirinhos invasores. Do ponto de vista cultural, a desvalorização das práticas tradicionais de caça, pesca e coleta promove um conflito geracional, no qual os mais jovens passam a questionar as práticas e hábitos ancestrais em face das comodidades da vida moderna.

Por fim, assistimos à substituição da tutela da FUNAI e ao apoio dos conselhos ligados à igreja católica progressista, presentes na área até 2009, pela igreja neopentecostal com valores absolutamente excludentes. Nesse caso, reforça-se o esquecimento das performances tradicionais pelo efeito performático dos cultos neopentecostais, com os respectivos códigos de como se vestir para frequentar o culto, pela imposição das práticas prescritivas impostas pelo batismo, como a disseminação noção de pecado e valorização da acumulação de bens como princípio ético.

O trabalho realizado nas duas etapas da Oficina, em certa medida, escavou as camadas desse esquecimento e potencializou as performances da memória. Os desdobramentos do processo de ensino-aprendizagem, negociado com os dois professores mais velhos e seu jovem assessor, podem ser observados na manutenção dos contatos que estabelecemos e nas fotografias que eles continuam nos enviando por celular.

Os desafios, no entanto, continuam para os Araras de Cachoeira Seca.

Da Vivência

Figura 15



Marcus Vinicius Oliveira, ao centro, analisa fotografias com Pugoryma e Anakiá, de costas. No segundo plano, a partir da esquerda, Moekomo e Ana Mauad. Foto de Milton Guran, 2020.

Explorar a forma e os métodos disponíveis na construção da História ensinada nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente quando levamos em consideração os diversos fatores que impactam a elaboração das aulas e a própria constituição do docente. O último, embora não seja o único sujeito presente na

formação do conhecimento histórico escolar, possui uma posição importante no processo, uma vez que sua trajetória e experiências impactam diretamente sua prática docente e orientam as questões privilegiadas nas aulas de História.

Nessa perspectiva, o diálogo entre trajetória e as experiências do professor podem ser uma boa plataforma de observação para pensar suas estratégias pedagógicas, organização de conteúdo e atuação profissional, inclusive aquela que busca confrontar alguns parâmetros historiográficos a fim de desenvolver outras posturas e atitudes no espaço escolar.

Digo essas breves palavras porque a experiências nas oficinas com os Araras impactou minha prática docente e evidenciou alguns desafios na construção do conhecimento histórico escolar que precisam ser colocados em ação. Nesse sentido, buscarei sinalizar, nos próximos parágrafos, como a diferença, enquanto ponto de partida, e a “autoridade compartilhada” (FRISCH, 1990) criada naquele espaço, possibilitaram repensar a minha prática antirracista nas aulas de História da educação básica.

Para mim, um dos maiores desafios do Ensino de História é o “fazer com”, ou seja, criar dentro do espaço de ensino-aprendizagem as possibilidades para produzir, conhecer e aprender, com as pessoas envolvidas em sala de aula, meios para elaborar uma leitura do mundo a partir do conhecimento histórico (KNAUSS, 2001). Tal posicionamento busca questionar um ideal civilizatório que compreende a história ensinada como aquela capaz de apresentar e conduzir os sujeitos no caminho do “conhecimento acumulado pela sociedade”, impondo papéis previamente definidos e hierarquizados aos sujeitos no espaço educativo. Além disso, convoca os sujeitos envolvidos a tomarem uma postura ativa na elaboração do conhecimento e na sua utilização em sociedade.

O desafio colocado, além de circunscrever a produção participativa no processo realizado com as diversas informações disponíveis para as análises, situa o docente dentro daquela formação e o coloca em uma posição de mediação. A presente estratégia pedagógica coloca o processo de interpretação e de construção de significados como compartilhado desde o princípio. Professor e estudantes se colocam diante de um desafio criado como norte daquilo a ser ensinado que será explorado, tensionado, contrastado e elaborado pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação dialógica orienta a seleção dos conteúdos a serem privilegiados, coloca no horizonte o conhecimento escolar constantemente em diálogo com as questões do tempo presente e indica também para a necessidade de reflexão e autorreflexão constante da prática docente (inclusive a partir das temáticas e problemáticas levantadas pelos estudantes).

A compreensão do ensino de História como dialógica e orientada pelas demandas do “chão da escola” me colocaram a necessidade de pensar constan-

temente a minha própria prática e explorar estratégias pedagógicas na construção desse espaço educativo ao longo da minha atuação no magistério. Dentro dessa reflexão, venho buscando mecanismos, materiais e estratégias para construir uma prática educativa antirracista atravessada em meu exercício no magistério. Ela consiste tanto em situar as contribuições e as presenças dos sujeitos não brancos na história ensinada, quanto explorar as formas de atuação e perpetuação do racismo na sociedade brasileira a fim de criar condições para a crítica e o dismantelamento do racismo estrutural, inclusive buscando intervir em situações de racismo dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, a convocação de uma atitude historiadora (MAUAD, 2017) nas aulas permite debruçar sobre o passado não apenas como uma evidência (de algo que aconteceu), mas como marcas que atravessam a construção histórica e se estabeleceram nas diferentes formas de organização do país. A indagação das condições históricas daquela experiência e os possíveis paralelos com as questões do tempo presente permitem criar um espaço de reflexão dialógica que convoca o conhecimento histórico a partir do compartilhamento de autoridade e estabelece estratégias de enfrentamento ao racismo em suas diferentes escalas.

Diante dessa mobilização profissional e compreensão do Ensino de História, a participação nas oficinas com os Arara de Cachoeira Seca me parecia uma ótima oportunidade para poder dialogar e aprender com um povo indígena. As oficinas permitiriam um contato maior com a trajetória do grupo, a sua perspectiva de mundo e o próprio contraste com a abordagem que eu usava para trabalhar a história indígena nas aulas de História.¹² No entanto, toda essa imagem previamente elaborada foi tensionada em uma das primeiras conversas com os jovens da oficina. Afinal, mesmo sendo um homem negro, não fui excluído da nomeação de *karei* (que na língua é usado para definir o “branco”).

No primeiro momento, a nomeação me assustou, porque também era atingido pelo racismo estrutural daquela sociedade, que me demarca como um não sujeito (FANON, 2008; KILOMBA, 2019). Porém, a partir dos diálogos e os aprendizados na aldeia, fui percebendo como a ideia do indígena como um “sujeito transitório” (alguém que virá a ser um sujeito a partir do abandono de seus hábitos, costumes, cosmogonias e até mesmo ligações com sua ancestralidade) estava atravessada na experiência indígena no Brasil e, muitas vezes, reproduzimos em sala de aula essa perspectiva. Talvez um bom exemplo seja como abordamos o processo de etnocídio vivenciado pelas diversas etnias indígenas ao longo da história do país, ou seja, as transformações e alterações

12 Eu costumo apresentar e debater os paralelos e as colaborações entre os indígenas e negros na História do Brasil como uma forma de explorar as estratégias de resistência/sobrevivência e promover a união entre os grupos subjugados dentro da construção de visão de mundo em construção nas aulas de História. Além de indicar como o esquecimento/apagamento dessas experiências são estruturados no racismo que compreende a História feita apenas pelos homens brancos.

vivenciadas pelos indígenas que impactaram suas ligações, com a sua comunidade, de sentido e a natureza circundante dentro do seu próprio território de forma superficial, ou pouco valorizada, dentro da narrativa histórica escolar.

Deste modo, ao assumir a diferença como um ponto de partida para o diálogo sobre a experiência histórica de todos envolvidos naquele espaço educativo, as oficinas se tornaram um espaço de produção de história pública e aprendizagem coletivo. Enquanto os jovens desenvolviam o domínio dos instrumentos de estudos da memória, fui conhecendo com eles uma série de alterações vivenciadas coletivamente pelos Arara nos seus trinta anos de contato com o mundo não indígena. Um universo pouco conhecido, inclusive por alguns membros da aldeia, uma vez que o processo de etnocídio está em curso na comunidade.

O universo das histórias do tempo da mata, das ervas medicinais, dos rituais e das cerimônias, da caça e da coleta, ou mesmo dos modos de viver, aos poucos, não estavam sendo transmitidos para as gerações seguintes e criavam uma brutal ruptura com a própria identidade do grupo. A primeira geração de nascidos na aldeia até conheciam alguns relatos, porém não passam para seus filhos, por vários motivos é claro, mas quase todos se relacionavam com o avanço da relação avassaladora com o mundo do *karei*, como foi relatado pela experiência nas oficinas. Além disso, a própria língua também está sendo apagada, e alguns jovens já não dominavam plenamente o idioma que os definem enquanto um grupo e os liga aos outros parentes Araras.

Ouvir os relatos e perceber que eles não eram transmitidos, as ervas não eram mais usadas e alguns rituais de passagem para a vida adulta não eram feitos pelas novas gerações indicavam, para mim, a destruição da forma de ser e estar no mundo daqueles Arara. No entanto, o ambiente criado para o desenvolvimento das entrevistas de história oral colocava uma ponta de esperança, pois indicava a necessidade de se reestabelecer outros laços com o passado. Por esse motivo, estratégia de compartilhamento de autoridade apresentou-se fundamental, uma vez que colocaria também as demandas da comunidade na construção das propostas e nas devolutivas dos trabalhos gerados naquela experiência, como manifestou o cacique Mobu-odó.¹³

Enquanto as entrevistas de história oral promoviam os sentidos para o passado vivenciado na mata e os anos de contato com o *karei*, elas indicavam também os efeitos desse contato nos hábitos e costumes dos Arara e reafirmavam a importância da língua nos seus processos comunicativos para os jovens Arara. As mesmas entrevistas ainda me convocaram a pensar sobre aquele processo e, como eu sendo um professor da educação básica e oriundo do mundo *karei*,

13 Discurso do Cacique Mobu-odó, TI Arara Cachoeira Seca (PA), 11 de outubro de 2020, vídeo, Acervo Arara-LABHOI-UFF.

poderia colaborar para ampliar a discussão da questão indígena e ter outra atitude diante daquele cenário. Dito do outro modo, o “fazer com os Arara” estava me convocando a tomar um posicionamento mais ativo também na história ensinada em minhas aulas, principalmente, ao tensionar tanto as minhas formas de compreensão da experiência indígena, como também a sua articulação dentro de uma prática antirracista.

Para além do aprendizado promovido pelo contato com os mais velhos, as entrevistas me colocavam o desafio de refletir a questão indígena como um elemento estruturante na formação da sociedade brasileira (semelhante ao racismo, porém, não igual), provocando uma tomada de posição diante do processo vivenciado por vários povos indígenas ao longo da história do Brasil, como forma de confrontar o silêncio que o currículo escolar apresenta. Aos poucos, o professor *karei* compreendia que sua posição situada na crítica da ideia do “sujeito transitório” na história ensinada, no combate aos silêncios perpetrados e administrados dentro dos currículos escolares poderiam ser a melhor forma de reverberar os ensinamentos para o mundo *karei*.

Explorar tais questões nas aulas de História e, ainda, incorporar a questão indígena dentro do repertório da educação antirracista que venho construindo se tornou um ensinamento fundamental durante o período que estive na Terra Indígena de Cachoeira Seca, ensinamento que não deixou de contemplar também a compreensão que não existe algo intermediário entre o “índio” e o “branco” na perspectiva indígena. Portanto, o “branco” não se limita à cor da pele ou mesmo a um fenótipo, mas sim a um modo de estar e viver no mundo, o qual a palavra *karei* busca aglutinar e evidenciar. Embora as práticas discriminatórias vivenciadas por negros e indígenas nos aproximem na luta política, uma educação antirracista precisa se engajar e questionar o *karei* que tanto ouvia dos Arara. A partir desse enfrentamento, poderemos caminhar na construção de uma sociedade democrática que reaja a destruição física e os epistemicídios provocados pela estrutura racial persistente na organização da sociedade brasileira e do ensino básico.

Uma história pública em construção

Ao retornarmos da TI de Cachoeira Seca, em fevereiro de 2020, tínhamos elaborado um plano para desdobrar o trabalho concluído nas duas oficinas e apresentado para a comunidade. No planejamento, elaboramos um grande evento que envolveria a Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, o Instituto Socioambiental e o LABHOI-UFF, composto por exposições de fotografias produzidas pelos grupos das oficinas, que ocupariam espaços estratégicos da cidade; rodas de conversa com os par-

participantes das oficinas e os alunos e alunas indígenas dos cursos da Universidade; projeção de audiovisuais contemplando a experiência fotográfica e sonora das oficinas; e performances dos cânticos pelas crianças. O objetivo principal seria o de consolidar a narrativa pública da história construída pelos jovens a partir do trabalho de memória gerado pelo encontro das gerações, com as crianças incluídas no processo de confirmação da narrativa.

Mal redigimos o projeto e começamos a nos mobilizar para levantar os recursos para o nosso evento, fomos aprisionados pela pandemia de Covid-19. A desmobilização para o evento, impossibilitado pela emergência sanitária e o isolamento social, levou a outra mobilização: a organização do Acervo Arara, um acervo composto pelos materiais resultantes das etapas do projeto de pesquisa que inclui séries fotográficas, entrevistas de história oral e registros em vídeo e a produção de registros fotográficos e de história oral no âmbito das oficinas de capacitação – a ser disponibilizado pelo site do Laboratório de História Oral e Imagem da UFF.

Trata-se, portanto, de consolidar uma plataforma de acesso público ao conhecimento produzido em ambiente de aprendizado. Cabe ressaltar, entretanto, que todos aprendemos com esse contato, aprendizado sem o qual seria impossível as reflexões apresentadas neste texto. Embora assumindo papéis de professor e professora, todo o tempo fomos convocados a pensar fora do programa e a nos mantermos atentos para escutar, observar, compreender e colocar-se no lugar de.

Neste artigo polifônico, nossas vozes confluíram para uma conclusão comum: o valor dos trabalhos de memória na construção da historicidade das comunidades indígenas de contato recente e a força de se assumir uma atitude historiadora como estratégia para se produzir história no chão batido da escola.

Referências

AZOULAY, A. **The Civil Contract of Photography**, New York: Zone Books, 2008.

AZOULAY, A. **Civil Imagination: A Political Ontology of Photography**. London: Verso, 2012.

BRUM, E. **Brasil, construtor de ruínas** - um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019.

CONNERTON, P. **How Societies Remember**, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

FANON, F. **Pele negra, mascaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRISCH, M. **A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History**. New York: State University of New York Press. 1990.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Ofício 17/2018**: Recrudescimento de invasões na TI Cachoeira Seca, Altamira, 23 de novembro de 2018.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o ódio: a sala de aula como lugar de pesquisa. *In*: NIKTIUK, S. (Org.). **Repensando o Ensino da História**, São Paulo: Ed. Cortez, p. 26-46, 2001.

MAUAD, A.M. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**, n. 68, p. 27-45, 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). Procuradoria da República do Município de Altamira, **Recomendação 04/2015/GABI**. Ofício nº 39312015IPRM/ATMIGABI, 22 de setembro de 2015.

Pandemia de *lives*: ensino remoto, mídias digitais e História Pública

Aryana Costa¹
Jocelito Zalla²

No dia 15 de março de 2020, um domingo, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), instituição da autora deste artigo, suspendeu as atividades presenciais em seus campi por quinze dias. A universidade estava na última semana de um semestre letivo e a decisão tomada pela reitoria, em conjunto com pró-reitores, chefias de departamentos, unidades acadêmicas e representantes estudantis, pegou a todos de surpresa. Os ruídos do SARS-CoV-2 (coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2) já chegavam ao Brasil desde o início do ano, e o primeiro caso no país havia sido confirmado em 26 de fevereiro – era um senhor de 61 anos que havia retornado da Itália para São Paulo (CORONAVÍRUS, 2020). Mesmo assim, a suspensão total das atividades na universidade pegou sua comunidade acadêmica de surpresa.

Por causa das experiências de *lockdown* em outros países, especialmente na China, Itália e Espanha, já esperávamos àquela altura que algo assim pudesse estar batendo à nossa porta. Porém, a velocidade e a imediatez da decisão nos assustaram, tomada em pleno domingo e em menos de duas semanas após a confirmação do primeiro caso no país. Decisão mais que acertada: a primeira morte por coronavírus no Rio Grande do Norte, apenas duas semanas depois da suspensão das atividades, viria a ser a de um de nossos quadros, o professor Luiz Di Souza, do Departamento de Química do campus de Mossoró (SECRETARIA, 2020).

A primeira suspensão foi ratificada pelo *Ad Referendum* de 31 de março (apenas mais quinze dias depois da primeira decisão), que desta vez suspendeu as atividades acadêmicas por tempo indeterminado. Acompanhávamos as publicações dos decretos estaduais de medidas temporárias para prevenção do contágio pelo COVID-19 no âmbito do Poder Executivo Estadual, que pas-

1 Doutora em História Social pela UFRJ. Professora do Departamento de História da UERN/Campus Mossoró e do ProfHistória/UERN. Pesquisadora no Humanas Rede.

2 Doutor em História Social pela UFRJ. Professor do Colégio de Aplicação, do Programa de Pós-Graduação em História e do ProfHistória na UFRGS.

saram a ser renovados mensalmente. E, aos poucos, nos demos conta de que seria inviável trabalhar com futuros determinados por prazos de quinze dias. Passado o choque inicial, muitos de nós tomamos consciência de que a situação exigiria ações diferenciadas, não só no curto prazo, mas também no médio prazo: um semestre letivo, por exemplo (e que como sabemos, se transformou em anos letivos inteiros reorientados).

Como em várias outras universidades, isso significou a mobilização de forças tarefas para pensar soluções que dessem continuidades às atividades acadêmicas dentro da exigência de distanciamento social recomendadas pelas autoridades sanitárias. Passado o dar-se conta da necessidade de reorganização das nossas aulas e a generalização das medidas de distanciamento, percebemos que os eventos acadêmicos do primeiro semestre iriam precisar das mesmas medidas. O primeiro deles era o IV Seminário Nacional História e Contemporaneidades, promovido pelo Laboratório de Pesquisas em História Cultural (LAPEH), da Universidade Regional do Cariri (URCA). A comissão organizadora anunciou, no dia 13 de março, por meio das suas redes sociais, que a data inicial, prevista para 31 de março a 3 de abril de 2020 (IV SEMINÁRIO, 2020), fora remarcada para agosto de 2020, ainda em formato presencial. Em maio, mais um aviso: a suspensão das aulas para o ano de 2021. Em agosto, finalmente a comissão organizadora informou o que, àquela altura, já vínhamos testemunhando para todos os demais eventos: ele agora seria entre os meses de outubro e dezembro, e totalmente *online*.

Acompanhar a cronologia do Contemporaneidades é representativo do movimento desse tipo de atividade acadêmica. Acostumadas à oportunidade que os eventos nos davam para nos congregarmos junto aos nossos pares, muitas de nós ainda os concebíamos apenas em seu formato presencial, a ponto de os adiarmos por longos prazos – como para o ano seguinte, no caso em questão. Até que a indefinição de uma solução para a pandemia, agravada por uma política ineficiente de combate ao vírus por parte do governo federal, que passou por uma sucessão de ministros da saúde que não duravam em seus postos (TROCA, 2020), levou a que nos resignássemos a um movimento geral de migração para plataformas digitais de produção e compartilhamento de conteúdo. Nossa pandemia também foi de *lives*.

Esse foi um movimento realizado não só por docentes. Artistas também encontraram nas *lives* da rede social Instagram e de outros meios digitais uma forma de continuar em contato com seus públicos. A compositora e cantora carioca Teresa Cristina ganhou até o epíteto de “rainha das *lives*”, promovendo ações desse tipo, com temáticas específicas, todas as noites em sua página oficial: sessão autoral para composições próprias, temas de novelas, sambas-enredos, heróis brasileiros, etc. Progressivamente, as *lives* foram encontrando formas de se “monetizarem”, para que as pessoas pudessem delas tirar algum sustento. Entre

os meios mais usados nesse contexto citamos os canais criados no YouTube, por meio dos quais o público podia contribuir para a remuneração dos artistas, além de arrecadar e doar alimentos com o uso de *QR Codes* (códigos barramétricos bidimensionais) e dados bancários exibidos durante as transmissões. Artistas bem consolidados no cenário musical brasileiro, como Alcione (CANTORA, 2020), Zeca Pagodinho (ZECA, 2020), Martinho da Vila (MARTINHO, 2020) e Jorge Aragão (JORGE, 2020) tocaram shows em suas residências, com equipe reduzida, transmitidos para públicos na casa dos milhares.

Na educação básica, redes públicas e privadas precisaram reorganizar seus sistemas para se adequarem à necessidade de distanciamento, passando por questões como a seleção de plataformas, a adaptação de gestores, docentes e discentes ao teletrabalho, as novas metodologias e a acessibilidade. No ensino superior, além das questões acima, também se pode dizer que houve um aumento da comunicação digital entre docentes e discentes universitários, que empregaram novos meios e recursos tecnológicos de forma individual ou coletiva, especialmente no tocante à interação acadêmica e à divulgação científica. Entidades como Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil) promoveram ciclos de *lives* e divulgação de dossiês acadêmicos por intermédio de suas redes; vários encontros regionais da ANPUH ao longo ano e o próprio Contemporaneidades, já citado aqui, foram realizados integralmente on-line; coletivos como o Historiadorxs Negrxs, GT Ensino de História da ANPUH RN e até mesmo novos grupos e projetos se formaram exatamente por causa do contexto da pandemia, como o HuManas Rede e o *podcast* Coisa do Passado?, dos quais fazemos parte. E, assim, encerramos o ano letivo de 2020.

Neste capítulo, pretendemos avaliar, de forma inicial, algumas possibilidades e limites do uso de mídias digitais para o ensino remoto e a História Pública em tempos de exceção, confinamento e isolamento social. Para isso, nos baseamos em nossas experiências combinadas de docência em educação básica, graduação e pós-graduação, em revisão de literatura sobre mídias digitais e ensino remoto e, dado o caráter exploratório deste texto, em depoimentos de alguns colegas de área sobre suas práticas no ano de 2020³, incorporados em nossas reflexões. São pontos de vista representativos de atividades de logística e gestão da organização da educação básica para o ensino remoto, da organi-

3 Os colegas que compartilharam gentilmente conosco suas experiências foram: Abraão Campos, professor de História na rede estadual do Ceará e atuando como técnico educacional Célula de Formação Programas e Projetos (CEFOP) da Superintendência das escolas estaduais de Fortaleza (SEFOR); Nilton Mullet Pereira, também formado em História, atuando na área de ensino de História na UFRGS; Valdeci Lopes de Araújo, formado em História, professor na UFOP e editor da Revista Brasileira de História no biênio 2019-2021; Sônia Meneses, formada em História, professora na URCA e organizadora do IV Seminário Nacional História e Contemporaneidades. Dado o caráter ensaístico desse texto, tomamos a liberdade de trocar as experiências e opiniões com os colegas através de mensagens no WhatsApp, por motivos de: pandemia. Ao final da redação desse texto, compartilhamos com todos a versão final para que pudessem autorizar a reprodução de suas falas.

zação de eventos acadêmicos, da formação de professores e da promoção de atividades de divulgação científica em redes sociais.

Um balanço de história imediata da educação digital pandêmica

A situação de isolamento e distanciamento social, que levou à suspensão de aulas e eventos presenciais, exigiu, como sabemos, respostas rápidas. Professores-pesquisadores, de diversas áreas, foram (ou se sentiram) convocados a propor modelos virtuais de ensino-aprendizagem, de maneira emergencial, utilizando os recursos disponibilizados pelas empresas de comunicação digital, como os já citados Google, Facebook, Zoom, ou ambientes virtuais até então mobilizados na modalidade de Ensino à Distância (EAD).⁴ É possível elencar ainda experiências de ensino híbrido, principalmente em nível superior, com plataformas como o Moodle, também mobilizadas nas tentativas de manter vínculos pedagógicos durante o isolamento social.

Esse mesmo contexto de proposição urgente e de repertórios digitais prévios explica as reflexões e análises quase imediatas, já publicadas sobre as novas experiências. Ao longo de 2020, foram veiculados diversos artigos em periódicos nacionais que tratam da realidade brasileira de Educação remota. Encontram-se em grande número relatos de professoras e professores de quase todas as áreas de conhecimento, a partir de situações institucionais específicas, mas também existem alguns trabalhos com discussões mais amplas sobre educação/ensino, que tocam em problemas e desafios compartilhados, os quais abordaremos a seguir.

Grosso modo, segundo o levantamento que fizemos em revistas acadêmicas brasileiras, são destacadas as seguintes preocupações quanto: às dificuldades de letramento digital de professores e de estudantes; às dificuldades socioeconômicas; às limitações de equipamentos e de acesso adequado à internet; ao excesso de oferta de atividades *online* (incluindo as *lives* especializadas) e o conseqüente cansaço físico e mental; à falta da corporeidade nos processos de ensino-aprendizagem, com as dinâmicas de interação presencial que se perdem na transposição digital das aulas; ao uso de ferramentas e plataformas digitais de empresas, cujos modelos de negócio envolvem a mercantilização de dados dos usuários; aos problemas de privacidade, que vão desde a invasão domiciliar das dinâmicas de trabalho até os riscos de segurança, considerando o aumento da conectividade, com os chamados *malware* (*softwares* maliciosos), que danificam os aparelhos e/ou prejudicam os usuários de diversas formas.

4 Essa modalidade foi relativamente regulamentada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, (Lei 9.394), mas normatizada pelo Decreto n. 9.057, de 2017.

De outro lado, muitos educadores apostam em possibilidades do ensino remoto, tais como: o engajamento típico da comunicação digital, em que estudantes tendem a interagir bastante com as narrativas escritas e audiovisuais, em tempo real; a maior amplitude das trocas, tendo em vista que o virtual apaga as distâncias físicas e geográficas, permitindo diálogos entre professores e estudantes de lugares muito distintos; a maior acessibilidade, dada a possibilidade de acompanhar palestras/*lives* de convidados estrangeiros, com tradução simultânea para o português, ou mesmo de brasileiros, mas que ampliam a audiência e incluem outros públicos com uso de LIBRAS e de legendas automáticas.

Os dois primeiros pontos são geralmente articulados nessas análises do contexto brasileiro de ensino remoto, uma vez que a falta de intimidade com novas tecnologias de comunicação digital tem relação com a desigualdade socioeconômica crônica de nosso país, fator que afeta não apenas professores, como daria a entender certo mito hoje celebrado dos “nativos digitais”, isto é, de que a socialização em ambientes digitais acontece naturalmente nas novas gerações – sem considerar como as diferentes condições sociais afetam a relação com a tecnologia. É claro que o modelo de inclusão pelo consumo, que vivenciamos na década anterior, permitiu um acesso ampliado a equipamentos também recentemente criados, como os chamados *tablets*, *smartphones* e *smartTVs*.

Mas acompanhar o rápido desenvolvimento tecnológico exige um dispêndio de recursos que nossa realidade de concentração de renda só permite a uma parcela privilegiada da população. Essa tendência de elitização do alcance às novidades, com certeza, recrudescer nos últimos anos, após a crise política de 2015 e o correlato reforço da ideologia da austeridade no plano econômico. Mesmo contexto que enxuga os orçamentos para a Educação brasileira fragiliza as escolas, debilita a formação continuada e acentua a superexploração do trabalho docente. Algo ainda mais agravado pelas condições de 2020: “A pandemia não é democrática, não afeta igualmente a todos os cidadãos e cidadãs. Está especialmente presente entre os grupos sociais mais vulneráveis. Neste contexto de desigualdades plurais e articuladas é que se situam as questões sobre o direito à educação” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 123).

Almeida e Alves (2020) lembram que os professores não foram preparados para o uso de ferramentas digitais de aprendizagem, o que intensifica o desgaste físico e mental percebidos na interação em ambientes digitais. Ainda assim, as autoras destacam que os profissionais da área têm se reinventado “por conta própria”, buscando soluções individuais para os desafios do ensino remoto. O mesmo acontece com os estudantes, que precisam desenvolver uma autonomia de aprendizado extrema, beirando ao autodidatismo. Para Sacavino e Candau (2020), o letramento digital é um processo complexo, com dimensões variadas – técnica, cognitiva, sociopolítica, cultural e ética – que exigem o desenvolvimento da reflexão e da crítica. Logo, necessita de investi-

mento articulado em formação, ou seja, de uma política pública coordenada. Para Valente, Moraes, Sanchez, Souza e Pacheco (2020), a pandemia coloca o preparo tecnológico de professores e estudantes como condição básica para a efetivação do direito à educação, mas também aponta para necessidades mais profundas de discussão curricular e adaptação das abordagens tradicionais à lógica de “aprender a aprender”.

Nada disso se constrói, evidentemente, sem o acesso aos educandos de equipamentos conectados à rede mundial de computadores. Segundo dados da pesquisa Tic Kids Online 2019, divulgados pela UNICEF, cerca de 4,8 milhões de estudantes, de 9 a 17 anos, viviam em residências sem ligação com a internet no Brasil, no ano anterior ao da pandemia. O mesmo levantamento aponta que 11% das crianças e jovens em idade escolar estão excluídas do mundo digital no país, número que aumenta para 25% se consideradas apenas as áreas rurais (UNICEF, 2020). Nesse sentido, e por tudo apontado até aqui, concordamos com a crítica de Sacavino e Candau à omissão dos governos: “A implementação do ensino remoto no ensino básico dos sistemas públicos sem os apoios necessários, [...], fere o direito à educação e significa aprofundar as desigualdades socioeducacionais, segregando a maioria dos estudantes” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 131).

Mas superar as barreiras de acesso à cultura digital é apenas o primeiro passo para uma realidade (pós-)pandêmica de aprendizagem virtual. Como já destacamos no início deste texto, houve uma rápida reação ao isolamento social com uma oferta enorme de debates, palestras, aulas abertas, muitas dessas atividades no estilo *live*, além de toda uma gama variada de narrativas audiovisuais, que ultrapassa a produção escolar em ambiente virtual. Almeida e Alves (2020) consideram, em seu artigo, o impacto desse “dilúvio de informações”. De um lado, surgem cansaço e desgaste cognitivo. De outro, há uma necessidade de escolha por parte da audiência, o que, acrescentamos, pode representar competição para o ensino remoto e outras modalidades de educação virtual, como entendemos a História Pública nesse contexto, ou seja, a divulgação de conhecimento histórico para público amplo em mídias digitais, com as adequações necessárias de formato e de linguagem. Ou, ainda, pode haver competição pela atenção de públicos específicos e comunidades de interesse – como estudantes de História – entre diversas iniciativas de professores e pesquisadores da escola e da universidade. Para administrar a oferta, equacionar as demandas de aprendizagem e contornar o desgaste mental, parece necessário construir critérios para o processamento da informação, além da escolha pura e simples, e que eles levem em conta as condições individuais variáveis de recepção “para que não sejam ultrapassados os limites da saúde mental, do esgotamento físico e da privacidade neste ‘novo normal’ que estamos vivendo” (ALMEIDA; ALVES, 2020, p. 154).

Todavia, a fadiga não parece ser produto apenas do excesso. Há muitos relatos de alunos e de professores sobre o esgotamento mais rápido nas modalidades virtuais, alertando para a impossibilidade de equivaler os tempos do remoto e do presencial, provável função da hiperconcentração demandada pela comunicação virtual.⁵ Algo que pode ser ainda mais sentido em razão das dinâmicas nem sempre exitosas de transposição dos conteúdos para esses ambientes, dadas as dificuldades de letramento digital, anteriormente sinalizadas, ou até mesmo de condições não verificadas presencialmente; como lidar, por exemplo, com um número às vezes gigantesco de pessoas conectadas participando do mesmo espaço de discussão. Talvez, ainda, tenha de se considerar para a compreensão dessa característica a ausência de mecanismos de mediação comuns na sala de aula, como os retornos e intervenções dos professores, que são possíveis graças à leitura das interações, dos sinais corporais de fadiga e da perda de atenção, ou mesmo da impossibilidade dos reforços positivos a performances desejadas.

Aliás, a bibliografia consultada, como veremos a seguir, aponta para o aproveitamento de traços únicos do virtual, como o grande engajamento, mas também lembra do que se perde sem a relação “*face-to-face*” entre estudante e professor e de estudantes com seus pares. Nesse sentido, cabe o alerta de Lima (2020) sobre o perigo futuro de se privilegiar o digital, perdendo todo o potencial de aprendizado do entorno da aula, ou seja, da vida escolar e universitária, “que, mesmo com toda a burocratização a que vem sendo submetida ultimamente, ainda pressupõe uma experiência diversa com o tempo e uma interação com os alunos e com os colegas cuja intensidade é impossível de ser conseguida diante de uma tela” (LIMA, 2020).

As preocupações relativas ao uso das plataformas digitais oferecidas pelas grandes corporações e seu modelo de negócios, bem como outras questões ligadas aos dados gerados pelos usuários (como privacidade e segurança), serão abordadas na parte final deste texto. Por ora, gostaríamos de ressaltar a ideia de que a tecnologia, em si, é produtiva e desafiadora. Pode nos trazer ganhos se considerarmos maneiras diversas de aprender, explorando seus recursos sem perder de vista seus limites: “Não se trata de demonizar nem exaltar a inserção das tecnologias digitais na escola. Elas são um componente potente da contemporaneidade e devem ser trabalhadas pedagogicamente” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 128).

Os pontos promissores identificados neste balanço, com certeza, já foram experimentados por muitos de nós, mesmo por aqueles que precisaram investir em seu letramento digital de forma substancial (e independente) apenas agora, como resposta ao contexto de isolamento da pandemia: o “apagamento” das dis-

5 Segundo o especialista em Big Data Evgeny Morozov (2018), o cansaço experimentado pelos usuários das redes sociais é produto de seu modelo de captação da atenção, para “cliquear e compartilhar”.

tâncias e a ampliação das trocas, seja pela interação entre pessoas de lugares geopolíticos muito diversos, seja pelos recursos técnicos que permitem o alcance das ações a públicos também mais variados. A seguir, exploraremos alguns relatos de professoras e professores de História em suas incursões digitais no ano de 2020.

Ser profissional de História na pandemia: experiências brasileiras

Como visto acima, enquanto profissionais de História, debatemos a nossa presença no mundo on-line. E esse debate foi compelido pela sua inesperada intensificação. Era preciso agir rápido, mas com flexibilidade o suficiente para nos adequarmos diante de um futuro previsível apenas em uma dimensão de curtíssimo prazo. (Alguns de nós) Nos apropriamos do cabedal já produzido em discussões sobre ensino remoto, Educação a Distância, ensino híbrido, sem esquecer que esse planejamento ágil e flexível das ações não raramente iria atingir a casa das centenas e milhares de pessoas envolvidas. Na experiência de Abraão Campos, técnico educacional da Célula de Formação Programas e Projetos (CEFOP) da Superintendência das escolas estaduais de Fortaleza (SEFOR), o trabalho de sua equipe envolveu

[...] a formação com gestores escolares para auxiliá-los na utilização dos recursos digitais que foram oferecidos à comunidade escolar pela SEDUC em parceria com o sistema Google for Education, bem como o acesso aos e-mails institucionais desenvolvidos para a utilização do sistema, tanto para professores (@prof.ce.gov.br) quanto para alunos (@aluno.ce.gov.br). Como a SEDUC realizou o processo de criação de todas as escolas em ambiente virtual no Google Classroom estamos falando de *toda a rede de ensino transicionada*. Cada escola recebeu o seu próprio e-mail institucional, cada turma foi criada virtualmente para cada escola, cada aluno teve seu e-mail vinculado à sua respectiva turma e todos os professores daquela escola foram alocados dentro do classroom da escola, todos com seus respectivos e-mails institucionais, tanto professores quanto alunos (grifos nossos).

Ou seja, um trabalho de reinvenção coletiva das dinâmicas e práticas educativas. E esta é apenas a realidade de *um* dos estados da federação, que conta com 717 escolas.⁶

A graduação em História também enfrentou seus próprios problemas. Nilton Mullet Pereira, professor nos estágios no curso de História da UFRGS, comenta que:

6 Dados retirados de <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

[...] somos inteiramente desafiados: em relação ao pensamento sobre a aula de História, uma vez que as aulas remotas dificultam o diálogo e a complexidade dos debates; em relação ao debate sobre a relação dos estagiários com os estudantes, na medida em que ou os estudantes não participam das aulas ou ficam escondidos, com câmeras desligadas; em relação ao debate em torno da criação de estratégias de aulas, uma vez que os diálogos com os estagiários são feitos ou por email, ou no meet ou mesmo por whats, logo, são diálogos espaçados, que perdem o elemento central do questionamento direto.

Os estágios nas licenciaturas enfrentaram, pois, um problema triplicado: não só a acessibilidade dos alunos de graduação, como a dos alunos das escolas-campo de estágio, assim como um professor ou professora na escola igualmente pressionado(a) pelas novas demandas do ensino remoto.

Produzimos *lives* no Instagram – práticas porque “gratuitas”⁷ e ao alcance de um clique, mas limitadas em uma hora, e acarretando na inutilização do celular para atividades concomitantes. Criamos canais no YouTube – o que possibilitou que pessoas que não tenham assinaturas em redes sociais pudessem nos assistir, mas também exigiu, para os produtores, o domínio de recursos e o pagamento de mensalidades em sites/aplicativos/*softwares*, como StreamYard, por exemplo, que viabilizam a transmissão das mesas redondas de eventos acadêmicos. Produzimos atividades também pelo Google Meet e pelo Zoom, que dependem da disponibilização de um link de acesso para garantir, supostamente, uma certa reserva (como uma aula, ao contrário de uma conferência, por exemplo), mas que não deixaram de ser invadidas por *haters*, pessoas que tumultuavam deliberadamente o andamento das atividades com xingamentos, imagens inapropriadas ou músicas altas – dinâmica comum nas redes sociais, inclusive.

Assim, não foi apenas a docência restrita à sala de aula que migrou para plataformas on-line – foram atividades de pesquisa, de extensão, de divulgação científica. Uma imersão em *lives*, aulas on-lines etc. foi necessária em todas essas frentes. Valde Araújo, editor da *Revista Brasileira de História* (RBH) no biênio 2019-2021, que atuou na promoção de dossiês do periódico e coordenou algumas das atividades *online* por meio das redes sociais da ANPUH BR, relatou-nos como a pandemia forçou, para muitos, a transposição de algumas pré-concepções:

O formato das transmissões ao vivo, pelo menos da maneira como eu acompanhei, *ele não foi muito planejado*. Com a pandemia, tecnologias que até então pareciam inacessíveis... a pos-

7 Ou ilusão de gratuidade, uma vez que as empresas lucram com os dados que fornecemos para as redes. Abordaremos essas questões um pouco mais adiante.

sibilidade de você transmitir ao vivo com uma conexão caseira, conexão doméstica, se tornou possível. Antes não parecia possível, antes essas tecnologias eram mais precárias, teria que pagar. Principalmente os convidados, que a ANPUH como associação ela mesma poderia ter uma pequena estrutura, comprar um *software*, assinar algum programa, mas os convidados não tinham essa disponibilidade. Isso aconteceu quando nós lançamos o *podcast*, ainda em 2019. Houve até diversos colegas que sugeriram “Ah, por que vocês não fazem *podcast* em formato de entrevista?”, *mas naquele momento, viabilizar entrevistas online com colegas em lugares distintos do Brasil não parecia ser tão simples como se tornou quando as lives se impuseram como uma ferramenta mais à disposição* (grifos nossos).

Isto é, o aprendizado se deu muitas vezes experimentalmente, à medida que íamos descobrindo, por tentativa e erro, as ferramentas das quais já dispúnhamos. Isso implica em um aumento concentrado da demanda, levando a que as companhias donas de programas como o Zoom, por exemplo, que é uma ferramenta de webconferências, também acelerassem modificações em suas funcionalidades de forma a que contemplassem esse público crescente.

O IV Contemporaneidades, exemplo citado no início deste texto, precisou se reorganizar completamente, adiando seus prazos e se adequando ao virtual para realizar inscrições, fazer o controle de frequência, viabilizar as apresentações e discussões em Simpósios Temáticos, conferências de abertura e mesas redondas. Segundo Sônia Meneses, professora da URCA, e uma das organizadoras, esse processo trouxe uma série de novidades e de dificuldades, que precisaram ser resolvidas no dia a dia:

Se tivesse sido um evento desde o começo pensado no formato *online*, talvez nós não tivéssemos tido tanto problema. Então a gente teve que readaptar as inscrições, refazer salas, a gente teve que estabelecer outros parâmetros de comunicação com os inscritos, outros formatos de apresentação [...]. Outra coisa também, como o evento já tinha encerrado todas as inscrições, foi muito difícil nós migrarmos para uma plataforma dessas que existem, que hospedam, porque isso ia requerer uma coisa muito difícil, de migrar todas as informações. Então a gente optou por manter o evento que já estava hospedado na base estrutural das inscrições no site da universidade e a gente tinha a opção de outro site externo, hospedado no *wordpress* que é um site mais de informação, de layout, de informações mais gerais do evento. Isso também nos causou muito problema. Hoje, o site da universidade não é um site muito intuitivo, então o que acontece, pra gente poder ter mais flexibilidade de algumas informações dos eventos, a gente acaba abrindo em dois sites. Mas isso a gente já pretende modificar pros nossos próximos trabalhos. *Tem sido*

um grande aprendizado. Nós passamos por mais ou menos uma outra mudança significativa, que foi o evento ao invés de ser uma semana, nós optamos por dividir as atividades em praticamente três meses. Por quê? Pelo processo de saturação que a gente já viu. A maior parte do evento, o grosso do evento foi realizado em dezembro, mas desde o mês de outubro nós começamos algumas atividades paralelas que estavam previstas, como diálogos interdisciplinares que estavam previstos, que no modelo inicial estavam organizados no modelo de uma ágora, de uma discussão numa praça, que seria dentro da própria universidade. Então muito desse processo foi perdido aí nessa transposição para o *online* (grifos nossos).

Em comum com as experiências pessoais da autora e do autor deste texto, a descoberta de uma série de ferramentas para comunicação absolutamente novas e uma espécie de aprendizagem por tentativa e erro sobre que formatos e estratégias melhor atendiam a nossos propósitos. O exemplo final de Sônia Meneses indica outra reformulação provocada pelo distanciamento social, que é o fato de precisarmos adequar as expectativas que tínhamos em relação às nossas práticas em formato presencial. A despeito de alguns problemas inesperados (falta de familiaridade com as plataformas, contratação de assessoria, receio de ataques e invasões virtuais por grupos hostis), a professora elenca alguns aprendizados que provavelmente serão incorporados às suas (e nossas) rotinas acadêmicas:

A gente tem um ponto muito interessante que a gente observou tanto no evento e que particularmente eu observei a partir de outros eventos que eu também pude participar ao longo do ano passado, 2020, que é a maior interação e o maior alcance dos conteúdos distribuídos nessas plataformas. Então a gente chegava a ter, imagine que o nosso auditório da universidade não é um auditório tão grande, ele comporta em torno de duzentas pessoas, se eu não me engano, e a gente tem transmissões que alcançaram 600, 700, 1000 pessoas. *Então acaba que ele amplia, ele dá essa possibilidade de um alcance maior.* É claro que tem o outro lado, esse alcance, ele pode alcançar qualquer pessoa, inclusive pessoas que estão dispostas a atrapalhar a coisa, como foi também exemplo em vários eventos em que nós soubemos. [...] Nós também acreditamos que para o futuro, esse formato deva ser agregado. claro, não em sua totalidade, a gente não pretende fazer um evento totalmente virtual. Mas a gente percebeu que *será muito válido nós agregarmos atividades nessa modalidade, por exemplo, com a dificuldade de trazer convidados, que muitas vezes a gente tem, e essa possibilidade de integração,* de chegar a grupos mais distantes. Então acho que esses são os pontos positivos que a gente pode tirar disso aí (grifos nossos).

O tema do alcance e suas repercussões também é mencionado por Valdeci Araújo. Na série de *lives* para divulgar o dossiê História e Negacionismos da RBH, o editor comenta que:

Então de algum modo, o tema do negacionismo, pela urgência, pelo sentido que ele tinha na história presente, ele se encaixou de maneira mais adequada no formato de transmissões ao vivo, voltadas para um público que você não dimensiona o alcance. Não é um público formado exclusivamente por pesquisadores, algumas dessas transmissões, por exemplo, atingiu redes de bolsonaristas, sofremos ataques e tivemos que lidar com isso.

A facilidade, pois, com que nossas aulas, conferências, debates podem chegar a lugares antes pouco imaginados é mais um elemento inédito e com o qual, para aqueles que pretendem continuar se servindo desses meios, precisamos nos relacionar mais articuladamente. Antes, ao participarmos dos nossos tradicionais eventos acadêmicos, já tínhamos uma noção pré-estabelecida de para qual público estaríamos nos dirigindo. Agora que os realizamos em formato on-line, a possibilidade facilitada de sua circulação implica em diálogos (espera-se!) com pessoas com as quais nem sonhávamos. Em tempos de negacionismo, polarização de ideias e perseguição política no país (tudo reforçado em ambiente digital), como isso impacta as escolhas de temas, palavras e argumentos que fazemos durante as transmissões? É possível pensar numa *live* de História com características formais e temáticas nossas?

Outro fator a ser mencionado é que essas atividades não se encerram ao fim de sua programação. Após uma semana de Simpósio Nacional da ANPUH, por exemplo, a não ser que as falas fossem publicadas nos anais do evento, o teor dos debates só poderia ser reconstruído nas memórias de seus participantes. Hoje, nossas *lives*, conferências, vigílias, *podcasts* permanecem em nossos canais nas plataformas de reprodução e *streaming*. Como relata Valdeci Araújo: “As transmissões da RBH viraram *playlists*, eventualmente nós divulgamos novamente esse conteúdo, queremos inclusive retransmiti-lo, de modo que a gente possa tornar esses programas não apenas eventos, mas incorporá-los como repertório de uma programação regular da associação no futuro.” De um lado, essa possibilidade de retomada parece bastante positiva, já que atende às demandas contínuas de conhecimento na internet, seja do público original, seja de novos espectadores. De outro, o material está permanentemente sujeito a manipulações equivocadas ou de má fé, como no caso dos *haters* com motivações ideológicas antidemocráticas e anticientíficas. Como lidar com o “não esquecimento”? Precisamos nos preparar, enquanto profissionais da memória, para os ritmos de consumo “atemporais” das comunicações na internet? Até que ponto isso impacta as mensagens que emitimos?

Ainda na avaliação de Araújo, a partir das experiências de divulgação do dossiê da RBH, haveria uma tensão entre uma atividade voltada para um público mais amplo, até mesmo massificado, que é do interesse acadêmico e que, no entanto, ainda não substitui a “intensidade do debate intelectual de um colóquio presencial”. Amplificação x verticalização continua sendo fator a ser levado em conta no tipo de meio/suporte pelo qual profissionais da universidade se comunicam, agora com o diferencial de que, por conta da contingência da pandemia, muitos de nós fomos levados a nos familiarizar melhor com o manejo dessas plataformas e seus efeitos nos discursos produzidos.

Junto a questões como a relação entre forma e conteúdo das nossas mensagens em meios digitais, as sociabilidades que os eventos on-line permitem ou restringem, os novos meios de registro e armazenamento das nossas atividades, há ainda um elemento que tem se tornado imperativo em nossas discussões: como as companhias de big data têm se beneficiado dessa transição em massa para plataformas digitais. Nesses tempos pandêmicos, utilizamos as redes sociais, como Facebook, Instagram e Twitter, não apenas para uso pessoal, mas também como plataforma para divulgação (como o Contemporaneidades, usado como exemplo aqui) e até mesmo a realização das nossas atividades (vide a transmissão das lives da ANPUH BR, também exemplo nosso). O lucro dessas companhias advém do uso que elas fazem dos dados que fornecemos a cada vez que interagimos nelas. Seus algoritmos interferem no alcance de nossas postagens, no conteúdo das nossas *timelines*, na sugestão de novas amizades e propagandas. A literatura sobre como os algoritmos modulam as “opções e dos caminhos de interação e de acesso aos conteúdos publicados” (SILVEIRA, 2018, p. 37) já é significativa⁸, e cogitar a ingerência desses algoritmos na nossa atividade acadêmica é incontornável para pensarmos em como resguardar a autonomia de nossas funções.

Desafios digitais para a História Pública: o que aprendemos em/ com 2020?

Como na UERN, e na grande maioria das instituições de ensino superior brasileiras, a suspensão das aulas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se deu em meados de março. A adaptação dos cursos de graduação para o ensino remoto emergencial levou alguns meses, mais do que a pós-graduação e, principalmente, do que sua unidade de educação básica, o Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS), do qual o autor deste capítulo faz parte. Durante uma semana, a Direção, os chefes de departamento e a Comissão de

8 Conferir, dentre outros: SOUZA, J., AVELINO, R.; SILVEIRA, S., 2018; O'NEIL, Cathy, 2020; ZUBOFF; SHOSHANNA, 2019.

Ensino (que o autor também integrava em 2020)⁹ trabalharam intensivamente na formulação de um modelo temporário de atividades pedagógicas que visava manter o vínculo escolar dos educandos durante o período de isolamento. À medida que a quarentena se estendia, ficou mais nítida a necessidade de ampliar e reformular a proposta de ensino remoto da escola, com vistas a construir aprendizagens (possíveis) e minimizar os prejuízos de um ano tão atípico.

Como coletivo, enfrentamos os mesmos problemas e desafios relatados acima por colegas historiadores e pesquisadores da educação: da necessidade de rápida (auto)formação aos limites técnicos das plataformas virtuais e mídias digitais, passando pelo reconhecimento das duras condições socioeconômicas de parcela significativa dos estudantes.¹⁰ Tudo isso levou a um modelo simples de produção assíncrona de tarefas, que podia se efetivar em qualquer tipo de aparelho tecnológico, com trocas entre professores e estudantes (e acompanhamento da equipe de apoio psicopedagógico) por meio das redes sociais que estes melhor conheciam, principalmente o WhatsApp. Assim, foi necessário criar também acordos e protocolos coletivos de interação para respeitar os tempos de descanso e a vida privada de todos os agentes envolvidos e, evidentemente, adaptar o currículo às novas condições. Conteúdos tradicionais foram diminuídos e se reforçou o trabalho prévio de constituição de habilidades, como autonomia e autoria, em estratégias para se aprender a aprender, com as ferramentas disponíveis agora a distância. Novas linguagens também foram exploradas, adequadas aos formatos remotos e aos meios de comunicação digital. Dessa forma, a lógica de avaliação precisou ser reconstruída sob novos patamares, em debates virtuais de professores, considerando os objetivos viáveis de se alcançar e todos os elementos desse contexto (social, tecnológico, educativo-institucional e de saúde física e mental, por exemplo). Tudo dentro das práticas previstas pela legislação brasileira para dar conta de situações emergenciais, confirmadas nos sucessivos pareceres sobre ensino remoto do Conselho Nacional de Educação (CNE). O CAP/UFRGS é provavelmente uma das poucas escolas que não atrasou seu ano letivo, mesmo sem recorrer a aparatos técnicos elitizados e modalidades síncronas porventura excludentes. Tudo bastante desafiador, mas com grande abertura à criatividade, o que tam-

9 O Colégio de Aplicação da UFRGS é constituído de quatro departamentos, contando com cerca de cem professores. A Comissão de Ensino (COMEN) é responsável pelas questões curriculares e pedagógicas da escola.

10 O ingresso de estudantes no CAP/UFRGS se dá por sorteio público. Apesar de verificarmos uma tendência de reprodução de capital social e cultural mesmo com a adoção desse mecanismo (um número maior de famílias de classe média branca costuma procurar as vagas do ensino regular, inserindo seus filhos em número considerável), o que tem levado a comunidade escolar a discutir recentemente políticas de cotas, há um perfil socialmente heterogêneo do alunado atendido. Verificou-se, por exemplo, que cerca de cem estudantes não possuíam computador em casa, o que fez com que a escola reorganizasse sua verba para a compra de *tablets*, disponibilizados a esse grupo durante o ensino remoto. Não se pode esquecer, também, que o CAP oferece EJA noturna, em níveis fundamental e médio, atendendo trabalhadores que sofreram diretamente o impacto econômico da pandemia.

bém se verificou, ou se replicou, em outras dimensões do trabalho docente na unidade, como a pesquisa e, principalmente, a extensão.

Pode-se dizer que esse quadro de aprendizagens práticas e a necessidade de produzir conhecimento histórico, apesar das condições de exceção, manifestaram-se na participação do autor no projeto de história pública “Coisa do Passado?”, elaborado em parceria com os também historiadores e professores de educação básica Carla Menegat, do Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSUL), e Murillo Dias Winter, que se encontrava então na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS). Vinculado ao Laboratório de Ensino de História da UFRGS (LHISTE), esse projeto de extensão produziu uma temporada de *podcast*, com nove episódios, tratando de temas históricos variados, com relativa conexão com o debate público brasileiro mais atual (história da inquisição para discutir intolerância religiosa, história do livro para pensar sobre as condições de difusão de ideias e o acesso ao conhecimento, história do feminismo para tratar de violências simbólicas contemporâneas, dentre outros).¹¹ Essa mesma configuração pandêmica vivenciada pelo autor o levou à participação em cinco *lives* de história, divulgando pesquisas anteriores e em andamento. Em todas as situações, evidenciou-se que é necessário grande investimento profissional, não apenas para manipular a tecnologia, mas para compreender e se inserir nas linguagens e gêneros de discurso público da internet. Basta lembrar que um *podcast* é diferente de uma *live*, pois ambos têm durações específicas, recursos próprios, dinâmicas prévias de comunicação e formas de interação com o público muito diversas. Há uma tendência, quando somos iniciados em ambientes digitais desconhecidos, de tentar reproduzir a dinâmica da sala de aula, das palestras acadêmicas, dos encontros de orientação, ou seja, do universo que já dominamos. Por tudo o que foi relatado até aqui, sabemos que nem o presencial cabe no virtual, nem o virtual almeja (e/ou permite alcançar todos) os objetivos do presencial.

No entanto, fomos e continuamos sendo impelidos a desenvolver práticas de história pública, mesmo que não tivéssemos essa ambição. Segundo Jill Liddington, uma das principais características dessa perspectiva histórica é a atenção às audiências ampliadas, “visando aumentar o acesso público ao passado” (grifo da autora) (LIDDINGTON, 2011, p. 47). Não que se busquem novos espectadores/leitores a todo custo, mas falar para além da academia ou da escola, não apenas aos pares, exige cuidados específicos com comunicação.

Como vimos, essa percepção tem sido construída na prática por meio da abertura profissional à experimentação. Tivemos os mesmos problemas, em atividades de divulgação histórica de grande alcance, encontrados no fazer

11 Os episódios se encontram disponíveis de forma gratuita nas mais variadas plataformas de streaming, como o Spotify, o Anchor e o Deezer. Mais detalhes sobre o projeto e o conteúdo produzido podem ser consultados na página www.ufrgs.br/coisadopassado.

docente digital em geral no Brasil. Provavelmente, estes serão desafios para professores-historiadores públicos por um bom tempo. Como lidar com eles?

Para encerrar este ensaio, gostaríamos de apontar alguns caminhos e precauções, a partir da avaliação feita até aqui de todas as experiências relatadas, do ensino remoto mais amplo, da docência em História nas/com mídias digitais e das atividades mais propriamente de história pública, considerando as várias perspectivas enfocadas, incluindo aquelas dadas pelos lugares institucionais, profissionais e geográficos específicos dos dois autores.

Sem sombra de dúvidas, a história (cada vez mais pública) enfrentará um paradoxo de médio prazo: o letramento digital (pós)pandêmico será feito por formadores em formação. É necessário preparar professores historiadores para produzir conhecimento em ambiente virtual, mas os professores formadores também estão aprendendo a se movimentar nas novas condições. A saída, a nosso ver, encontra-se em esforços coletivos, como o deste livro, para compartilhar experiências e saberes. Podemos aprender com os conhecimentos de outros professores e dos próprios estudantes. Estes últimos possuem, aliás, repertórios bastante relevantes, adquiridos na socialização não escolar (apesar de não acreditarmos na naturalização das habilidades digitais). Mas também é importante aprender com os saberes formalizados, e cientificamente mediados, de outras disciplinas, não apenas das áreas de informática e de tecnologia, mas todos os campos que se dedicam ao estudo e à crítica da cultura digital. Teremos de ler mais sobre internet, redes sociais, linguagens e formatos digitais, *software* livre, corporações e capitalismo digital, direitos digitais (acesso, privacidade e segurança) e cidadania.

Como vimos, na urgência do isolamento social, usamos as ferramentas que estavam disponíveis, como as redes sociais, mas não podemos esquecer que Facebook, Google, Zoom etc. não são apenas mídias e recursos digitais; são empresas. E há uma grande concentração de serviços/produtos em poucas delas (o Instagram e o WhatsApp pertencem ao Facebook, o Youtube pertence ao Google, para ficarmos nos exemplos mais conhecidos). Logo, o oligopólio pode nos fazer ainda mais dependentes das grandes corporações de tecnologia, que nos deixam reféns de seu modelo de negócios, baseado no extrativismo de dados. Tudo o que fazemos em suas plataformas é monetizado em publicidade. Por isso, todas as nossas ações na rede mundial de computadores são registradas e preservadas em bancos de dados privados gigantescos, que alimentam os algoritmos para maximizar as estratégias de vendas. Nossa vida íntima digital pode ser comercializada entre as empresas e acessada por governos (nem sempre democráticos). É uma possibilidade concreta de controle e de vigilância de que nunca tivemos notícia no passado.

De outro lado, há componentes éticos mesmo nas escolhas que fazemos como usuários: estamos produzindo conteúdo, às vezes com recursos públicos

(como nas videoaulas, conferências e *lives* abertas), dentro de plataformas de empresas privadas. Isso faz parte da estratégia neoliberal do “solucionismo digital” (MOROZOV, 2018): as empresas oferecem os meios digitais, a sociedade soluciona os problemas (com recursos próprios, incluindo a reconversão da escassa verba pública para a Educação em nosso país) em nível individual e os governos se desresponsabilizam de novas políticas públicas, nas mais variadas searas. Pensemos no impacto disso num Brasil de recordes em desigualdade social. Somos tratados, em todos os âmbitos mediados pelo capitalismo digital, como consumidores individuais, não como cidadãos com direitos sociais inalienáveis. Os perigos são evidentes. É preciso conhecer essas dinâmicas e buscar alternativas, defendendo o desenvolvimento tecnológico nacional de interesse público, no qual as universidades podem cumprir grande papel com a criação e a disseminação de *softwares* livres colaborativos e com o uso de criptografia nos dados gerados (por que não privilegiar essas tecnologias, que inclusive já existem, em nossas atividades como docentes e historiadores?), evitando a dependência das corporações e a perda da privacidade digital.

Por fim, e a título de provocação: lembremos que a internet e as novas tecnologias de informação também possuem uma história. Trata-se de um processo aberto, do tempo presente, evidentemente. Mas nossa disciplina já possui acúmulo para tratar desse tipo de fenômeno. Quem sabe não temos aí uma nova agenda de pesquisas? Mais do que isso, o digital é um objeto em contínua reconstrução e que se encontra em disputa na arena pública, mesmo espaço em que temos buscado atuar. Como aposta Gerald Zahavi: “os programas de história pública precisam ajudar seus alunos a desenvolverem estratégias astutas, sensíveis e realistas para lidar com controvérsias políticas, sociais e culturais – e *não* evitá-las” (grifo do autor) (ZAHAVI, 2011, p. 57). Quem sabe, além de fazer história pública em meio digital, não possamos também contribuir com os debates sobre a democratização da internet através de uma história pública *do* digital?

Referências

IV SEMINÁRIO Nacional História e Contemporaneidades. Disponível em: <http://www.urca.br/novo/portal/index.php/latest-news/46103-iv-seminario-nacional-historia-e-contemporaneidades>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ALMEIDA, B. O. de; ALVES, L. R. G. Lives, educação e COVID-19: estratégias de interação na pandemia. **Interfaces Científicas - Educação**, n. 10, v. 1, p. 149-163, 2020.

ARAÚJO, Valdei. **Entrevista concedida aos autores por WhatsApp**. 15 de janeiro de 2020.

CAMPOS, Abraão. **Entrevista concedida aos autores por WhatsApp**. 11 de janeiro de 2020.

CANTORA Alcione faz live solidária. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/quem-inova/cantora-alcione-faz-live-solidaria-em-prol-do-maranhao/> Acesso em: 20 dez. 2020.

CORONAVÍRUS: primeiro caso é confirmado no Brasil. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-primeiro-caso-brasil/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

JORGE Aragão faz *live*, 2020. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/agenda/jorge-aragao-live-show-online/> Acesso em: 20 dez. 2020.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, p. 31-52, 2011.

LIMA, Rachel Esteves. **Breves reflexões sobre o ensino em tempos de pandemia**. Disponível em: <https://www.abralic.org.br/downloads/2020/breves-reflexoes-sobre-ensino-tempos-de-pandemia-rachel-lima.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MARTINHO da Vila abre Casa de Bamba. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2020/06/13/martinho-da-vila-abre-casa-de-bamba-para-o-publico-em-live-com-batuque-na-cozinha.ghtml> Acesso em: 20 dez. 2020.

MENESES, Sônia. **Entrevista concedida aos autores por WhatsApp**. 12 de janeiro de 2020.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de Destruição em Massa**. Santo André, SP: Editora Rua do Sabão, 2020.

PEREIRA, Nilton. **Entrevista concedida aos autores por WhatsApp**. 11 de janeiro de 2020.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **RIDH**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2020.

SECRETARIA de Saúde confirma primeira morte. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/03/29/secretaria-de-saude-confirma-primeira-morte-por-coronavirus-no-rio-grande-do-norte.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOUZA, J.; AVELINO, R.; SILVEIRA, S. **A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais.** São Paulo: Ed. Hedra, 2018.

TROCA de ministros afeta todo o sistema de saúde. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/19/troca-de-ministros-afeta-todo-o-sistema-de-saude-afirma-secretario-de-sp.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

UNICEF alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 07 jan. 2021.

VALENTE, Geilsa; MORAES, Érica; SANCHEZ, Maritza; SOUZA, Deise; PACHECO, Marina. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. *In: Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, 2020.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). Introdução à história pública.* São Paulo: Letra e Voz, p. 53-63, 2011.

ZECA Pagodinho troca cerveja por água. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/celebridades/zeca-pagodinho-troca-cerveja-por-agua-em-live-para-nao-levar-bronca-lei-e-lei-36644> Acesso em: 20 dez. 2020.

ZUBOFF, Shoshanna. **The Age of Surveillance Capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power.** Public Affairs, 2019.

BaObAH: uma base de dados para o ensino de História no ciberespaço

Vanessa Spinosa

Um dia, em conversa com um grande colega de interlocuções da Universidade, recebi um conselho sobre como poderíamos chamar o portal que queria projetar para auxiliar a docentes de História. Ao ler nossa proposta, imediatamente contrapôs: é melhor que seja BaObAH! Naquele momento, o projeto foi batizado. Reconhecido o poder histórico, afetivo, mitológico e espiritual dos baobás, não houve lugar para dúvidas. A *Adansonia Digitata* uniria força, resistência, antiguidade e o digital em favor da História no ciberespaço. Pensamos: o que melhor do que remeter a uma espécie que inspira poesia, identidade, mitos e memória ancestral, para coligar a uma base que fomentará mais conhecimento de história pública para nossa comunidade? A nossa ‘árvore do mundo’, para citar o filósofo romeno Mircea Eliade (2000), certamente nutrirá as novas gerações para um conhecimento histórico, a partir do espaço digital, impondo suas raízes de maneira sólida e consistente contra uma imensidão daninha de negação do passado. Este trabalho é fruto de uma inspiração. O projeto de pesquisa OBAMA (2017), o repositório on-line de objetos de aprendizagem da Matemática, da UFRN, foi o estímulo para que propuséssemos a composição de um Banco de Objetos de Aprendizagem da História.

O projeto para criação de um repositório de objetos de aprendizagem (OA) para a História está em andamento há dois anos¹. Uniram-se, para tanto, profissionais de Sistemas da Informação e da História, além bolsistas das mesmas áreas, no sentido de criar um portal que pudesse trazer objetos catalogados, curados e publicizados em rede para que docentes da rede básica tivessem acesso a materiais didáticos, referenciado por pares, para uso no ambiente escolar.

1 Este projeto de pesquisa, “O futuro do passado: criação de um Banco de Objetos Digitais de Aprendizagem para História”, é financiado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte por meio de bolsa de Iniciação Científica. Agradeço aqui à equipe de trabalho: o professor Fabrício Guerra, departamento de Ciências Tecnológicas, e aos graduandos Jefson Bezerra Filho e Hítallo Willian, dos cursos de História e Sistema da Informação, respectivamente, todos do Centro de Ensino Superior do Seridó, Caicó-UFRN e à consultoria da professora Sônia Wanderley (UERJ) e do professor João Gilberto Saraiva (SEEC RN). Eles foram essenciais para que o desenvolvimento e resultados deste projeto pudessem acontecer.

A princípio, o repositório OBAMA parecia trazer todas as soluções para que o nosso banco pudesse começar sua marcha. Porém, quanto mais se entendia o que o propunha o banco de objetos para a Matemática, mais se concluía sobre as especificidades do ensino de História. A grande questão para o desenvolvimento do nosso projeto era que houvesse uma plataforma digital própria para a disseminação do conhecimento histórico escolar.

Objetos de aprendizagem para a História: aprender, definir e criar

A definição sobre o que é um objeto ou um recurso didático para aprendizagem, em si, é pouco pensada e refletida dentro da formação em História. Esta ausência acaba obrigando a pessoa pesquisadora a retornar para os conceitos e transitar entre outras áreas do conhecimento para trazer um escopo mínimo que possa balizar suas escolhas metodológicas, e até teóricas, sobre o objeto investigado.

As discussões no campo da educação, mais precisamente nos grupos de comunicação e de investigação sobre tecnologias educacionais, resultaram chaves eficazes para que várias portas conceituais fossem abertas para o desenvolvimento do BaObAH. Era essencial que houvesse um parâmetro acerca do que é um objeto para que, a partir daí, fosse possível entender o que poderia entrar ou não em uma catalogação de materiais para a História. O ponto de partida seria primeiro determinar o que era ou não aceitável como objeto de aprendizagem (OA) para depois inserir critérios próprios da área específica da História para delimitação e objetividade para publicizar porque um objeto era aceitável entrar no Banco e outro não.

David Wiley (2002) afirma que o OA é qualquer entidade digital, que pode ser usada, reusada ou referenciada durante um processo de aprendizagem apoiado pela tecnologia. Estes objetos

[...] podem: (i) ser utilizados para trabalhar um conteúdo específico; (ii) ser utilizados várias vezes por serem digitais; e (iii) ser acessados por meio da web ou localmente (a partir de um dispositivo independente de conexão com a internet). Outra característica de OA é que ele é **autocontido**, o que quer dizer que, ainda que pequeno, o recurso contempla amplamente aspectos do recorte do conteúdo para o qual foi proposto (REBOUÇAS; MAIA; SCAICO, 2021).

Para Juliana Braga e Lilian Menezes, esses recursos educacionais apropriam-se de conceitos da área de TI para atender a necessidades diversas dos

educadores quando buscam materiais na internet. As autoras afirmam que “[...] os objetos de aprendizagem podem ser vistos como componentes ou unidades, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet” (BRAGA; MENEZES, 2014, p. 20). E, dentro destas bases, entende-se que a denominação e seu aporte aqui apresentados, como OAs, atendem de maneira bastante satisfatória ao que se busca neste portal. Os objetos precisam, efetivamente, ser entendidos enquanto unidades catalogáveis que atendam à demanda de construção de um repositório confiável e com seu conteúdo ali inserido sendo exclusivamente digital. Ao perceber que o conceito de Wiley, sobretudo, trazia a plasticidade necessária para conceituar objetos de História e, ao mesmo tempo, mostrava balizas que permitiam alguma limitação, para que tudo e qualquer produção no ciberespaço não fosse considerado um objeto de aprendizagem, ganhou-se mais possibilidades de avançar nas reflexões sobre a especificidade do conhecimento histórico.

Ainda assim, havia mais uma questão para aprender e definir: na internet, temos de tudo um mundo, então, como saber quais os tipos de objetos de aprendizagem existiriam? Questionava-se se haveria algum tipo de método de seleção, dado que, ainda que a definição inicial ajudasse, ela seguia sendo ampla, pois, segundo a conceituação, se existia chance de se apropriar de algum conceito, poderia ser um objeto. Seguia sendo necessário entender se haveria alguma classificação nessa diversidade.

A sistematização que Daniel Churchill trouxe, em seu artigo publicado em 2007, ajudou nesse processo de entendimento sobre as classificações dos objetos de aprendizagem. Ele capta todas as definições mais referenciadas sobre o tema e gera sete classes para ajudar a docentes, *designers* instrucionais e pesquisas em geral a se orientarem em suas elaborações práticas e pesquisas. Apresentação, prática, simulação, conceitual, informação e representação contextual são as classes de objetos de aprendizagem, segundo o pesquisador. À exceção dos objetos de prática ou de simulação, os demais classificados têm uma um perfil menos interativo no processo de ensino e aprendizagem.

Além da oportuna base que Churchill trouxe, o critério classificatório para objetos de aprendizagem do engenheiro informático Alvarez-Gonzalez (2005) sinalizou para uma síntese que atendeu à demanda do repositório. O professor usou a classificação de objetos como de instrução, colaboração, prática e avaliação: Instrução seria o OA em que o aprendiz teria uma inserção bem mais passiva e constariam, neste tipo, seis subtipos; já os de colaboração se suborganizariam em quatro tipologias e se desenvolveriam visando ações colaborativas; os objetos de prática visariam, sobretudo, a autoaprendizagem com uma interação alta da pessoa aprendente, tendo oito subcategorias de possibilidades para tal classificação; e o OA de avaliação, agregando quatro subtipos de objetos, teria o objetivo de analisar o rendimento, dar certificação, perceber qual o nível de conhecimento.

Ainda que neste trabalho se tome por base as definições de Gonzalez, vale ressaltar que estes dois pesquisadores influenciaram diversos trabalhos na área da informática educacional. Ambos ajudam a pensar em caminhos para que possamos ter uma base de dados de objetos para o saber histórico. Reconhece-se que não é possível se distanciar do diálogo com outras bases de conhecimento, por um lado, e assume-se que a ciência histórica precisará organizar suas próprias bases, que conversem com os padrões internacionais de organização de metadados, de catalogação de dados e de suas classificações habituais. Com este propósito como base, é possível que o BaObAH tenha uma abrangência significativa que siga em consonância com as matrizes dos cientistas informáticos, sobretudo, focados nos parâmetros educacionais.

Após reconhecer qual a definição que apoia a construção do repositório, de entender que há uma forma de classificar os objetos e aprender que há uma forma de catalogar e organizar os metadados e montar a base de dados, será possível criar o portal exclusivo para OAs de História. Há uma infinidade de potenciais objetos na rede virtual, mas, segundo a definição de Wiley, é necessário que haja uma implicação pedagógica, uma intenção daquela pequena parte em um todo, que seria o curso, a aula. Conforme Rebouças, Maia e Scaico (2021, n.p.):

A ação docente é fundamental na escolha e adoção de um OA para o desenvolvimento da aprendizagem discente. A forma como o professor integra o recurso em sua aula é determinante para que o objetivo pedagógico seja atingido. Perceba que integrar é diferente de inserir, pois vai além do colocar dentro, mas como aquele OA se relaciona com a proposta e o contexto da aula.

Ademais, ainda segundo Wiley, é importante que o OA seja totalmente digital e esteja dentro de uma base catalogada e em um repositório. Assim, o projeto BaObAH se ergue. É a oportunidade de dar ao campo do ensino de História uma base organizada dentro do ciberespaço que viabiliza apoio direto a docentes da área para seu fazer docente.

Do OBAMA ao BaObAH: buscando a especialidade de um banco para o Ensino de História

O repositório de Objetos de Aprendizagem da Matemática - OBAMA, da Universidade federal do Rio Grande do Norte, é uma experiência já consolidada de portal que cataloga banco de OAs para a ciência matemática, visando atender a docentes da rede básica. Há, desde 2017, várias publicações da equipe em eventos e revistas científicas, todas disponíveis no próprio site do repo-

sitório. É possível entender, em suas comunicações científicas, todo o percurso para a construção do portal. Aprender os acertos e erros, além das atualizações do OBAMA, foi um ensinamento para o repositório de História. É possível saber quais são as bases de pesquisas que a equipe acede para selecionar os OAs para o banco, também sobre o requisito de ser sempre objeto aberto e não pago, como critério para suas seleções, entre várias outras balizas importantes.

Além do aspecto mais conceitual, que justifica as escolhas para um OA adentrar ao catálogo, é necessário entender a arquitetura do projeto e como ela se mostra à pessoa usuária, bem como de que forma ela se estrutura por trás do que se vê no portal. Para a construção de um banco de História, todas estas nuances precisaram ser estudadas, e tinha-se o caminho trilhado pelo OBAMA, que foram fulcrais para que se entendesse que a jornada não seria o do trabalho arquivístico tradicional. Seria necessária uma ampliação de saberes e diálogos com outras áreas de conhecimento, como foi o caso do curso de Sistemas da Informação e do curso de Pedagogia, voltado à informática educacional, para que o banco pudesse se desenvolver.

A validade de apontar este percurso se impõe, porque não é possível atuar no mundo social textualmente mediado (BARTON; LEE, 2015) sem interlocuções, e também para que se reconheça que a construção de uma base de dados com qualidade e que tenha validação científica exige uma série de estudos e ações investigativas, erros e acertos, como toda ciência, para que haja, efetivamente, uma produção útil para o ensino de História, que publicize da melhor forma possível o conhecimento histórico sistematizado para a comunidade.

O OBAMA apresenta um portal sobre temas da matemática. Ele tem uma busca simples, na qual a pessoa poderá inserir uma palavra-chave e ter uma busca menos refinada; e uma avançada, em que pode ser elegido o nível de ensino, tema curricular, tipo de dispositivo e descritores, tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao observar quais os temas que abarcariam o conhecimento matemático para o ensino básico e como o repositório os sistematizariam, eles se reduziram a quatro temáticas, apenas. A partir desta forma de organização do portal, ao analisar o campo do Ensino de História e suas sistematizações, era patente que seria impossível seguir uma lógica parecida. O portal OBAMA nos ensinava, a partir dali, que era preciso seguir uma concepção própria da ciência histórica.

A essência do trabalho docente e investigativo é o tempo. Ele, em si, não revelaria os elementos necessários para o desenvolvimento de qualquer pergunta que se faça ao passado. O elemento espaço, e dentro desta lógica estariam relações culturais das sociedades e a ecologia de cada lugar, era a outra ponta da equação para que houvesse um eixo norteador para organizar o conhecimento histórico produzido, de forma geral, e sua transmigração, como objetos utili-

záveis na aprendizagem, em contexto escolar. Entre várias reuniões em que se ouviam colegas pensando em como estruturar o portal, com tantas demandas e perguntas que pareciam técnicas, foi que esta base norteadora da organização do repositório nasceu: o BaObAH deveria ser uma função matemática, buscando o encontro de dois pontos de diálogo para os eixos espacial e temporal. Afinal, era o pensamento inspirador do banco de matemática, retornando para equalizar nossas matrizes da História.

Entender que a incorporação de Objetos de Aprendizagem, pensados para o ambiente digital, faz parte de uma prática docente que condiz com as demandas recentes para o ensino de história no ensino básico. É conveniente pensar que o repositório BaObAH contribui para que estes profissionais tenham um arcabouço didático confiável para que o desenvolvimento dessa consciência histórica e saberes do alunado sejam reais e estimulados no espaço escolar, visando uma educação histórica emancipadora, democrática e cidadã. Afinal, como Analet Pons (2010) afirma, é importante:

Meios digitais e tecnologia para democratizar a história, para incorporar múltiplas vozes, chegar a públicos diversos e incentivar a participação popular na apresentação e preservação do passado. [...] leva a pensar em como a tecnologia digital pode nos permitir ajudar de modo significativo para que os usuários se envolvam com a abundância de materiais que atualmente temos em formato digital.

O banco de História necessitaria ter um compromisso com as bases de sua metodologia e didática para ter como prática uma educação histórica visando à transformação. Por isso, o BaObAH começou a construir sua plataforma para contribuir com o pensamento histórico e escolar que não tivesse preso às demandas conservadoras que relacionam menos o tempo e o espaço e mais um fatiamento eminentemente cronológico do passado. Não haveria uma prevalência, portanto, na demarcação disciplinar clássica baseada na cronologia, e sim na relação tempo e espaço que cada docente poderia experimentar ali, ao interagir com o repositório, sendo um exercício prático para revolucionar sua maneira de pensar currículo e conteúdo no ambiente escolar.

O BaObAH seria um lugar de estímulo à experimentação, a partir de sua interação com o banco de dados, do que vimos discutindo enquanto área de conhecimento escolar. O repositório permitiria que não apenas se tivesse acesso a uma sistematização e catalogação referendada por pares, mas uma oportunidade de pensar os temas de História dentro de uma perspectiva global, interrelacionados sobre tema, tempo e espaços. O portal, portanto, estaria disponível como uma base de dados a incentivar a pessoa docente a ser investigadora, menos de conteúdos demarcados cronologicamente, imbuída a

trazer temáticas transversais, convergentes no marco cronológico que elegeisse para suas aulas. Seria a oportunidade de trazer, para o espaço escolar, alguma contribuição que focasse em uma relação decente com um currículo mais temático, pois o portal foi pensado para que se pudesse navegar livremente no marco espaço-temporal em busca de objetos de aprendizagem.

Assentada nessas bases, o BaObAH entraria para a ciberesfera com uma identidade mais colada às preocupações formativas e laborais histórico-didáticas (BERGMANN, 1990) do que quando começava sua gestação, pois se apegava à estrutura organizacional típica da ciência matemática. Ainda que fundamental, esta caminhada, a necessidade do encontro com os caminhos da didática da História e da História pública se mostrou inevitável e premente.

Estrutura para o BaObAH: em busca dos metadados

O início de uma pesquisa pode ser muito entusiasmante. Os referenciais da ciência matemática foram indicadores potentes dos caminhos que o portal da História deveria trilhar. Porém, ainda que em parte tenham sido essas experiências, por meio de reflexões conceituais sobre o que era um objeto de aprendizagem, sobre como organizar um portal, linguagem de programação, ordenamento de metadados, que ancoraram nossa trilha, o reconhecimento de que a ciência histórica tem a sua especificidade, e que o BaObAH deveria ser diferente, gerou um novo universo referencial para a investigação.

Engana-se quem avalia que criar um banco de dados no ciberespaço é conhecer sobre ensino de História e juntar com quem domina tecnologias de sistemas da informação. É fundamental considerar a estrutura e funcionalidade que se quer para balizar, em um repositório, qual “o tipo de sistema operacional, as linguagens de programação e softwares de apoio, compondo uma base para o portal, devendo levar em consideração alguns aspectos técnicos” (SCHEER; GAMA, 2004). É necessário criar parâmetros muito sólidos, reconhecer quais são os referenciais, tanto da educação, que já tem anos à frente estudando OAs, como das formas de referência da área de sistemas, para conseguir obter uma posição consistente, entre tantos possíveis portais de banco de dados que há, dentro deste escopo de produção científica. Afinal, como explica Gisele Barbosa (2014, p. 40),

Esses bancos, em sua maioria, operam com um padrão de indexação, ou seja, padroniza-se a descrição dos conteúdos dos objetos, quando catalogados e armazenados, no intuito de possibilitar a recuperação em pesquisa de busca dos mesmos, por isso, a importância de se padronizar as características dos OA, visto que isso torna mais fácil sua inclusão nos repositórios, que operarão com as mesmas atribuições dos descritores desses materiais.

Então, é preciso que se defina qual é a nossa especificidade, porque não se pode simplesmente trazer o mesmo portal da matemática e customizá-lo para a História. É necessário, também, traduzir isso em um marco organizativo para gerar os requisitos do banco de dados. O reflexo da consciência dessa especialidade, que é o conhecimento histórico e historiográfico, explanado anteriormente, deveria se transformar em uma lista de etiquetas para compor a descrição de cada objeto. Todos os elementos devem expressar tanto o referencial das discussões sobre o que são OAs e o que os identifica enquanto tal, como a especificidade da História.

É necessário que o BaObAH tenha um referencial de padrão (pois existem vários) para a criação de metadado, que é constituído por etiquetas que darão para o repositório uma gestão e organização internas, necessárias para gerar buscas eficientes e para que a pessoa usuária tenha acesso a um OA devidamente catalogado, com informações técnicas e educacionais para avaliar o potencial uso em sua prática docente. Para isso, organizar de maneira sistemática o que contém cada objeto de aprendizagem é o método mais elementar e básico para desenvolver um repositório, pois, estando armazenados dentro de um padrão mais geral, pode-se recuperá-los, referenciá-los e potencialmente combiná-los a outros OAs, forjando uma unidade educacional maior, mais complexa ou mesmo sequenciada.

Dentro dessa macropadronização é que poderemos customizar, também para o ensino de História, a partir de etiquetas que darão o ponto de tipicidade deste tipo de objetos que o diferenciará dos demais. Utiliza-se, para o repositório, o padrão do Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) a partir da definição gerada no comitê Learning Technology Standards Committee (LTSC), que objetivava desenvolver padrões de tecnologia instrucional. A partir deste referencial, trabalha-se com a síntese que o engenheiro informático Álvarez-González (2003) otimizou, trazendo a estrutura de metadados, com nove famílias de etiquetas para construção de bancos de dados para objetos de aprendizagem. As categorias são gerais, ciclo de vida, meta-metadado, técnica, educacional, direitos, relação, observações e classificação. O desafio é o de aproximar as etiquetas para os OAs de História a estas do padrão mais aceito e utilizado sobre organização de repositórios.

A lógica de produção da estrutura dos metadados², construída até o momento, ainda não está totalmente fechada. Ela poderá ganhar novas etiquetas consoantes essa jornada de pesquisa que segue acontecendo. Não será feita aqui uma explanação detalhada no sentido de apontar quais são os elementos

2 Para que haja o desenvolvimento do repositório, visando à descrição e armazenamento de dados, a padronização é uma das etapas primordiais para responder aos critérios internacionais. Utilizamos a linguagem XML (*eXtensible Markup Language*) para descrição de conteúdo de documentos, objetivando seu uso na Internet, conforme a definição de W3c - *World Wide Consortium* (W3c2003).

que operariam com a mesma função de etiquetas do IEEE/LTSC. É importante que se perceba, nesse ponto do trabalho, o avanço no sentido de respeitar o padrão e de customizar para as demandas do conhecimento histórico.

Os objetos de aprendizagem, para estar na base de dados do BaObAH, têm as seguintes áreas de metadados: 1. Dados gerais; 2. Dados educacionais; 3. Dados Finais. Estão organizados nas categorias de etiquetas: título, autoria, linguagem (texto, áudio, hipertexto, audiovisual), conectividade, nível de ensino, faixa etária, temporalidade (da História) escolar tradicional, temporalidade (por século), espacialidade, descrição do objeto, educacional (competências e habilidades BNCC/PCN), observações, link. Observa-se que ainda é possível melhorias nas etiquetas, sobretudo acrescentando algumas, cotadas no padrão organizado por Álvarez-González, que poderiam auxiliar neste processo de identificação internacional de metadados para o OAs, gerando alcance maior para o repositório. Ainda assim, logrou-se uma primeira experiência de alimentação do repositório a partir da estrutura de metadados ora detalhada e os primeiros testes puderam ser desenvolvidos.

BaObAH em teste: versão para avaliação docente

Uma etapa importante para o amadurecimento do repositório é que haja uma versão para a avaliação do público-alvo que se elege alcançar. Para o caso aqui apresentado, são os docentes da rede o nosso foco, tanto da rede pública como privada. Portanto, após o período de planejamento e estudos, esta fase de avaliação ajudaria para a consolidação de sua estrutura básica de organização.

Contudo, ainda que a intenção fosse elaborar um questionário simples que se pudesse aplicar em toda a região onde o projeto estava se desenvolvendo, a pandemia do COVID-19 fez com que este projeto fosse reformulado. Após os últimos ajustes na versão do BaObAH, no intuito de validar as potencialidades do BaObAH em relação ao melhor acesso aos objetos de aprendizagem de História, foi realizado um procedimento de avaliação e teste do portal junto aos docentes da área. O link de acesso ao portal foi disponibilizado no questionário e o estava acessível apenas em desktop.

Para que houvesse uma aproximação maior no desenvolvimento da plataforma, entre a pesquisa e o seu público, elaborou-se um questionário, via *Google Forms*, estruturado com 10 perguntas. O intuito foi o de ter noção das limitações, extrapolações e contribuições possíveis do repositório em desenvolvimento. De modo amplo, os resultados colhidos evidenciam a necessidade de se produzir repositórios digitais que guardem materiais digitais de História para seu uso pedagógico, contribuindo para a melhoria das práticas de ensino de docentes que venham a utilizar o recurso. Outro indicador importante foi

sobre o reforço da ideia de que um repositório pode ajudar na preservação de dados e de ferramentas a serem usados nas escolas.

O questionário foi aplicado entre os meses de setembro e outubro de 2020, de maneira virtual, através de grupos em redes sociais. Obteve-se como retorno 30 respostas de docentes da área, feitas de maneira voluntária e anônima. O formulário, constituído de suas partes ou seções, analisava a relação dos docentes com seus estudantes e com conteúdo digital, bem como as potencialidades do BaObAH, em si, como ferramenta em sua prática docente. Uma vez respondido o formulário, os resultados foram sintetizados mediante análise estatística das respostas, assim como por meio da comparação entre os vários itens em questão.

Ambos os formulários tinham suas respostas na escala Likert com 5 possibilidades, com uma neutra, duas positivas e duas negativas. Dependendo da natureza da questão, as opções poderiam ir de “discordo fortemente” a “concordo fortemente”, passando por “discordo” e “concordo” e tendo, ainda, “indiferente” como opção neutra. Poderiam ir de “nunca” a “sempre”, passando por “raramente” e “frequentemente”, tendo “às vezes” como opção neutra.

A parte 01 do formulário versou acerca das percepções dos docentes sobre a relação entre materiais digitais e sua lide diária no espaço escolar, no preparo de aulas ou observação na rotina com as turmas. O interesse era de perceber, antes mesmo de interagir com o repositório, como a figura docente se relacionava com materiais didáticos digitais ou potenciais objetos de aprendizagem na rede em sua rotina em sala. Por outra parte, era importante saber até que ponto havia prática de uso do ciberespaço para pesquisas por parte das turmas e alguma ação proativa por parte do alunado em estudar a partir da internet. Nesse sentido, 05 questões se desenvolveram na seguinte ordem e assunto: a) se havia iniciativa do alunado buscar estudar via conteúdos digitais; b) se a pessoa docente trazia conteúdos digitais para os/as estudantes; c) os estudantes pesquisavam História via Google?; d) se estudantes apresentam conteúdo da internet interessantes para a História; e) se havia outro canal de pesquisa de estudantes que não fosse o Google.

A parte 02 do formulário, por sua vez, captura as percepções docentes quanto às potencialidades do portal BaObAH no que diz respeito ao uso e disseminação de objetos de aprendizagem digitais no âmbito da História. O objetivo nesta seção estava diretamente relacionado com o repositório e, portanto, o interesse era justamente de entender até que ponto o desenvolvimento do banco era percebido como um artefato didático-cultural útil para o uso docente em suas rotinas escolares. Por outro lado, era fundamental que houvesse uma interação destas pessoas com o portal, pois seria a partir desta experimentação que se poderia mudar, adaptar, voltar a refletir e discutir com a equipe envolvida, os rumos do projeto. As cinco afirmativas apontadas foram: a) O

portal BaObAH pode ajudar os estudantes a buscar mais conteúdos digitais da História; b) Eu indicaria o uso do portal BaObAH para os meus estudantes; c) A disposição dos elementos da interface gráfica do portal BaObAH são mais adequados à pesquisa de conteúdo da História que os mecanismos de pesquisa dos sites de busca a que tenho acesso; d) O portal BaObAH pode contribuir positivamente para que mais professores utilizem conteúdos digitais da História em suas aulas; e) O portal BaObAH pode contribuir positivamente para que mais estudantes se utilizem de conteúdos digitais da História durante seus estudos. Havia, ainda, um campo para que a pessoa pudesse fazer observações gerais, comentários, de maneira dissertativa.

Na figura 01, a seguir, resume-se graficamente os resultados para esta primeira parte do formulário. O item neutro foi codificado como 3 para a análise, 4 e 5 sendo as respostas positivas, em ordem de intensidade, e 1 e 2 as respostas negativas, 1 sendo a resposta mais negativa. A percepção sobre um determinado item do formulário é considerada positiva pela maioria dos docentes de onde a amostra foi extraída se os intervalos de confiança, ilustrados pelas linhas vermelhas, não incluem a opção neutra (valor 3). O gráfico sintetiza, visualmente, as respostas. Em azul tem-se a média das respostas da amostra e, entre linhas vermelhas, os intervalos de confiança projetam os limites do real valor médio de cada item, caso consultássemos toda a população. O grau de confiança de todos os intervalos é de 95%. Um dado relevante é que os itens sobre os quais a percepção dos docentes não é positiva são justamente os itens 1 e 5, que dizem respeito, respectivamente, à iniciativa própria dos estudantes em pesquisar conteúdos digitais na História e ao uso de um mecanismo de busca específico para essa área. A maioria das pessoas tem uma percepção positiva quanto a elas próprias trazerem conteúdos digitais às/aos estudantes (item 2), sobre eles e elas pesquisarem história no Google (item 3) e sobre apresentarem conteúdos digitais que encontraram na Internet (item 4).

Figura 1 - Média de confiança. Parte 01

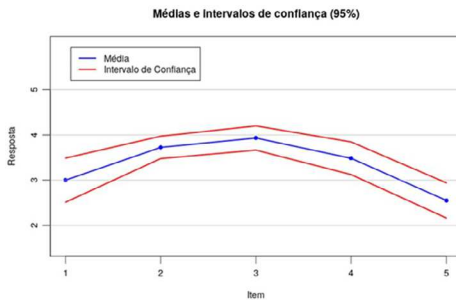
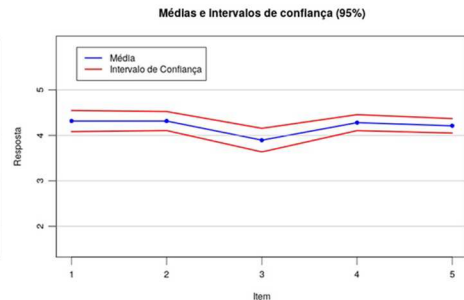


Figura 2 - Média de confiança.



Elaboração: Fabricio Guerra

Ao avaliar as respostas da parte dois do Formulário, observa-se uma percepção positiva ao portal pela maioria em todas as perspectivas observadas.

Isso se nota porque nenhum dos intervalos de confiança intercepta o valor neutro. A ferramenta tem potencial para ajudar às/aos estudantes a buscar mais conteúdos digitais da História. Além disso, o repositório oferece uma interface para a pessoa usuária mais adequada à pesquisa de conteúdo próprio da área, em comparação com os mecanismos usuais que elas têm acesso (itens 1 e 3), o que vem a ajudar justamente os pontos falhos identificados na parte 01 do formulário. Houve uma percepção positiva, também, quanto à possível indicação do portal, por parte das/dos docentes em suas aulas, com a previsão de um aumento do uso de conteúdos digitais no ensino de História, entre docentes e discentes (itens 4 e 5). Esses últimos resultados são especialmente importantes no contexto da pandemia de Covid-19 e das limitações que esta impôs ao ensino presencial.

Portanto, esta primeira sondagem, feita para entender o público-alvo do projeto BaObAH, deu indícios importantes de que há uma prática docente e discente em relação ao uso de plataformas, motores de busca e pesquisa ou ambientes digitais para aprender História. Além disso, entende-se que este grupo docente, por um lado, percebe que há alguma proatividade do aluno para buscar temas escolares de História na rede, por outro, entendem que ainda é algo rarefeito e que é fundamental a orientação para que o processo de aprendizagem ocorra.

Em relação ao BaObAH, em geral, ainda que em fase inicial, o feedback foi muito bom e importante para entender se os rumos do repositório atenderiam à expectativa de docentes que atuam na rede. Diante dos resultados obtidos, conclui-se que é necessário o desenvolvimento e aprimoramento de repositórios de objetos de aprendizagem na área de História que congreguem, classifiquem e facilitem o acesso aos OAs dispersos na rede, facilitando, dessa forma, o planejamento das aulas com o uso das TDICs.

Os comentários finais também dão conta desta visão e garantem mais pessoalidade às respostas. Uma pessoa respondeu “[...] considero de grande valia a organização de um espaço dedicado exclusivamente à História, visto que os educandos terão acesso a materiais que passaram pelo crivo de profissionais da área”. Já outra respondente avaliou que “a plataforma é muito interessante, acredito que tem bastante potencial enquanto mecanismo de pesquisa”. Ademais, uma delas avaliou que o acesso às redes e produção de contra-narrativas estava ganhando espaço, o portal seria essencial, “[...] já que muitas iniciativas de desconstrução e negação da história científica tem se multiplicado nas redes. Pertinente e urgentíssimo”.

Além dos comentários que apoiavam o desenvolvimento do repositório, as demais observações também giraram em torno de sugestões como tornar o portal inclusivo, com o uso de “alguma forma de pesquisa utilizando reconhecimento de imagem e audiodescrição, seriam ferramentas muito interes-

santes”; ter uma explicação sobre o funcionamento do portal para as primeiras pessoas usuárias, ampliar conteúdo dentro do recorte histórico escolar tradicional e uma observação sobre o carregamento inicial ter tido problemas.

Portanto, o público a que se destina o repositório entende a proposta, aproxima-se dele e interage sem dúvidas fundamentais, conseguindo ter uma experiência que possibilita, inclusive, inserir sugestões e sinalizar possíveis problemas de execução do portal. A partir deste retorno, há um novo fôlego para avançar e trazer para as práticas docentes do ensino de História uma base de dados confiável, com certificação de pares, visando um conteúdo digital e público que melhore a relação de ensino e de aprendizagem a partir do ciberespaço.

Baobá e o BaObAH: força, resistência, antiguidade e o digital em favor da História no ciberespaço

O espaço digital oportuniza, a cada docente da rede básica de ensino, acessos antes exclusivos para um grupo seletivo de investigadores e acadêmicos. Em vista disso, é necessário que as/os docentes de História tenham um papel de protagonismo nesta prática de interação entre o ensino e a tecnologia. É fulcral que o espaço virtual seja um lugar para partilha entre docentes, entre professores/as e estudantes, enfim, que se apoiem nas possibilidades de ensino e aprendizagem no universo digital.

O uso de ferramentas digitais oportuniza que os discentes tenham mais domínio sobre o que aprende e também auxilia no ritmo em que produzem e demonstram seu aprendizado, promovendo autonomia maior dos sujeitos envolvidos (ROSENZWEIG; BRIER, 1994). A sistematização de Objetos de Aprendizagem de História caminhou com este processo inicial de análise quantitativa e qualitativa dos OA criados digitalmente, além de organizar este banco de dados em um ambiente em que cada docente possa aceder facilmente para compor a preparação de seus planos de aula.

Ao refletir sobre os impactos que os meios virtuais podem surtir no meio educacional e lançar luz sobre os dados do último censo escolar nacional realizado pelo INEP (2020), observa-se que 64,7% das escolas municipais são assistidas com acesso à internet, sendo 52% dessas em banda larga. Na rede estadual, o número cresceu em relação à rede municipal, sendo encontradas 91,2% instituições com internet, com 74,7% em banda larga. O ato de “navegar” com dispositivos, quando levamos em consideração os dados de matrícula do censo e o número de computadores existentes nas escolas da rede pública municipal, há aproximadamente 38,3% de instituições com computadores de mesa, e 76,7% na rede estadual. Caso estes equipamentos estejam operantes, aliados aos dispositivos móveis com internet, viabiliza cada vez mais condições

de acesso aos objetos de aprendizagem em ambiente digital. O que demanda, então, dos/das docentes de História um bom conhecimento sobre ferramentas digitais, em prol de uma reflexão histórica efetiva e que leve ao letramento histórico e digital.

Pierre Lévy (1996, p. 10) esclarece que “cada novo sistema de comunicação e de transporte modifica o sistema das possibilidades práticas, isto é, o espaço pertinente para as comunidades humanas”. Essa é a realidade social e material do país, que vem se transformando nos últimos 10 anos e que necessita ser levada em consideração como um dado a favor do ensino de História. Segundo os dados do PNAD Contínua, divulgados em 2019, no ano anterior, 48,1% das residências com microcomputadores estão ligados à internet, e 98,7% dos domicílios têm celulares nas grandes regiões e áreas metropolitanas. Tais dados reafirmam a urgência em discutir e entender até que ponto o espaço escolar da sala de aula, sobretudo os de História, podem ser modificados e melhorados com esses novos objetos digitais de aprendizagem.

Aliás, a demanda sobre esta relação educação e tecnologia direcionada aos docentes da Educação Básica advém, portanto, não apenas dos próprios discentes, como também dos PCNs (1998, p. 139), que reconhecem que não é suficiente ao aluno “conhecer e saber usar as novas tecnologias”, mas também que seu uso “implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação”. A escola tem esse importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os/as discentes da rede básica, ainda que não apenas a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano. A docência em História não pode estar distanciada deste debate e, menos ainda, da incorporação de conteúdos digitais e de produção neste mesmo ambiente para o processo formativo discente. Como afirmaram Maynard e Moura, “excluir o ciberespaço de nossas preocupações significa nos distanciarmos das práticas culturais contemporâneas, fundamentais para exercermos nossos ofícios” (MAYNARD; MOURA, 2016, p. 178). A nossa proposta é a de que este projeto possa permitir o uso de mídias digitais como ferramentas de expressão no Ensino de História, visando que esta sistematização e reflexões gerem propostas práticas para a aplicação desta concepção metodológica no cotidiano escolar de discentes no ensino básico.

O BaObAH segue em fase de conclusão, havendo grandes expectativas para sua finalização. No entanto, é importante lembrar que a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino não traz necessariamente a adoção de novas práticas didáticas para a História. A expectativa é a de que cada docente da área possa planejar e fazer uso desses recursos que estão disponíveis na rede de forma crítica e reflexiva. Como lembra Edineia Zarpelon e os seus colegas (2018), o professor deve explorar os objetos dispo-

níveis nos repositórios educacionais, sempre elaborando e adequando estratégias para inseri-los no planejamento da aula, respeitando assim os contextos nos quais os alunos estão inseridos e propondo situações de aprendizagem significativas.

Ademais, para que possamos ter uma prática didática da História, é imprescindível que haja objetos de aprendizagem da área, dotado de preocupações próprias das reflexões histórico-didáticas, das que somos caros a Klaus Bergmann e demais intelectuais. A construção de um repositório da História que atenda a uma dinâmica que possa oportunizar tanto uma educação histórica como suscitar campo de investigações acerca de nossas produções didáticas está no horizonte do BaObAH. Ele está aqui para buscar dar bases fortes, trazer uma memória para as produções para o ensino de História e crescer, de forma gradual e consciente, visando ser um pilar, como a *Adansoniadigitata* o faz nesta terra analógica no terreno virtual.

Referências

- BARBOSA, G. **Objetos de aprendizagem como recurso educacional digital para educação financeira: análise e avaliação.** Tese (Mestrado profissional em Educação Matemática). Juiz de Fora: UFJF, 2014.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BATISTA, S. *et al.* OBAMA: um Repositório de Objetos de Aprendizagem para Matemática. *In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, [S.I.]*. p. 300, 2017. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7400/5196>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.
- BRAGA, D. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2016.
- BRAGA, J. *et al.* **Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos.** Santo André: Editora da UFABC, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Parte IV - Ciências Humanas E Suas Tecnologias.** Brasília: MECSEF, 2000.
- CHURCHILL, D. Towards a useful classification of learning objects. *In: Education Tech Research Dev55*, p. 479-497, 2007.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GONZÁLEZ, L. A. **Objetos de Aprendizaje, Sistemas de Base de Datos Multimediales y Repositorios**. Universidade Austral do Chile: Valdivia, Chile, 2003. Disponível em: http://web.archive.org/web/20070625073045/http://www.inf.uach.cl/lalvarez/documentos/Objetos%20de%20aprendizaje_Base%20de%20Datos_Repositorios.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MAYNARD, D. C. S.; MOURA, L. Apontamentos sobre História Digital: a Internet nos Livros Didáticos do PNLD 2015. **Labirinto (UNIR)**, v. 24, n. 2. p. 175-94, 2016.

PONS, Anaclet. “Guardar como. La historia y las fuentes digitales”. **Historia crítica**, 43, p. 38-61, 2010.

REBOUÇAS, A. D.; MAIA, D. L.; SCAICO, P. D. Objetos de Aprendizagem: da Definição ao Desenvolvimento, Passando pela Sala de Aula. In: PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F.; SANTOS, E. O. (Org.). **Informática na Educação: Ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ROSENZWEIG, R.; BRIER, S. **Historians and Hypertext, Is It More Than Hype**. AHA Perspectives, 1994.

SCHEER, S.; GAMA, C. L. G. Construção de um repositório para projetos educacionais hiperfídia. In: **Congresso Nacional De Ambientes Hiperfídia Para Aprendizagem**. Florianópolis: UFSC/CTC. v. 1. p. 1-8, 2004.

WILEY, D. A. *et al.* The instructional use of learning objects. In: **Agency for instructional technology**. Bloomington, 2002.

ZARPELON, E. *et al.* Repositórios de objetos de aprendizagem: uma breve caracterização e discussão a partir dos recursos disponibilizados em três bancos de dados. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, v. 13, n. 2, p. 47-61, 2018.

O panteão da pátria na escola: o culto cívico aos heróis e efemérides no ensino de história

Ricardo Oriá¹

Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolpar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas que contava a história do Brasil, em que falava da mistura de índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa (VIEIRA JÚNIOR, 2019, p. 97).

O texto em epígrafe, extraído do best-seller *Torto Arado*, revela-nos o quanto o ensino de História na escola brasileira esteve, durante muito tempo, pautado por uma narrativa tradicional, em que havia o predomínio da exaltação do papel de determinados sujeitos, geralmente ligados aos setores dominantes da sociedade. São os chamados “vultos da pátria” ou “heróis nacionais”, na sua maioria constituída por homens brancos. Essa narrativa, produzida pela historiografia oficial, encontrou na sala de aula e também no espaço público locais privilegiados para sua reprodução, seja na literatura didática, na instituição de datas comemorativas e até mesmo na construção de estátuas e monumentos alusivos a esses personagens.

1 Mestre em Direito Público pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi ex-professor do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da UFC. Doutor em História da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Autor de livros didáticos para o ensino fundamental e de artigos em revistas especializadas sobre ensino de História, preservação do patrimônio cultural e museus. Publicou *O Brasil Contado às Crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira* (Editora Annablume, 2011). Atualmente, é Consultor Legislativo da área de educação e cultura e membro da Comissão Curadora do Centro Cultural Câmara dos Deputados. E-mail para contato: jricardo.oria@gmail.com.

No texto acima, há a citação de dois personagens de nossa história que foram alçados à categoria de “heróis nacionais”: os bandeirantes, exaltados como desbravadores do território nacional, e os militares, em reconhecimento aos seus feitos gloriosos em guerras e batalhas. Hoje, com as novas pesquisas historiográficas, o papel do suposto heroísmo dessas figuras tem sido bastante questionado. O texto também faz crítica a uma visão idílica de nosso passado histórico, marcado pela união das três raças formadoras do povo brasileiro, bem como à memorização do Hino Nacional, presente nos rituais cívicos da escola.

Esse artigo pretende analisar como se construiu a figura do herói nacional e sua repercussão no ensino de História. Para tanto, recorreremos, inicialmente, ao próprio conceito de herói e suas representações, que se dão, de forma mais contundente, na ideia de Panteão da Pátria e nos cultos e rituais cívicos a essas figuras, bem como na instituição de datas comemorativas e celebração de efemérides.

O herói na História

Originalmente, a palavra herói está associada à mitologia grega. Herói ou semideus era o personagem fruto da união de um Deus com uma mortal. Ao herói, era-lhe atribuído alguns poderes que o diferenciavam do ser humano. Conhecemos as figuras de Hércules e a realização heroica de seus doze trabalhos, Teseu e a lenda do Minotauro, Perseu, que derrotou o monstro Medusa, entre tantos outros.

Já a figura do herói nacional emerge no contexto do processo de laicização da sociedade, que se dá a partir da Revolução Francesa. Em 1791, em pleno processo revolucionário, surgiu a ideia de se transformar a Igreja de Santa Geneveva no Panteão francês, como forma de cultuar os grandes homens, com a legenda “*Aos grandes homens, a Pátria reconhecida*”.

É bem verdade que o Panteão enquanto monumento é uma herança cultural das civilizações clássicas e servia como espaço de culto aos deuses. Em Roma, já existia o famoso *Pantheon*, construído pelo imperador Agripa. No decorrer da história, o Panteão passou a designar o local onde se depositavam os restos mortais de homens ilustres e notáveis que, em vida, prestaram grandes serviços à Pátria. Assim, os deuses e santos são substituídos pelos “heróis nacionais” (BONNET, 1998). Estava instituído o Panteão moderno, cujo modelo passou a ser copiado por outros países, inclusive no Brasil.

Em qualquer nação, os heróis oficiais configuram-se como conciliadores ideológicos de uma dada interpretação da História, cujo objetivo maior é unir a população em torno de um sentimento de pertencimento a um passado comum. O herói nacional passa a ser aquela figura excepcional que se sacrifica

em nome da Pátria. Muitas vezes, um herói do passado é apropriado pelos detentores do poder e chamado a exercer, no presente, um papel histórico, sobretudo em momentos de crise institucional ou de regeneração da nação. Assim, conclui-se que “nação” e “herói” são conceitos inter-relacionados. Em última instância, podemos afirmar que

A ideia de herói nacional implica a de nação como espaço do seu reconhecimento e lugar de sua aplicação. A função do herói cruza-se com a identidade coletiva e o uso político da memória, revelando valores fundamentais e constituindo um patrimônio ideológico. O herói e, nesse pressuposto, o “garante” da salvação do destino nacional e o messias necessário à crença do futuro. Numa república secularizada, onde desapareceram as hierarquias de homenagem, a nação substitui o Deus ou o rei, mudando-se a lógica da legitimação política [...] Homens comuns são sagrados heróis e trasladados para o panteão nacional, concebido horizontalmente. A religião fornece as linhas mestras da nova liturgia cívica (CORREIA, 2015, p. 278-279).

Tiradentes: o herói nacional por excelência

A memória de Joaquim José da Silva Xavier, mais conhecido como Tiradentes, passou a ser promovida com maior intensidade já nos primeiros anos de instalação da República. A data de sua morte (21 de abril) tornou-se feriado nacional, a partir de 1890 e, até hoje, esse dia é considerado feriado em todo o território brasileiro. É ele, sem sombras de dúvida, o herói nacional por excelência (CARVALHO, 1990; FONSECA, 2001; MILLIET, 2001).

Tiradentes foi preso e condenado à morte por enforcamento por ser um dos líderes do movimento de libertação nacional, que passou à História como “Inconfidência Mineira” (1789). Pelos relatos de época e de historiadores, Tiradentes era um homem alto, grisalho, com barba bem-feita e bigodes aparados. Levava sempre consigo a tiracolo os ferrinhos de extrair dentes, um espelho e duas navalhas. É bem provável que durante sua execução ele tivesse com cabelos e barba raspados, costume esse adotado nas prisões para se evitar a proliferação de piolhos. No entanto, a imagem de Tiradentes construída pelo regime republicano e que ficou para a posteridade, registrada em quadros, monumentos e bustos e reproduzida nos livros didáticos, é a do herói e mártir.

Assim, a própria imagem de Tiradentes com barba é mais uma imagem canônica, criada pelo ideário republicano e que foi bastante reproduzida em cadernos, manuais didáticos, estátuas, quadros e cédulas. Tiradentes encarna a figura de um verdadeiro “Cristo Cívico” da nação brasileira. À semelhança

de Jesus, Tiradentes sacrificou sua própria vida em prol da emancipação do país, imolando-se pela Pátria, tal como o Messias, que foi crucificado para a salvação dos homens.

Na história brasileira, a imagem de Tiradentes com barba é uma daquelas imagens canônicas, com as quais nos acostumamos tanto, que sequer imaginávamos outra possibilidade. A imagem de Tiradentes sem barba, veiculada em alguns raros quadros que tentam quebrar um pouco a imagem de mártir [...] já é desmistificadora, pois sabemos que a barba de Tiradentes foi uma criação bem mais tardia, da república brasileira, na época de sua fundação (SALIBA, 2007, p. 88).

O culto cívico a Tiradentes perpassa vários períodos da História. Durante a Primeira República, foi construído, em 1926, na capital, o Monumento a Tiradentes, defronte ao Palácio homônimo, no local onde supostamente ficou preso e de lá saiu para ser executado na forca. O Palácio Tiradentes passou a ser a nova sede da Câmara dos Deputados, e a estátua de Tiradentes, com quase cinco metros de altura, parece estar situada no mesmo ponto onde se localizava a cela em que esteve encarcerado. O monumento ao herói republicano, de autoria do escultor Francisco Andrade, integra, portanto, a concepção arquitetônica do Palácio Tiradentes e reforça, mais uma vez, o personagem como um “Cristo”: barbas longas, camisolão, corda ao pescoço, pulsos algemados e olhar que traduz a dor e a altivez de um herói e mártir.

Na Era Vargas (1930-1945), a memória de Tiradentes foi novamente acionada com a elevação da cidade de Ouro Preto em Monumento Nacional (1933). Por decreto presidencial de 1936, Vargas determinou que os restos mortais dos inconfidentes, degredados para a África, fossem repatriados e depositados em Ouro Preto, em culto cívico nacional. Assim, foi inaugurado, em 21 de abril de 1942, em lembrança aos 150 anos da decretação da sentença condenatória dos inconfidentes, o Museu da Inconfidência, com a instalação do Panteão, contendo 14 lápides funerárias, 13 ocupadas pelas ossadas dos inconfidentes repatriadas do continente africano e uma vazia, dedicada aos participantes do movimento cujos corpos não foram localizados. O Panteão dos Inconfidentes está situado na Praça Tiradentes, na antiga Casa de Câmara e Cadeia, em belíssimo prédio remanescente da arquitetura barroca colonial do século XVIII. Além dos despojos dos inconfidentes, esse panteão também abriga o túmulo de Maria Dorotéia Joaquina de Seixas, a célebre Marília de Dirceu, do poeta Tomás Antônio Gonzaga, e um memorial fúnebre de Bárbara Heliodora da Silveira, esposa e incentivadora de Alvarenga Peixoto. Dos inconfidentes mineiros, apenas o nome de Tiradentes está inscrito no Livro dos Heróis e Heroínas, no Panteão da Pátria, em Brasília-DF.

A historiadora da arte Maria Alice Milliet sintetiza, com muita propriedade, esse momento de nossa história com a inauguração do Museu da Inconfidência e a consagração de Tiradentes como o verdadeiro mártir da nação brasileira. Diz ela:

Enfim a redenção! Ainda que mortos, retornam os inconfidentes à terra da qual saíram prisioneiros. São agora heróis. Em torno do mausoléu e do museu constrói-se um cenário maior. O propósito de recuperar o passado colonial para integrá-lo à cultura nacional e de fazê-lo reunindo história e arte converte-se numa das mais eficientes realizações de Patrimônio durante o Estado Novo. Nessa construção, o Museu da Inconfidência de Ouro Preto é pedra fundamental. Primeiro museu instituído fora da capital federal, o SPHAN associa arquitetura, obras de arte e documentos históricos a fim de configurar uma memória e fundar uma tradição (MILLIET, 2001, p. 123-124).

A nosso ver, com essa medida legal, o governo Vargas não só reconhecia o valor simbólico do barroco mineiro na formação da cultura nacional, mas, sobretudo, reforçava o imaginário republicano, uma vez que a antiga cidade de Vila Rica, hoje Ouro Preto, fora palco do primeiro movimento de libertação colonial, que propunha a implantação de uma República. Além do que a imagem do seu principal líder, Tiradentes, já consagrado pelos republicanos, era, mais uma vez, legitimado como mártir e herói nacional.

Durante o Estado Novo, a comemoração do 21 de abril expandiu-se e diversificou-se quanto às atividades incorporadas à celebração. Tornou-se, no entanto, monolítica, repetindo-se todos os anos, em praticamente todos os lugares, segundo a mesma estrutura. Sua função primordial era a de formar a consciência cívica do cidadão trabalhador, moldá-lo de modo a transformá-lo em uma barreira eficaz às ameaças do regime, tanto internas quanto externas. Essa homogeneidade observada entre 1937 e 1945 era também resultante da concepção de uma nação una e coesa, que deveria reconhecer de maneira unânime uma só história, compartilhar uma mesma memória, cultuar os mesmos heróis. O Estado Novo definiu a comemoração aos grandes vultos da nação como um dos principais sustentáculos de sua política cultural e educacional e, em função disso, o Ministério da Educação assumiu a gestão do calendário cívico (FONSECA, 2001, p. 191).

Durante o regime civil-militar (1964-1985), Tiradentes, que em vida era alferes (cargo de natureza militar), foi promovido à condição de “Patrono Cívico da Nação Brasileira”, através da Lei nº. 4.897, de 1965. Além de declarar “Patrono Cívico do Brasil”, a lei em pauta fazia questão de que, no ano seguinte

à promulgação dessa norma jurídica, o dia 21 de abril se revestisse de grandes festividades, a serem comemoradas, em todas as repartições públicas do País, mediante a colocação da efígie do homenageado. Retomava-se, portanto, o espírito cívico em torno da figura de Tiradentes, que era reconhecido como “glorioso republicano”.

Interessante que, pela primeira vez na História e de forma oficial, reconhecia-se que Tiradentes não era traidor, mas sim, um grande compatriota que deveria, a partir de então, receber, anualmente, justas comemorações: “a sentença condenatória de Joaquim José da Silva Xavier não é labéu que lhe infame a memória, pois é reconhecida e proclamada oficialmente pelos seus concidadãos, como o mais alto título de glorificação do nosso maior compatriota de todos os tempos” (art. 3º. da Lei nº. 4.897, de 1965).

Adotou-se, como modelo para a reprodução da efígie de Joaquim José da Silva Xavier, a estátua de Tiradentes, erigida na antiga sede da Câmara dos Deputados, no Rio de Janeiro. Posteriormente, o governo federal, tomando como referência a abalizada opinião do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, como o apoio de instituições e professores especialistas na História do Brasil e a posição do Conselho Federal de Cultura pela liberdade criativa no tratamento artístico à figura de Tiradentes, revogou o Decreto nº. 58.168, de 11 de abril de 1966.

Vale salientar, entretanto, que nem sempre o tema da Inconfidência Mineira e o papel “heroico” de Tiradentes estiveram presentes em manifestações da cultura brasileira e na literatura escolar. A bem da verdade,

[...] até a Proclamação da República, o tema não aparecia nos manuais didáticos. No entanto as festas alusivas ao 21 de abril só começaram a aparecer a partir da segunda metade do século XIX, com a propagação do movimento republicano.

[...]

Após 1889, Tiradentes foi entronizado à categoria de herói nacional e mártir, com profunda conotação religiosa, já que sua figura era identificada com o sofrimento de Jesus Cristo. A imagem de Tiradentes é reapropriada com o Estado Novo, atribuindo-se a ela a ideia de que o seu sacrifício pela Pátria não foi em vão. O Estado Novo vai valorizar a ideia de sacrifício pela Pátria em sua pedagogia escolar: os brasileiros deveriam, portanto, se espelhar no exemplo de virtude e abnegação de Tiradentes (FONSECA, 2006, p. 73-74).

A imagem de Tiradentes como “cristo cívico” da nação ficou impregnada no imaginário escolar, evidenciado nas memórias do escritor Frei Betto, em seus tempos de escola: “O ardor mineiro refletia-se na estampa de Tiradentes ao lado do quadro-negro. De perfil, cabelos e barba longos, a túnica de réu

entreaberta ao peito, evocava Jesus Cristo que dormitava, de rosto pendido e braços abertos, no pequeno crucifixo ao centro da sala de aula” (BETTO, 2002, p. 81).

Deve-se registrar, também, que a figura de Tiradentes foi apropriada até por movimentos de esquerda armada, a exemplo do Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT) durante a ditadura militar e, a partir de 1984, no contexto do processo de abertura política. “Ao longo da História do Brasil, ao sabor das conveniências de cada momento, a figura de Joaquim da Silva Xavier foi moldada e remoldada, e então apropriada- sempre no papel de herói” (FIGUEIREDO, 2018, p. 384).

A ideia de Panteão no Brasil

O historiador José Murilo de Carvalho disse, de forma bastante apropriada, que “não há regime político que não cultue seus heróis e promova seu panteão cívico” (1990, p. 55). O Brasil recém-independente, desde 1822, necessitava de heróis nacionais e da constituição de seu panteão que viessem fortalecer sua própria identidade como nação. Assim, a construção da memória nacional se deu a partir da atuação de importantes instituições culturais, a exemplo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, cujo objetivo era formular uma escrita da história de legitimação do estado monárquico, tendo à frente a figura de nosso imperador, Pedro II.

Outra importante agência cultural, responsável pela construção de uma narrativa visual de nosso passado, foi a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA). Manuel de Araújo-Porto Alegre, professor de pintura da referida Academia, foi um dos primeiros a propor a criação de uma galeria dos homens ilustres do Império, seguindo a orientação de seu mestre, o pintor francês Jean-Baptiste Debret. Numa das cartas de Debret a Araújo Porto-Alegre, datada de 28 de fevereiro de 1837, ele aconselha seu discípulo a fazer uma espécie de Panteão dos brasileiros notáveis, a exemplo da “Galeria Histórica e Nacional” existente no Palácio de Versalhes – uma exposição pública que pode ser visitada por qualquer cidadão e que mostra o papel de outras pessoas (artistas, militares, escritores, etc.), e não apenas membros da realeza e nobreza, que igualmente contribuíram para a glória da França. Debret sugere que Porto-Alegre faça o mesmo em relação ao Brasil, pois, embora o país já exista formalmente desde 1822, é importante que os monumentos de sua história sejam conhecidos a fim de que haja o interesse pelo Brasil como uma nação distinta.

A mudança para o regime republicano exigiu a constituição de um novo imaginário político em busca de uma maior legitimação, uma vez que a implantação da República se deu por meio de um golpe militar que baniu a fa-

mília imperial do país. Assim, em 1891, no decorrer dos trabalhos da Constituinte, eis que surge, durante o debate parlamentar, a ideia de se construir um Panteão para o culto cívico aos grandes homens da Pátria brasileira. A proposta era de autoria do deputado federal pelo Distrito Federal, Aristides Lobo. Como forma de homenagear um dos próceres do movimento republicano, Lobo propôs a criação de um Panteão ao fundador da República- Benjamin Constant (1836-1891):

Que seja creado um Pantheon em honra aos grandes homens da Patria Brasileira, onde serão inhumados os que assim bem merecerem da Patria, conforme decretarem os futuros Congressos, sendo desde já indicado o Dr. Benjamin Constant (Anais do Congresso Constituinte 1890. Volume 2, pág. 26).

Embora não tenha sido, de fato, criado um panteão cívico em homenagem aos grandes homens da História do país, sendo o primeiro a ser alçado a essa condição Benjamin Constant, a Constituição de 1891 determinou, em seu art. 8º das Disposições Transitórias, que: “O Governo Federal adquirirá para a Nação a casa em que faleceu o Dr. Benjamin Constant Botelho de Magalhães e nela mandará colocar uma lápide em homenagem à memória do grande patriota- o fundador da República”.

Marechal Deodoro, primeiro presidente do país, decretou uma série de medidas em favor de Benjamin Constant e sua família, uma vez que esta se encontrava em dificuldade financeira após a sua morte (ENDERS, 2014, p. 281). Entre essas medidas, constava, também, a construção de um monumento em sua homenagem, que deveria ser erguido no centro da praça onde fora proclamada a República, bem como a compra de um imóvel no bairro de Santa Teresa, onde supostamente o movimento republicano fazia suas reuniões, para transformá-lo em museu. O Monumento a Benjamin Constant somente foi inaugurado em 1926, no Campo de Santana, por iniciativa da Igreja Positivista do Brasil (IPB), muito tempo depois da construção do primeiro monumento que evocava um presidente militar, no caso, Floriano Peixoto, situado na Cinelândia, no centro histórico do Rio de Janeiro.

Os Heróis em panteões cívicos

No decorrer de nosso processo histórico, já existiram ideias e propostas acerca da construção de panteões cívicos em homenagem a determinadas figuras da História Pátria. Algumas delas surgiram no âmbito de discussões no Congresso Nacional. A disputa pela paternidade da República entre Benjamin Constant, civil e professor de orientação positivista, e os militares Deodoro

da Fonseca e Floriano Peixoto, adiou, a nosso ver, a criação de nosso primeiro panteão cívico.

Em meio às comemorações do centenário da Independência do Brasil, em 1922, surgiu a ideia de construção de um Panteão em honra e reconhecimento ao papel dos irmãos Andrada no processo emancipacionista. Assim, na cidade de Santos-SP, foi inaugurado, em 7 de setembro de 1923, um panteão dedicado à memória dos irmãos Andrada, considerados “filhos ilustres” dessa cidade paulista. Nele, encontram-se os restos mortais de José Bonifácio e de seus irmãos, Martin Francisco e Antônio Carlos. Na historiografia oficial, José Bonifácio é considerado o grande articulador de nossa emancipação política, tendo sido consagrado com o epíteto de “O Patriarca da Independência”, uma espécie de *founding-father* da nação brasileira. Seu nome também está inscrito no livro dos heróis da Pátria. Os outros dois irmãos Andrada também participaram da vida política do Império, tendo sido eleitos deputados constituintes para a Assembleia de 1823, dissolvida pelo imperador D. Pedro I.

Na Era Vargas, tivemos a construção de dois panteões cívicos. O primeiro deles, já anteriormente mencionado, foi o Panteão dos Inconfidentes, criado no ano de 1942, no interior do Museu da Inconfidência e que contém os restos mortais de alguns participantes desse movimento.

No ano de 1949, foi inaugurado na então capital do país, com pompa e circunstância, o Panteão de Caxias, que fica localizado na Avenida Presidente Vargas, em frente ao prédio do antigo Ministério da Guerra. Além de abrigar os restos mortais de Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, e os de sua esposa, Ana Luísa de Loreto Carneiro Viana, duquesa consorte de Caxias. No panteão encontram-se a biografia do patrono do Exército e alguns de seus objetos, tais como o sabre, recebido pela vitória na Guerra do Paraguai, uma coroa ducal feita em 1950, lápides e insígnias. Duque de Caxias é considerado o Patrono do Exército brasileiro e sua data de nascimento – 25 de agosto – é consagrado ao “Dia do Soldado”, resultando em uma efeméride bastante comemorada pelas forças armadas. Depois de Tiradentes, Duque de Caxias é um dos personagens históricos mais cultuados pela nação brasileira, constituindo-se no protótipo do herói militar (SOUZA, 2008).

Na base do Monumento à Independência, de 1922, inaugurado nas proximidades do local onde se deu a Proclamação da Independência, na capital paulista, foi construída uma capela, em 1952, para receber os restos mortais da Imperatriz Leopoldina. Posteriormente, o regime civil-militar, vigente no país desde 1964, promoveu em todo o país uma série de eventos comemorativos em alusão ao sesquicentenário da Independência do Brasil (1972), cujo ápice foi o cortejo triunfal do corpo do imperador D. Pedro I, trasladado de Lisboa, fruto de um acordo diplomático celebrado entre Brasil e Portugal (CORDEIRO, 2015, p. 49). Após peregrinar por diversas cidades brasilei-

ras, os restos mortais de nosso primeiro imperador foram depositados nesse monumento. Além de Leopoldina e de Pedro I, repousam no Panteão da Independência os restos mortais de sua segunda esposa, Dona Amélia. Sobre o tampo onde estão os despojos do Imperador, há a imagem da coroa imperial, uma reprodução da espada usada em 7 de setembro de 1822 e a representação simbólica da primeira Constituição política do Império do Brasil, outorgada em 1824 por D. Pedro I.

Durante a ditadura militar, mais uma ideia acerca da construção de um novo panteão surgiu após a morte do ex-presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, ocorrida em 1976. Na Câmara dos Deputados, o então Deputado Italo Conti apresentou o Projeto de Lei nº. 1496, de 1979, que “dispõe sobre o Panteão a ser erguido na Praça dos Três Poderes, em Brasília, destinado a abrigar os restos mortais do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, e determina outras providências”. O projeto, no entanto, não logrou êxito à época. O Memorial JK, que contém os restos mortais do ex-presidente, só foi inaugurado no ano de 1981, em Brasília e em outro local, não tão visível como a Praça dos Três Poderes.

O Altar da Pátria: o panteão nacional

A ideia da construção de um Panteão da Pátria foi retomada no contexto da redemocratização do país (1985-1988) e teve como inspiração a morte do político mineiro Tancredo de Almeida Neves, eleito primeiro presidente civil após o regime militar e que, por motivo de doença e posterior falecimento, não chegou a tomar posse no cargo. A proposta ganhou força na ação do então governador do Distrito Federal, José Aparecido de Oliveira, como forma de prestar uma homenagem póstuma ao ex-presidente Tancredo Neves, cuja morte causou verdadeira comoção nacional.

Assim, na Praça dos Três Poderes, na capital da República, com a concepção arquitetônica inovadora de Oscar Niemeyer, construiu-se, sob o formato de uma pomba, um monumento inspirado nos ideais de liberdade e democracia. O Panteão da Pátria foi inaugurado no dia 7 de setembro de 1986, data máxima da nacionalidade, e nele se encontra um livro de aço “onde ficarão gravados para a eternidade os nomes dos que combateram e morreram para que todos os brasileiros fossem livres em sua pátria soberana” (PANTEÃO DA PÁTRIA, folheto explicativo). O Panteão da Pátria recebe o pomposo nome de “Panteão da Liberdade e da Democracia Tancredo Neves”.

Posteriormente, já como Ministro de Estado da Cultura, José Aparecido de Oliveira encaminhou ao então Presidente da República, José Sarney, uma exposição de motivos que fundamentou a proposta de inscrição de nomes de

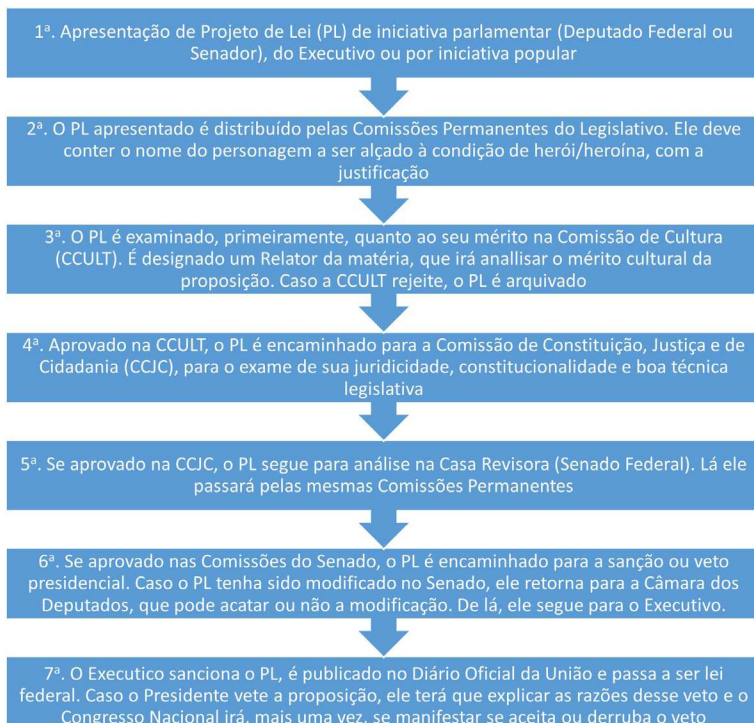
brasileiros falecidos, que deveriam constar no Panteão da Pátria. Trata-se do Projeto de Lei nº. 4.087, de 1989, que dispõe sobre a homenagem à memória de brasileiros considerados “*Heróis da Pátria*”. O referido projeto tramitou na Câmara dos Deputados, tendo sido apreciado na primeira das comissões permanentes – Comissão de Constituição e Justiça e de Redação (CCJR), que o rejeitou por considerar injurídico, visto que essa homenagem poderia ser tratada em nível de decreto pelo Poder Executivo. Neste sentido, a proposição foi arquivada sem que fosse analisado seu mérito pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

Diferentemente de outros panteões cívicos, o Panteão da Liberdade e da Democracia Tancredo Neves não contém os restos mortais dos heróis nacionais. Lá consta um livro de aço, denominado “Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria” com o nome dos brasileiros já falecidos que, em vida, sobressaíram-se na defesa da liberdade e da democracia. Os nomes dos homenageados estão inscritos nesse livro de aço, no qual lhes é concedido o atributo de “Heróis e Heroínas da Pátria”. Consta, em cada página de metal, seus nomes e suas respectivas biografias.

Desde sua inauguração, não havia nenhum ato normativo que estabelecesse os critérios mínimos para a concessão do título de “herói ou heroína da Pátria”. Pergunta-se: com a legislação federal vigente, como um nome de um personagem histórico pode ser alçado à condição oficial de herói ou heroína da Pátria? Em outras palavras: como se fabrica um herói nacional, hoje?

Após vários anos de tramitação, com discussões e debates nas duas Casas Legislativas, chegou-se à Lei nº. 11.597, de 29 de novembro de 2007, que “*dispõe sobre a inscrição de nomes no Livro dos Heróis da Pátria*”. Assim, a inscrição no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria passou a ser regulamentada por alguns critérios básicos. A escolha deverá ser proposta por Lei decorridos 50 (cinquenta) anos da morte, ou da presunção de morte, do homenageado, à exceção de brasileiros mortos, ou presumidamente mortos, em campo de batalha. Posteriormente, a Lei nº. 13.229, de 28 de dezembro de 2015, modificou o critério de temporalidade (10 anos de falecimento do homenageado) para inserir o nome do político Leonel de Moura Brizola no Livro dos Heróis da Pátria.

A indicação de um determinado nome pode ser feita por qualquer parlamentar (Deputado ou Senador), pelo Poder Executivo e até por iniciativa popular, mediante a apresentação de um projeto de lei. Para que se torne lei, o projeto precisa ser votado pelas duas Casas Legislativas do Congresso Nacional e depois sancionado pelo Presidente da República.

Gráfico - Como se fabrica um herói nacional?

Tramitação de um Projeto de Lei que pretende transformar um personagem histórico em herói/heroína da Pátria, segundo a legislação federal

Embora o Panteão da Pátria tenha sido inaugurado no dia 7 de setembro de 1986, os primeiros nomes a serem elevados à condição de herói nacional somente ocorreram no ano de 1989. Com a proximidade das comemorações do Centenário da República, cujo ápice seria o dia 15 de novembro de 1989, o Executivo encaminhou ao Congresso Nacional uma Medida Provisória sobre a matéria que depois foi convertida na Lei nº 7.919, de 11 de dezembro de 1989, que *“dispõe sobre a inscrição do nome de Tiradentes e Deodoro da Fonseca no Livro dos Heróis da Pátria”*. O art. 1º. da referida Lei faz alusão expressa à comemoração das duas efemérides históricas:

Em comemoração ao bicentenário da Inconfidência Mineira e do centenário da Proclamação da República, são inscritos no Livro dos Heróis da Pátria os nomes de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, e do Marechal Manoel Deodoro da Fonseca.

O panteão nacional configura-se como um novo “Altar da Pátria”, um novo lugar de memória. Embora as figuras de Deodoro e, principalmente, a de Ti-

radentes já fossem objeto de culto cívico em diferentes momentos de nossa História, a inscrição de seus nomes fortalecia ainda mais o ideário republicano. Mais uma vez, constata-se que a escolha de heróis esteve quase sempre associada à comemoração de efemérides que, por sua vez, estão repletas de festas e rituais cívicos.

As Efemérides: comemorações e rituais cívicos

Lembrar, esquecer e comemorar são ações de memória inerentes ao ser humano. Comemorar é típico das sociedades humanas. Não há país que, no seu processo de construção de identidade nacional, não promova e cultue seus fatos mais relevantes a serem lembrados à posteridade, seja por meio do registro de sua história, seja na edificação de monumentos, seja na celebração de datas comemorativas e rituais cívicos.

Quando se comemora um determinado fato ou acontecimento, o que está sendo colocado em jogo não é apenas o passado de uma sociedade, mas sim, como essa mesma sociedade quer se constituir no presente e projetar seu futuro. Daí porque o historiador francês Pierre Nora (1993) considera que as datas comemorativas e os cultos e rituais a elas relacionados são lugares de memória por excelência, ao permitirem o entrelaçamento entre passado-presente-futuro.

Por sua vez, comemorar não significa apenas celebrar, mas, sobretudo, refletir sobre o passado que é sempre fonte de infinitas lições para as atuais e futuras gerações. Em vários momentos da história da civilização ocidental, sobretudo a partir do final do século XIX e início do século XX, tivemos importantes comemorações alusivas a fatos históricos significativos. A socióloga Lúcia Lippi faz uma análise precisa sobre as comemorações na História. Diz ela:

O fim do século XIX foi marcado por inúmeras comemorações. Os Centenários das revoluções Americana e Francesa, os IV Centenários das viagens de Colombo e de Vasco da Gama, deram oportunidade aos povos do Ocidente de celebrar esses feitos do passado segundo as questões daquele presente. As exposições internacionais que acompanharam essas comemorações permitem que cada povo, ao olhar para trás, afirmasse sua modernidade e seu papel em uma escalada evolutiva do ser humano, da barbárie à civilização.

As comemorações de datas nacionais seguem, grosso modo, uma mesma trajetória: organização de comissões executivas nacionais, campanhas de esclarecimento patriótico, organização de eventos cívicos, cortejos fluviais e marítimos, montagem de exposições, inauguração de monumentos, confecção de selos, medalhas, bandeiras e hinos. São esses atos mais frequentes que marcam as comemorações (OLIVEIRA, 2000, p. 185-186).

No Brasil, a instituição de datas comemorativas sempre foi objeto de interesse por parte das elites políticas e intelectuais. Em última instância, era sempre o Estado, na sua função legiferante, que determinava que datas seus cidadãos poderiam comemorar.

Assim, a tradição das datas comemorativas remonta ao período imperial de nossa história. Logo após nossa emancipação política, o estado monárquico encarregou-se de fixar um calendário cívico nacional. Isso ocorreu na primeira legislatura da Câmara dos Deputados, com a edição da Lei de 9 de setembro de 1826, que pontuou as seguintes datas dignas de serem comemoradas: 9 de janeiro, dia do “Fico”; 25 de março, data da outorga de nossa primeira Constituição; 3 de maio, que celebrava a chegada de Cabral ao Brasil e que foi estabelecida como a data oficial para a abertura anual dos trabalhos do Parlamento; 7 de setembro, dia da independência do país; e 12 de outubro, data natalícia de D. Pedro I e de sua aclamação como “Defensor perpétuo e imperador do Brasil”.

As datas oficiais mudam de acordo com os interesses do governo, da sociedade e de seus grupos organizados. Assim, logo após a proclamação da República, um dos primeiros atos do Governo Provisório foi o de editar o Decreto nº. 155-B, de 14 de janeiro de 1890, em que assinalava as “festas públicas” que ele reconhecia como dignas de registro e comemoração. Por exemplo, as datas relacionadas à comemoração do nascimento do imperador d. Pedro I e à nossa primeira Constituição foram expurgadas do calendário nacional republicano. Nada que fizesse lembrar o período monárquico de nossa história, pois o regime recém-implantado ainda convivia com o “fantasma” do retorno da monarquia. Tratava-se, pois, de escolher símbolos, ícones, datas, heróis e construir novos monumentos para legitimar a República.

Sabemos, por experiência própria e evocando os tempos de infância, que a escola, desde os seus primórdios, foi o espaço privilegiado para a divulgação das datas comemorativas. Quem não se recorda das aulas de História e de Educação Moral e Cívica, em que nos era exigida a memorização das datas e fatos históricos por ocasião das provas e das tão temidas arguições, nas quais trazíamos tudo “de cor”, “na ponta da língua”?

A própria literatura escolar foi pródiga na elaboração de manuais e livros didáticos que traziam em seu bojo a enumeração das datas comemorativas e efemérides nacionais. Exemplo paradigmático é o livro do escritor e deputado federal Coelho Neto, intitulado *Breviário Cívico*, de 1921, que circulou pela escola brasileira até o final da década de 1950. Para Coelho Neto (1921, p. 09),

As datas nacionais são as que celebram um culto tradicional da Humanidade (2 de novembro); as que comemoram um acontecimento de interesse universal (1º de janeiro, 14 de julho, 12 de outubro); e as que, particularmente, se referem à nossa história,

tendo influído no progresso e na civilização da Pátria Brasileira (24 de fevereiro - promulgação da Constituição da República; 21 de abril - Martírio de Tiradentes; 3 de maio de 1500 - Descobrimiento do Brasil; 13 de maio de 1888 - Abolição da Escravidão; 7 de setembro de 1822 - Independência do Brasil; e 15 de novembro - Proclamação da República).

Ainda hoje, a instituição de datas comemorativas e efemérides no calendário anual tem por finalidade precípua a construção de nossa memória como instrumento de afirmação da cidadania e de valorização da identidade nacional. Com a Constituição Federal de 1988, a instituição dessas datas passou a ter um respaldo constitucional. Em seu art. 215, § 2º, estabeleceu-se que “*A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais*”. Esse dispositivo constitucional teve o devido respaldo legal com a promulgação da Lei nº. 12.345, de 9 de dezembro de 2010, que “*fixa critério para instituição de datas comemorativas*”. Seu objetivo foi o de dotar a criação de novas datas comemorativas de certa legitimidade, uma vez que agora, além de ser instituída por lei, esta deve ser precedida pela realização de consultas e audiências públicas, com organizações e associações da sociedade civil interessadas nessa homenagem cívica.

O Panteão da Pátria na escola: a literatura didática

Além do Panteão, os heróis encontraram na escola e notadamente no ensino de História o local privilegiado em que pudessem ser vistos e suas ações enaltecidas, servindo de modelo às novas gerações. Na verdade, o culto cívico aos heróis nacionais é instrumento primordial de afirmação da identidade nacional.

A partir da implantação da república no Brasil (1889), o governo via na escola uma poderosa instância para a formação do novo cidadão republicano. Tratava-se, pois, de formar não mais o súdito do império, mas um cidadão que valorizasse e amasse a Pátria, consciente de seus direitos e deveres perante a nação brasileira. Assim, o ensino da História e a chamada Instrução Cívica foram componentes curriculares indispensáveis nessa tarefa. Para atender essa demanda, surgiram diversos livros destinados à escola e que se tornaram verdadeiros “cânone literários”. Definimos cânone literário escolar como o livro que teve adoção contínua na escola, com sucessivas edições e tiragens consideráveis de exemplares, tendo sido leitura obrigatória de várias gerações de crianças, adolescentes e jovens.

Muitos desses livros foram escritos por expressivos nomes da *intelligentsia* brasileira, que tinham assento nas academias, associações literárias e científicas, dentre as quais se destacam o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

(IHGB), o Colégio Pedro II e a Academia Brasileira de Letras (ABL). Eram, sobretudo, bacharéis e jornalistas que se dedicavam à escrita nos principais periódicos e semanários locais. Assim, vários intelectuais, comprometidos com a causa da educação, pois viam nela a “regeneração da nação”, foram responsáveis pela escrita de livros escolares adotados nas escolas primárias e lidos pela infância brasileira nos primeiros decênios da República. Destaque especial deve ser dado a algumas produções didáticas de membros da ABL. Estamos nos referindo, em especial, aos seguintes livros e seus respectivos autores: *História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis. Livro para as classes primárias*. Silvio Romero, 1ª edição: 1890; *Breviário Cívico*, Coelho Netto, 1ª edição: 1921 e *História do Brasil para crianças*, Viriato Corrêa, 1ª edição: 1934. Silvio Romero e Coelho Netto foram membros-fundadores da ABL, e Viriato Corrêa ingressou na Academia no ano de 1938, sendo o primeiro autor de literatura infantil a entrar no quadro dos “imortais” da ABL (ORÍÁ, 2011).

Na história da educação, os manuais escolares “construíram” não um monumento de pedra e bronze, mas um Panteão impresso em papel na escola republicana, por meio da memorização da tríade “datas-fatos-vultos nacionais”, indispensáveis à formação do sentimento patriótico que as elites políticas e educacionais almejavam para a formação do cidadão e esperavam da então escola primária brasileira.

Que nomes merecem entrar no Panteão da Pátria na escola? Que filhos ilustres devem ser exaltados por suas virtudes e ações como exemplo para as novas gerações de brasileiros? Nem todos os brasileiros são dignos dessa homenagem. Nesse sentido, o Panteão da Pátria a ser lembrado e cultuado pela escola é composto quase que exclusivamente por elementos pertencentes à elite branca letrada ou aqueles que detinham o poder político-institucional. Há poucas mulheres de destaque da nossa história, uma vez que os “vultos da pátria” são, na sua grande maioria, homens.

Ao estudo e comemoração festiva das datas da nacionalidade, como elemento formador da cultura escolar, seguia-se a celebração de rituais cívicos na escola, aliada ao respeito e culto aos símbolos nacionais (CATROGA, 2005). Geralmente, esses rituais cívicos na escola eram acompanhados de hasteamento solene da Bandeira, seguido do cântico do Hino Nacional. Celebração máxima se dava por ocasião do 7 de setembro – data máxima da nacionalidade –, em que várias escolas participavam de um desfile, assemelhando-se a uma parada militar, numa exaltação ufanista do sentimento patriótico.

Por sua vez, os heróis nacionais encontraram na literatura didática, mediante a reprodução de sua biografia, fotos ou quadros, um local privilegiado em que pudessem ser vistos e suas ações enaltecidas pelas gerações mais novas. Assim, além do monumento aos “Heróis da Pátria”, um verdadeiro panteão de papel impresso foi incorporado à cultura escolar brasileira.

Referências

- BETTO, F. **Alfabeto**: autobiografia escolar. Memórias. São Paulo: Ática, 2002.
- BONNET, J-C. **Naissance du Panthéon**: essai sur le culte des grands hommes. Paris: Fayard, 1998.
- BRASIL. **Annaes do Congresso Constituinte da República** (1890), v. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926 (1890).
- BRASIL. Constituição (1891) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº. 155-B**, de 14 de janeiro de 1890. Declara os dias de festa nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-155-b-14-janeiro-1890-517534-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº. 22.928**, de 12 de julho de 1933. Erige a cidade de Ouro Preto em monumento nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22928-12-julho-1933-558869-norma-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº. 58.168**, de 11 de abril de 1966. Estabelece, como modelo para reprodução da figura de Tiradentes, a efígie de Joaquim José da Silva Xavier existente em frente ao Palácio Tiradentes, na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58168-11-abril-1966-399121-norma-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº. 4.897**, de 1965, que declara Joaquim José da Silva Xavier, o “Tiradentes”, patrono cívico da nação brasileira. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4897-9-dezembro-1965-368995-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 7.919**, de 11 de dezembro de 1989, que dispõe sobre a inscrição do nome de Tiradentes e Deodoro da Fonseca no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L7919.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº. 11.597**, de 29 de novembro de 2007. Dispõe sobre a inscrição de nomes no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11597.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 12.345**, de 9 de dezembro de 2010, que fixa critério para instituição de datas comemorativas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13229-28-dezembro-2015-782180-norma-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.229**, de 28 de dezembro de 2015, que inscreve o nome de Leonel de Moura Brizola no Livro dos Heróis da Pátria e altera a Lei nº 11.597, de 29 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12345-9-dezembro-2010-609638-norma-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 1.496**, de 1979, que dispõe sobre o Panteão a ser erguido na Praça dos Três Poderes, em Brasília, destinado a abrigar os restos mortais do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=192854>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 4.087**, de 1989, que dispõe sobre a homenagem à memória de brasileiros considerados Heróis da Pátria. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=218665>. Acesso em: 05 abr. 2021.

CARVALHO, J. M. **A Formação das Almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, J. M. Nação imaginária: memória, mitos e heróis. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A Crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CATROGA, F. **Nação, mito e rito**. Fortaleza, CE: NUDOC-UFC, 2005.

COELHO NETTO, P. **Breviário Cívico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Organização Simão, 1957.

CORDEIRO, J. M. **A ditadura em tempos de milagre**: comemorações, orgulho e consentimento. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2015.

CORRÊA, V. **A História do Brasil para crianças**. 21ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CORREIA, Sílvia. **Entre heróis e mortos**: políticas da memória da I Guerra Mundial em Portugal (1918-1933). Rio de Janeiro: & Letras: FAPERJ, 2015.

ÉDITIONS DU PATRIMOINE. **Les grands hommes du Panthéon**. Paris: Éditions Du patrimoine, 1999.

ENDERS, A. **Os vultos da nação**: fábrica de heróis e formação dos brasileiros. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FIGUEIREDO, L. **O Tiradentes**: uma biografia de Joaquim José da Silva Xavier. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FONSECA, T. N. L. **Da Infâmia ao Altar da Pátria**: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. Tese (Doutorado em História). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001.

FONSECA, T. N. L. **História e ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

MILLIET, M. A. **Tiradentes, o corpo do herói**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **História e Cultura**. Projeto História (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP). São Paulo, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, L. L. As festas que a República manda guardar. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1989.

OLIVEIRA, L. L. Imaginário Histórico e Poder Cultural: as Comemorações do Descobrimento. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, 2000.

OLIVEIRA, L. L. A construção do herói no imaginário brasileiro de ontem e de hoje. In: PESAVENTO, Sandra Jatavy. **História Cultural**: experiências de pesquisa. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003.

ORÍÁ, R. **O Brasil contado às crianças**: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1934-1961). São Paulo: Annablume, 2011.

ORÍÁ, R. História Pública e monumentos: a narrativa visual do passado nacional. In: ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (Orgs.). **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PANTEÃO DA PÁTRIA, folheto explicativo. Brasília: Governo do Distrito Federal, s/d.

ROMERO, S. **História do Brasil ensinada pela biographia de seus heróis**. Livro para as classes primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890.

SALIBA, E. T. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena *et al.* **História e Cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007.

SOUZA, Adriana Barreto de. **Duque de Caxias**: o homem por trás do monumento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VIEIRA JÚNIOR, I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

Sobre os autores e autoras

Juniele Rabêlo de Almeida

Professora do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em História e nos Cursos de Graduação. Doutora em História Social (USP) e mestre em História (UFMG). Realizou pós-doutorado em 2011 na UFMG e, em 2020, na University of California, UC Berkeley (Professora Visitante - Print/Capes; com período final de atividades na UFRGS). Pesquisadora integrante da equipe de coordenação do “Laboratório de História Oral e Imagem” (LABHOI-UFF). Atua na interface: história oral; história pública; trajetórias de vida; movimentos sociais; corpo-história; resistências libertárias e tempo presente. Integra o coletivo autogestionado de história pública @debatespublicosnahistoria (pesquisa, ensino, extensão e divulgação).

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Pós-Doc pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora substituta na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É professora colaboradora da Pós-Graduação do Diversitas, na Universidade de São Paulo (USP) e professora convidada do Mestrado da Universidade de Montes Claros (Unimontes-MG). Possui Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Atuou em oficinas e formação de professores de escola pública. É autora de artigos e livros ligados à História Oral, Ditadura Militar, História Pública, relações de gênero, raça e sexualidade, educação e direitos humanos.

Marcelo Fronza

Professor de prática do ensino de história do quadro permanente do Departamento de História da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá. É professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA/UFMT e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. Possui mestrado em educação pela Universidade Federal do Paraná (2007) e doutorado em Educação na mesma universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em no campo de pesquisa Educação Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação histórica, teoria e filosofia da história, formação continuada de professores de História, conceitos historiográficos, histórias em quadrinhos, narrativas visuais, aprendizagem histórica e conceitos históricos dos alunos.

Itamar Freitas de Oliveira

Possui mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2000), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP-2006), doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2019) e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB-2014). É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História (UFS), membro da Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFS), editor executivo da revista “Crítica Historiográfica” (ISSN 2764-2666) e coeditor do blog “Resenha Crítica” (ISSN 2764-0302). Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Teoria e Metodologia da História, foi parecerista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Jane Derarovele Semeao e Silva

Professora adjunta do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória (URCA). Possui Doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Especialização em Teoria e Metodologia da História pela Universidade Federal do Ceará-UFC e Graduação em História pela mesma universidade. Atualmente é coordenadora do Laboratório de Pesquisa em História Cultural (LAPEHC). Tem experiência na área de história, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, História das Mulheres, Ensino de História, História e Natureza.

Ana Rita Fonteles Duarte

Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ministra disciplinas nas áreas de Teoria da História e Prática de Ensino na graduação. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em História - ProfHistória (UFC). Fez estágio pós-doutoral na Universidade Federal Fluminense (UFF). É doutora em História Cultural pela UFSC e mestrada em História Social pela UFC, possui graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará. Tem experiência nas áreas de História e gênero, história das mulheres, gênero e comportamento na ditadura civil-militar no Brasil. Coordena o Grupo de Pesquisas e Estudos em História e Gênero (GEPEHG), na UFC.

Caroline Silveira Bauer

Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Mon Contemporani pela Universitat de Barcelona. Historiadora (77/RS) e professora do Departamento de História da UFRGS, do Programa de Pós-graduação em História da UFRGS e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). É bolsista Produtividade do CNPQ. Atualmente,

coordena o ProfHistória - Núcleo UFRGS. Integra o Laboratório de Estudos sobre os Usos Políticos do Passado (Luppa). Pesquisa as ditaduras de segurança nacional do Cone Sul e temáticas correlatas, representação de passados traumáticos, políticas de memória, os usos políticos e públicos do passado e a educação em direitos humanos. Desenvolve iniciativas de divulgação histórica e extensão universitária, estabelecendo relações entre a história digital, a história pública e as ferramentas e práticas das humanidades digitais.

Guilherme Gomes Moerbeck

Professor Adjunto da área Teoria, Historiografia e Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como do ProfHistória e PPGH ambos na UERJ. É Licenciado em História (2004); mestre (2007) e doutor (2013) em História Antiga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui pós-doutorado em Ensino de História na FGV-Rio (2015); em Arqueologia Clássica no Museu de Arqueologia e Etnologia (USP 2019) e em Educação na Université du Québec à Montréal (UQÀM ? 2021). Trabalhou durante 14 anos no ensino fundamental e foi destaque no Prêmio Professores do Brasil em 2018.

Thais Rocha da Silva

Doutora em Egptologia pela Universidade de Oxford, Bacharela e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (2001), Mestra em Estudos Árabes pelo Departamento de Letras Orientais da mesma Universidade (2013). Tem experiência nas áreas de História Antiga e Arqueologia, com ênfase nos estudos sobre Antiguidade Oriental, pesquisando principalmente o espaço doméstico e suas transformações no Egito Antigo no período do Reino Novo. Temas de interesse e atuação: arqueologia da casa, domesticidade, cultura material, arqueologia da paisagem (sobretudo em assentamentos urbanos no Egito), arqueologia das comunidades, história dos sentidos, estudos de gênero, orientalismo, história da Egptologia.

Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense, com pós-doutorado no Museu Paulista da USP. Atualmente é professora titular do Departamento de História, pesquisadora do Laboratório de História Oral e Imagem da UFF, desde 1992, do CNPq desde 1996 e Cientista do Nosso Estado Faperj desde 2013, Pesquisadora Visitante, Cátedra Celso Furtado, St. Johns College, Universidade de Cambridge (2018). Dedicar-se ao ensino de teoria e metodologia da história, é autora do livro “Poses e Flagrantes: ensaios sobre História e fotografias” (Eduff, 2008) e organizadora da obra “Fotograficamente Rio, a cidade e seus temas” (FAPERJ/PPGH/LABHOI, 2016).

Milton Roberto Monteiro Ribeiro

É doutor em antropologia pela École des hautes études en sciences sociales (EHESS) e mestre em comunicação social pela Universidade de Brasília

(UnB). Um dos fundadores da ÁGIL Fotojornalismo (Brasília, 1980), ganhou o Prêmio VITAE (1990), o X Prêmio Marc Ferrez da Fundação Nacional de Artes (1998), o Prêmio Pierre Verger da Associação Brasileira de Antropologia (Prêmio Especial do Júri - 2002), o Prêmio Ori 2007 da Prefeitura do Rio de Janeiro e o Prêmio Orilaxé 2009 do Grupo Cultural AFROREGGAE.

Marcus Vinícius de Oliveira

Marcus Vinicius de Oliveira é doutorando no Programa de Pós-graduação em História/UFF, professor da educação básica de ensino e membro do Laboratório de História Oral e Imagem/UFF e da rede de Historiadorxs Negrxs. Autor do livro “À sombra do colonialismo: Fotografia, circulação e projeto colonial português (1930-1951)” da editora Letra & Voz (2021).

Aryana Lima Costa

Possui graduação em História - Licenciatura Plena e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), mestrado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de História, com ênfase em Formação do profissional de História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, formação de professores, currículo, história do ensino de História e estágio supervisionado. É professora no ProfHistória/UERN e coordenadora de área do PIBID/História na UERN.

Jocelito Zalla

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com estágio-sanduíche na Université Paris-Sorbonne (Paris-IV). Licenciado, bacharel e mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS. Professor do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Autor de “O centauro e a pena: Barbosa Lessa e a invenção das tradições gaúchas” (Editora da UFRGS, 2018), pesquisa vencedora do Prêmio Silvio Romero de Folclore e Cultura Popular, do IPHAN. Tem experiência de ensino e pesquisa em História, com ênfase em História do Brasil República e História Cultural, historiografia, memória e usos do passado; tradições e cultura popular; história dos intelectuais.

Vanessa Spinosa

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (2001), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e Doutorado em História pela Universidade de Salamanca (2016). Atualmente é professora do departamento de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História e Diretora do Museu do Seridó (Caicó/UFRN). Na área de

ensino, tem interesse nas práticas docentes nos ensinos básico e superior, no uso de tecnologias digitais e interdisciplinaridade. Tem experiência na área de História Social do Brasil, com ênfase em fontes jurídicas e estudos sobre História e Direito. Atua principalmente nos seguintes temas: História do Brasil Império, História da família, História social do Direito e da Criminalidade, Ensino de História e Mídias Digitais.

José Ricardo Oriá Fernandes

Possui licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Ceará (1983), graduação em Direito pela Universidade Federal do Ceará (1988), mestrado em Direito Público pela Universidade Federal do Ceará (1995), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009), especialista em Gestão e Política Cultural pela Universidade de Girona-Espanha (2013). Realizou estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (2017). Atualmente é consultor legislativo da área de educação e cultura- Câmara dos Deputados. Possui Registro Profissional de Historiador (00034/DF) e de Advogado (OAB-CE nº. 6.892).

Editora
**SER
TAO
CULT**

Este livro foi composto em fonte Minion Pro, impresso no formato 16 x 23 cm
em polen 80g/m², com 310 páginas e em e-book formato pdf.
Novembro de 2022.

Nos últimos anos, os debates em torno da história pública têm se tornado um dos temas mais procurados entre historiadores, professores e profissionais de áreas afins que passaram a perceber a forte presença de demandas e narrativas históricas em nossa cena pública. Em um momento marcado por negacionismos diversos, especialmente, sobre temas históricos, a reflexão sobre as dimensões públicas da história assumiu um papel fundamental em nossos dias.

O que os textos apresentados nesta obra demonstram é a necessidade de ir além do historiográfico e descobrir no espaço público o histórico. Se o primeiro continua a ser uma ferramenta fundamental de reflexão, o último recoloca a práxis do profissional de História no mundo real, onde a vida se reinventa todos os dias.

As organizadoras



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ISBN 978-655421040-9



9

786554

210409

Editora

SERTÃO:CULT