

SOBRE APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA

ITINERÁRIOS
DE PESQUISA

Org.

Maria Cristina Dantas Pina

Edinalva Padre Aguiar

Valter Guimarães Soares



Org.

Maria Cristina Dantas Pina

Edinalva Padre Aguiar

Valter Guimarães Soares

SOBRE APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA

ITINERÁRIOS
DE PESQUISA



UESB

Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CAPES



Recife, 2023

S677 Sobre aprender e ensinar história [livro eletrônico] : itinerários de pesquisa / Organizadores Maria Cristina Dantas Pina, Edinalva Padre Aguiar, Valter Guimarães Soares. – Recife, PE: Edupe, 2023.

Formato: ePUB

ISBN 978-85-518-5142-5

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. História – Pesquisa – Brasil. I. Pina, Maria Cristina Dantas. II. Aguiar, Edinalva Padre. III. Soares, Valter Guimarães.

CDD 907

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

Vice-reitora: Prof. José Roberto de Souza Cavalcanti

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Membros Internos:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento
Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela
Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura
Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos
Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros
Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida
Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo
Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão
Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo
Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas
Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida
Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos:

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)
Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)
Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)
Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)
Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)
Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)
Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)
Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)
Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)
Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)
Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Diretor Científico e Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Secretário Executivo: Felipe Ramos da Paixão Pereira Rocha

Assistente Administrativo: Renan Cortez da Costa

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Este livro foi financiado com recursos do PROEB através do convênio N° 904989 / 2020-UPE E CAPES.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Edupe.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	----------

PRIMEIRA PARTE – TRAVESSIAS DO APRENDER HISTÓRICO

A RELAÇÃO DAS DIMENSÕES TEMPORAIS APRESENTADA PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	19
---	-----------

Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas

Edinalva Padre Aguiar

“NINGUÉM MAIS ESCREVE CARTA”: EMPATIA HISTÓRICA ENTRE ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	35
---	-----------

Lucas Carvalho Santa Barbara

TRAMAS DO APRENDIZADO HISTÓRICO: UM ESTUDO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	57
--	-----------

Ione Machado Santos

Valter Guimarães Soares

O PASSADO SOB O OLHAR DE CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	85
--	-----------

Maria Cristina Dantas Pina

Nallyne Celene Neves Pereira

“HISTÓRIA É NÓS”: SIGNIFICAÇÕES DA HISTÓRIA POR ESTUDANTES DE COMUNIDADES RURAIS NEGRAS DE FEIRA DE SANTANA	101
--	------------

Beatriz Soares da Conceição Oliveira

VERDADE HISTÓRICA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	125
--	------------

Leidiane Alves Brito Amaral

Edinalva Padre Aguiar

SEGUNDA PARTE – VEREDAS DO ENSINAR HISTÓRIA

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E A PROPOSTA CURRICULAR DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): ENTRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA	157
---	------------

Priscila Machado da Silva

Maria Cristina Dantas Pina

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DA BAHIA	179
---	------------

Fábio dos Santos Teixeira

MARIA ROGACIANA E A FESTA DO TREZE DE MAIO EM VITÓRIA DA CONQUISTA/ BA (1888-1956): VISIBILIDADE FEMININA NEGRA E A DISCUSSÃO ÉTNICO RACIAL NA AULA DE HISTÓRIA	201
--	------------

Giovana Alves Marques

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DISTÓPICOS: O USO DE MEMES COMO FONTE DE ABORDAGEM SOBRE A DITADURA	221
---	------------

Cilmara Lédo de Araújo

O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA SOBRE AS MULHERES DO PERÍODO COLONIAL: AS VENDEDORAS AMBULANTES	237
--	------------

Kátia Rosane Santos Pereira

Maria Cristina Dantas Pina

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	257
---	------------

APRESENTAÇÃO

Caros leitores e leitoras, os artigos constantes desta obra intitulada **SOBRE APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA: ITINERÁRIOS DE PESQUISA**, evidenciam o percurso de formação e pesquisa de professores(as)-historiadores(as), cujas temáticas de investigação encontram-se na linha fronteira entre História e Educação, sendo que algumas se assentam no campo da Educação Histórica – em suas variadas possibilidades – e outras estão ligadas à formação docente, seus fazeres e saberes. A coletânea é fruto, portanto, de esforço individual e coletivo de profissionais que acreditam na construção do conhecimento e na ciência como uma das formas possíveis de compreender a realidade que nos cerca e olhar o mundo com as lentes que ela nos fornece.

Os textos resultam de pesquisas de membros do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH), desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Mestrado Profissional de História (ProfHistória), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como também de investigações desenvolvidas na Universidade Estadual de Feira de Santana.

O LAPEH é um grupo de pesquisa que agrega graduandos(as) e professores(as), a atua como uma espécie de guarda-chuva com ações que contemplam pesquisa, ensino, extensão/formação. É vinculado ao Departamento de História da UESB, mas conta com a participação de membros de outras universidades e instituições. Um de seus principais objetivos é a busca por estreitar a relação entre a Universidade e professores(as) da Educação Básica da rede pública de ensino

da Bahia, com vistas a contribuir com sua formação continuada, bem como com a formação inicial dos(as) graduandos(as) do curso de Licenciatura em História, tendo em vista a consolidação de um consistente suporte teórico-metodológico, baseado na unidade teoria-prática, o fomento de práticas colaborativas e a melhoria do ensino de História. Dessa forma, o LAPEH tem se tornado um espaço de referência para professores(as) e licenciandos(as) de História, podendo ser considerado um lócus de pesquisa, formação e discussões dos problemas que perpassam o campo do ensino de História.

Tramando os fios dessa teia de produção do conhecimento, disponibilizamos a você a presente coletânea, organizada em duas partes. A primeira, situada no campo da Educação Histórica, agrupa alguns trabalhos que abordam conceitos epistemológicos que fundamentam a ciência histórica como: passado, verdade histórica, tempo histórico, empatia e narrativa. Outros, centram sua atenção em conceitos substantivos – aqueles que se convencionou chamar conteúdos historiográficos como: escravidão, gênero, mulher, ditadura empresarial militar.

Tanto as pesquisas que tratam de conceitos epistemológicos, quanto as que têm como objeto o conhecimento de estudantes a respeito de temas/conceitos substantivos da História, apresentam discussões teóricas sobre esses conceitos e sua importância para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica de crianças e jovens, objetivando evidenciar e problematizar como eles e elas têm aprendido a História ensinada e como relacionam esse saber à vida prática. Além disso, tomam como mote aspectos da cultura juvenil, currículo em sua forma prescrita e vivida, história local e fontes históricas.

Aspecto comum a todos os trabalhos agrupados nessa primeira parte é seu diálogo com a Teoria da História, particularmente com a Didática da História, reforçando seu papel de ciência da aprendizagem histórica. Outra característica é a preocupação pela busca em identificar/compreender os sentidos que tem a História e seu

processo de ensino e aprendizagem para professores(as) e alunos(as) de níveis e anos variados do ensino escolar. Passamos a apresentar os trabalhos constantes neste bloco.

Um traço característico da Educação Histórica é a busca de respostas para questões relacionadas à formação da consciência histórica e ao desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e jovens, sobretudo, os processos de aprendizagem histórica em ambientes de escolarização. É nessa direção que podemos nortear o artigo **A relação das dimensões temporais apresentada pelos alunos do Ensino Médio**, das historiadoras docentes Izis Pollyana Teixeira Dias de Freitas e Edinalva Padre Aguiar. Recorte de um trabalho de pesquisa mais amplo, as autoras investigam como estudantes do Ensino Médio de Lagoa Real, Bahia, relacionam as dimensões temporais passado e presente. O material empírico utilizado para a análise foi um bloco de narrativas produzidas pelos estudantes a partir de fontes imagéticas, procedendo-se categorizações. Se, por um lado, o desempenho dos(as) alunos(as) não se mostrou satisfatório (a maioria das narrativas foram consideradas ingênuas e simplificadas), por outro, cabe colocar em relevo o valor de pesquisas dessa natureza, pois, buscam não apenas conhecer e interpretar o conhecimento histórico apreendido ao longo dos anos, como também levar em conta a compreensão das ideias históricas em relação às dimensões temporais e aos conhecimentos historicamente constituídos das pessoas – no caso particular, de jovens em estado de escolarização – e como elas reverberam na vida.

Caminhando por esta mesma trilha, interessado no estudo de conceitos epistemológicos, Lucas Carvalho Santa Bárbara, no artigo **“Ninguém mais escreve carta”: empatia histórica entre estudantes do 3º ano do Ensino Médio**, apresenta os resultados de investigação sobre a capacidade de realização da empatia histórica entre estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade Feira de Santana, sertão baiano. O faz com base

na análise de narrativas produzidas por eles/elas a partir da leitura e interpretação de duas cartas enviadas por trabalhadores ao então Presidente Getúlio Vargas entre 1938 e 1939. A análise foi orientada pelos pressupostos da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada), a partir dos quais foram categorizadas em níveis e categorias analíticas, segundo o grau de progressão das ideias apresentadas, concluindo que a maioria dos estudantes expressam um estado de ideias em empatia histórica bastante deficitário.

Ione Machado Santos e Valter Guimarães Soares, no texto **Tramas do aprendizado histórico: um estudo da competência narrativa de estudantes do Ensino Médio**, apresentam um diagnóstico acerca da aprendizagem histórica de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Feira de Santana, Bahia. A partir dos pressupostos da Didática da História, entende-se que é possível mensurar o desempenho da aprendizagem pela via da análise da competência narrativa dos estudantes, que pode ser entendida como uma operação de síntese temporal através da qual se expressa a consciência histórica. O trabalho utilizou como base empírica principal 72 narrativas produzidas pelos estudantes a partir da leitura de conjunto de imagens. Para a análise foi utilizado um bloco de perguntas elaboradas pelos integrantes do Grupo de Investigação em Didática das Ciências Sociais (GREDICS), em diálogo com as contribuições teóricas de Jörn Rüsen. Seguidamente, inspirados pela *Grounded Theory*, as produções foram agrupadas em categorias, escalonando das narrativas menos elaboradas para aquelas que informam um maior grau de complexidade e consistência narrativa. Em geral, as narrativas evidenciaram fragilidades em seu conteúdo e estrutura, o que coloca em questão, e sob suspeita, a efetividade e a qualidade da aprendizagem histórica dos(as) estudantes, por conseguinte, de um modelo de ensino de História que coloca à margem o trabalho com a cognição histórica dos(as) alunos(as).

Resultante da dissertação de mestrado em Educação (PPGED/UESB), o texto de Nallyne Celene Neves Pereira e Maria Cristina

Dantas Pina – **O passado sob o olhar de crianças do 5º ano do ensino fundamental** –, tem como objeto a aprendizagem histórica e, como foco, compreender os significados sobre o passado e sobre a História, atribuídos por crianças, considerando o processo de ensino e aprendizagem da disciplina História. As autoras nos provocam com uma boa discussão sobre os conceitos de passado e tempo que, como sabemos, são primordiais para essa ciência. Apoiando-se em bases teóricas, defendem que crianças possuem plena capacidade de apreensão do conhecimento histórico (ainda que seja considerado por muitos como demasiadamente abstrato) e têm percepções de passado, detendo, portanto, a capacidade de aprender conceitos dessa natureza. O artigo nos ajuda a pensar a cognição histórica em fases diferentes da vida escolar, notadamente, neste caso, na infância.

O sugestivo texto de Beatriz Soares da Conceição Oliveira, **“História é nós”: significações da história por estudantes de comunidades rurais negras de Feira de Santana**, analisa as ideias de História entre estudantes do ensino Fundamental (8º e 9º anos) de uma escola distrital do município de Feira de Santana, Bahia. Trata-se de uma instituição que abriga, além de estudantes do núcleo urbano, jovens de comunidades rurais negras, muitos dos quais quilombolas. A partir dos pressupostos da Didática da História, considera a premissa acerca do conteúdo experiencial do pensamento histórico, colocando em confronto e verificando diferenças das ideias sobre História dos alunos. O itinerário metodológico mescla pesquisa quantitativa, especialmente uso de questionário, e qualitativa, que incluiu observação participante e produção de narrativas pelos(as) alunos(as) através da resolução de uma questão problema. Por amostragem, as narrativas foram analisadas e categorizadas, segundo pressupostos da Teoria Fundamentada, constatando-se a presença de 5 (cinco) categorias, sendo que uma delas além de agregar o maior número de estudantes, revelou a forte presença do caráter experiencial, de um viver negro rural, nas ideias sobre a História, indiciando a constituição de um

pensamento histórico atravessado pelo apego à memória, pela importância atribuída a oralidade, bem como por um sentido de pertencimento à história.

O último texto deste bloco tem como título **Verdade histórica na aprendizagem histórica**. De autoria de Leidiane Alves Brito Amaral e Edinalva Padre Aguiar, é um recorte da dissertação de mestrado “As ideias dos alunos do ensino médio de Planalto-BA acerca do conceito verdade histórica”, defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGEd/UESB). As autoras apresentam uma discussão do conceito epistemológico verdade histórica, considerando o ponto de vista da historiografia e a concepção dos(as) alunos(as) sujeitos da pesquisa, relacionando ambas as perspectivas com a aprendizagem histórica. São reportados os dados da pesquisa relativos a três questões contidas no instrumento de produção de dados, aplicado com os(as) alunos(as) na forma de questionário. Os principais achados são apontados pelas autoras, constituindo-se uma importante discussão para o campo da Educação Histórica por evidenciar problemáticas na aprendizagem histórica, principalmente, no que envolve o conceito de verdade, o que certamente compromete a visão da História como uma ciência e não como mera opinião ou retrato/cópia do passado.

Na segunda parte da obra, apesar da singularidade de cada texto, as reflexões estão centradas na formação inicial e continuada de professores(as), em suas concepções e práticas, no livro didático e nas prescrições curriculares, assim como, no currículo vivido. O que dá a liga aos trabalhos juntados neste bloco e compõe sua identidade comum é a preocupação com o ensino e a aprendizagem histórica, com destaque para os desafios teóricos e metodológicos da docência em História. Os artigos que formam essa parte da coletânea são apresentados na sequência.

O primeiro deles é **Perspectivas de professores e a proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)**:

entre o currículo e a prática, de autoria de Priscila Machado da Silva e Maria Cristina Dantas Pina, é fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB), cujo objeto é a concepção de professores sobre aprendizagem histórica na proposta curricular do MST. As autoras abordam o conhecimento dos professores e sua relação com a proposta pedagógica do MST, considerando questões como o tipo de educação proposto para as escolas de assentamento, as metodologias empregadas, os princípios filosóficos e pedagógicos, a proposta curricular, bem como, aspectos estruturais, entre outros. Discutem ainda, questões relacionadas ao conhecimento dos(as) professores(as) sobre a proposta pedagógica do Movimento, o lugar da disciplina História no currículo e em suas práticas e como desenvolvem a aprendizagem em História, destacando o aprendizado dos alunos e a relação com a referida disciplina.

Seguindo com a preocupação em problematizar a fala de professores(as) de História, temos o texto de Fábio dos Santos Teixeira, **Formação continuada de professores de História: experiência e expectativas dos docentes do Ensino Médio da rede estadual da Bahia**. As reflexões apresentadas pelo autor resultam da sua dissertação desenvolvida junto ao Mestrado profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB. Sustentando-se na vivência como docente, o autor analisa como os(as) professores(as) de História percebem a formação continuada vivenciada e como relacionam a formação continuada com sua prática docente no Ensino de História. Para tanto, ancora-se no pensamento de Koselleck (2006), particularmente nos conceitos de espaço de experiência e horizonte das expectativas. Problematisa como a experiência dos(as) professores(as) se articula com as expectativas sobre a formação continuada vivenciada e desejada. Na fala dos(as) professores(as), sujeitos da pesquisa, evidencia-se o desejo de ser partícipe ativo do processo de formação e que esta tenha efetivamente aderência com questões que emergem da sala de aula.

Ou seja, as reflexões trazidas pelo autor nos provocam a pensar na necessidade de mais diálogo entre a formação inicial e continuada e, sobretudo, que nesse processo o(a) professor(as) seja reconhecido(as) como um sujeito que produz.

Já o texto **Maria Rogaciana e a Festa do Treze de Maio em Vitória da Conquista, Ba (1889-1957): visibilidade feminina negra e a discussão étnico-racial na aula de História**, da professora-pesquisadora Giovana Alves Marques, discute a trajetória de Maria Rogaciana da Silva e da Festa da Abolição em Vitória da Conquista, com destaque para as questões étnico-raciais na realidade local e os desafios para mobilizar jovens estudantes a pensarem sobre o problema racial no tempo presente. Ao trazer a trajetória de Maria Rogaciana da Silva – figura polêmica, contraditória, cheia de ambiguidades, distante da visão heroicizada –, a autora nos aproxima da complexidade que marcou as celebrações do Treze de Maio por ela organizada e do contexto no qual se inseria. Como uma das reflexões propostas, evidencia o quanto mulheres negras e pobres também são sujeitos que protagonizam lutas, dores, amores, festas e a História. Estudar a trajetória dessa personagem histórica e das comemorações relativas à abolição ajuda a compreender os desafios que homens e mulheres negras enfrentaram e enfrentam no pós-abolição, vivendo numa cidade, cada vez mais, distanciada das raízes indígenas e africanas e que adotava padrões estéticos, comportamentais, sociais, não identificados com essas origens.

Em seguida temos o texto de Cilmaria Lédo de Araújo, intitulado **Ensino de história em tempos distópicos: o uso de memes como fonte de abordagem sobre a ditadura**, resultante da dissertação realizada no ProffHistória/UESB e das inquietações da autora com os fazeres e saberes da sala de autora relacionados à disciplina História. Cilmaria Lédo se dedica a avaliar o uso do gênero *meme* como fonte para a aprendizagem da História, tomando como mote um tema controverso – também nomeado como história difícil e história

traumática –, a Ditadura Empresarial Militar brasileira. A docente-pesquisadora acredita que tal recurso, entendido como fonte, tem potencial para desenvolver o letramento histórico e a relação passado-presente. Segundo ela, a escolha do meme também se deu por sua inserção na cultura juvenil, capacidade de circulação, força crítico-ideológica e possibilidade de oportunizar a correlação de múltiplas temporalidades históricas que têm os meios digitais.

Fechando este bloco temos o texto **O que dizem os livros didáticos de História sobre as mulheres do período colonial: as vendedoras ambulantes**, de Kátia Rosane Santos Pereira e Maria Cristina Dantas Pina, resultante da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UESB. As autoras analisam como as vendedoras ambulantes são apresentadas nos livros didáticos de História utilizados nas escolas de Ensino Médio de Vitória da Conquista, nos anos de 2012 a 2018. Uma das conclusões apresentadas é de que as mulheres negras efetivamente estão presentes, sobretudo, nas imagens dos livros didáticos analisados, todavia, foram retratadas relacionadas majoritariamente ao trabalho, principalmente na condição de escravizadas, o que contribui para perpetuar a ideia de que esse é o lugar, por excelência, reservado às mulheres negras.

Esse conjunto de textos que compõem esta coletânea apresenta em comum a ancoragem metodológica, já que praticamente todas as pesquisas utilizaram a abordagem qualitativa e a produção de dados ocorreu por meio de uma mescla de instrumentos como questionários (disponibilizados por escrito ou por meios digitais), entrevistas, tarefas desafiadoras solicitadas aos integrantes das pesquisas, pesquisa documental, observação etnográfica e elaboração de narrativas. No trabalho de sistematização e interpretação dos dados, predomina a técnica análise de conteúdo e/ou os pressupostos da teoria fundamentada em dados (*Grounded Theory*).

De maneira geral, as investigações desenvolvidas pelos membros do LAPEH têm uma perspectiva diagnóstica e vêm demonstrando

resultados profícuos para mapeamento e compreensão do processo de ensinar e aprender História em âmbito escolar. Ademais, têm possibilitado refletir acerca de suas possíveis reverberações nas ideias históricas de alunos(as) e professores(as) e sua relação com a cultura histórica mais ampla e, ao indicar problemas que precisam ser superados e apontar possibilidades para uma educação histórica mais refinada, fornecem importantes pistas para o aprimoramento da Didática da História.

Acreditamos que os trabalhos que integram a presente obra, somados a outros no âmbito estadual – em que pese a quase inexistência de linhas de pesquisa em ensino de História nos programas de pós-graduação –, indicam a existência de uma produção baiana que contempla os saberes e as práticas sociais elaborados pelos sujeitos que compõem os campos da Educação, História, Ensino de História e Educação Histórica e contribuem para aprofundar o debate nesses campos.

Por fim, agradecemos a colaboração de todos os autores e autoras pelas reflexões aqui suscitadas.

Boa leitura!

Maria Cristina Dantas Pina

Edinalva Padre Aguiar

Valter Guimarães Soares

PRIMEIRA PARTE

TRAVESSIAS DO APRENDER HISTÓRICO

A RELAÇÃO DAS DIMENSÕES TEMPORAIS APRESENTADA PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas

Edinalva Padre Aguiar

Introdução

Segundo nosso ponto de vista, a compreensão dos conhecimentos históricos, a relação que os alunos mantêm com o tempo e, sobretudo, com o passado é essencial. O presentismo suplanta o passado, dificulta a perspectivação do futuro, reafirmando a ótica de que o mais importante é o aqui e o agora, influenciando negativamente na aprendizagem histórica e no desenvolvimento da consciência histórica.

A busca por entender a relação temporal que os alunos desenvolvem a partir da educação histórica despertou em nós o interesse em desenvolver a investigação que teve como campo empírico o colégio Estadual Luís Prisco Viana, na cidade de Lagoa Real-BA, com um instrumental de 17 questões constituindo assim, um questionário semiestruturado aplicado em novembro de 2019 para um contingente de 88 alunos e alunas das três séries do Ensino Médio da unidade de ensino mencionada. Fazendo um recorte da pesquisa, na construção deste texto utilizamos apenas a questão 16. Definimos a abordagem qualitativa (MINAYO, 2014) como matriz teórico-metodológica, porque consideramos que, por meio dela, podemos melhor interpretar

os “sentidos por eles atribuídos às dimensões temporais, tratando-se de ler, de forma clara, bem como inferir sobre aquilo que estavam nelas subsumido” (FREITAS; AGUIAR, 2021, p. 8). E, por entender que a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) se alinha bem com esse tipo de abordagem, esta foi a técnica escolhida para a sistematização e análise dos dados.

Para o ensino de História é importante refletir acerca das formas pelas quais os alunos se relacionam com o tempo, pois “o homem – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo” desenvolve a consciência temporal, e dessa forma, necessita “assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir (SCHMIDT, 2008, p. 85).

Buscamos assim, compreender a orientação temporal apresentada pelos alunos ao estabelecerem a relação entre passado, presente e perspectiva de futuro, no que tange à tomada de decisão a partir da influência de sua concepção de passado, ou seja, de que maneira essas concepções conduzem suas ações e opiniões frente às demandas da vida prática, uma vez que, “sem saber o que foi e como foi, o presente não pode ser entendido” (RÜSEN, 2015, p. 241). Acrescentamos a essa proposição a ideia de que sem a interpretação da vida humana em meio às mudanças temporais, certamente temos dificuldades em construir uma expectativa de futuro.

Relações temporais: passado-presente-futuro

Imaginamos ser muito difícil realizar uma boa compreensão do presente desconhecendo ou minimizando a relevância do passado já que entendemos como verdadeiro que o passado está no presente. Esta argumentação é justificada a partir da reflexão feita por Rita de Cássia Gonçalves (2017, p. 67) ao afirmar que

[...] o passado está no presente e só a partir dele é que é cabível a aprendizagem histórica. Mas não podemos entender a aprendizagem da

História somente como uma ida direcionada ao passado. O passado deve ser estudado a partir das evidências que apresenta no presente.

Sobre o sentido da aprendizagem histórica, é comum vermos de forma explícita a sentença “conhecer o passado, para compreender o presente e perspectivar o futuro”. No entanto, como destaca Marília Gago (2007, p. 128), com essa perspectiva,

não se problematizam as visões que se tem desenvolvido em relação ao percurso do Homem [...] como se entende esse Outro, estranho, que viveu num tempo com características ora específicas ora comuns à comunidade de que se parte.

Para essa autora, o ensino de História que assume a perspectiva acima explicitada, segue em direção à compreensão do passado como determinado a um progresso contínuo, linear e deficitário e a relação temporal passado-presente-futuro é vista como inquestionável e não sujeita a problematizações e construções interpretativas, por vezes até conflitantes. Tal perspectiva pode ocasionar ainda uma compreensão errônea sobre o passado, reforçada por narrativas que valorizam o que se tem agora e não se tinha antes, especialmente em termos de avanços tecnológicos.

Se faz necessário que entendamos a natureza transformativa da história e sua função de modificar nossa visão sobre o presente e a perspectiva de futuro para que assim, o acontecimento do passado assuma importância no presente, sob pena de ser “[...] considerado como sendo o acúmulo de fatos ou histórias que estão necessariamente confinadas a esse passado (LEE, 2016, p. 130).

Nos encaminhamos agora para evidenciar se os alunos conseguem estabelecer relações temporais (passado-presente-futuro), porque segundo David de Lowenthal (1998, p. 65),

[...] temos consciência do passado como um âmbito que coexiste com o presente ao mesmo tempo que se distingue dele. O que os une é a nossa

percepção amplamente inconsciente da vida orgânica; o que os separa é a nossa autoconsciência – o pensar sobre nossa memória, sobre história, sobre a idade das coisas que nos rodeiam. A reflexão frequentemente distingue o aqui e agora – tarefas sendo feitas, ideias sendo formadas, passos sendo dados – de coisas, pensamentos e acontecimentos passados. Mas união e separação estão em contínua tensão; o passado precisa ser sentido tanto como parte do presente quanto separado dele.

Esta reflexão do autor logo acima reportado, nos encoraja a problematizar como os sujeitos de nossa pesquisa, relacionam as dimensões temporais passado e presente. Para isso, na Q16 fizemos a seguinte proposição: “Observe as imagens abaixo, elas retratam momentos diferentes da História do Brasil. Analisando-as você consegue ver ligações entre o passado e o presente? Escreva uma pequena narrativa justificando sua resposta:”



Imagem 1: Babá (século XIX)



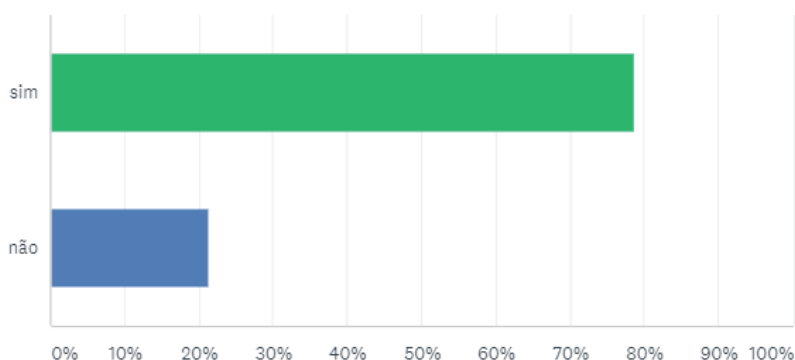
Imagem 2: Babá (século XXI)

Sobre a existência da relação entre passado-presente, ao analisarmos a Imagem 1 e a Imagem 2 observamos que 78,57% dos sujeitos marcaram SIM, afirmando, portanto, que veem relação e 21,43% afirmaram NÃO ver ligação entre passado e presente, conforme discriminados no Gráfico a seguir:

Gráfico – Quantitativo de estabelecimento da relação passado-presente

Q16

Observe as imagens abaixo, elas retratam momentos diferentes da História do Brasil. Analisando-as você consegue ver ligações entre o passado e o presente?



Respondidas: 84 Ignoradas: 4

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Após constataremos que a relação temporal presente-passado é vista pela grande maioria dos sujeitos, passamos a apresentar o quadro abaixo, no qual aparece o resumo das inferências e análises das narrativas constantes nesta questão. Optamos por fazer a categorização levando em consideração as explicações dadas pelos sujeitos, independentemente de terem assinalado que as imagens indicadas para comparação apresentavam ou não relação temporal, no que concerne a mudanças e permanências nas atividades humanas. Assim, exibimos abaixo nossas categorias de análise, lembrando que elas foram definidas *a posteriori*, tendo sido elaboradas por nós, a partir de nossa análise:

Quadro – Relação passado-presente

Categorias	Ocorrências	Descrição
Ingênua	34	Narrativas vazias de sentido que estabelecem (ou não) relação temporal entre passado e presente pela similitude ou pela diferenciação entre os dois períodos históricos; atem-se basicamente aos aspectos evidentes nas fontes para diferenciá-las; apresentam ideias ingênuas, pois, não percebem os problemas atinentes às relações socioeconômicas, seja no passado, seja na atualidade.
Simplificada	13	Narrativas que estabelecem (ou não) relação temporal entre passado e presente pela similitude ou pela diferenciação; já começam a apontar problemas atinentes às relações socioeconômicas, mas sem aprofundá-los e ainda mantêm ideias ingênuas na diferenciação entre as fontes.
Estruturada	8	Narrativas que estabelecem relação temporal entre passado e presente pela diferenciação entre os dois períodos históricos; apresentam ideias que já problematizam a situação do passado em termos raciais e de direitos humanos.
Contextualizada	2	Narrativas que estabelecem relação temporal entre passado e presente pela diferenciação entre os dois períodos históricos; apresentam ideias históricas mais concretas: apontam fatos, marcadores de diferenciação temporal, permanências, descrição dos contextos; apresentam problematização em ambas as situações temporais e em termos socioeconômicos, raciais e de direitos humanos.

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo a ótica de análise, agrupamos 34 narrativas na categoria Ingênua em relação ao estabelecimento de relação temporal por percebermos que esses sujeitos demonstram não terem entendido as interpretações propostas, apesar de estabelecerem relação temporal pela similitude ou pela diferenciação entre os dois períodos históricos. Apresentam em suas explicações ideias ingênuas na qual a semelhança é entendida como continuidade das ações humanas; não problematizam as situações, os sujeitos nelas envolvidos nem as relações socioeconômicas, seja no passado, seja na atualidade, evidenciando pouca ou nenhuma mobilização da consciência histórica. Vejamos algumas explicações com essas características:

I 42: “Você percebe que os negros antes eram pagos para ficarem com as crianças dos seus senhores.”

I 48: “A primeira imagem mostra uma mulher negra sendo feito de brinquedo para a menina branca. E na segunda imagem mostra uma mãe brincando com sua ‘filha’.”

I 77: “Porque podemos perceber que as duas fotos a uma demonstração de carinho em ambas.”

II 40: “A semelhança é significativa, pois ambas as imagens retratam duas mulheres e duas crianças, a única diferença é que na primeira imagem, há uma mulher negra carregando uma criança nas costas, o que aparenta ser uma escrava com a filha de um senhor. Já na 2^o imagem, aparenta ser mãe e filhas apenas brincando...”

II 64: “Ela mostra um acontecimento na infância da maioria das pessoas.”

II 79: “Não vejo muita ligação, porque hoje em dia pode dizer que é totalmente diferente, muitas coisas mudam.”

III 4: “Porque na primeira imagem era uma escrava, é na segunda é uma babá, e ela está apenas trabalhando e não está ali obrigada a fazer isso.”

III 6: “Na imagem que é do passado, se nota uma escrava com um bebê mas costa, e na imagem do presente, é notório grande diferença, a mulher cuidando do bebê, mas, ele estando no chão.”

III 85: “Sim pois a mãe está imitando o que sua mãe fez no passado mais só de um jeito diferente.” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q16, 2019).

Nas narrativas acima vemos que os sujeitos estabelecem poucas explicações entre as imagens e, quando isso acontece, é de forma óbvia e sem criticidade. Em razão disso, essas respostas foram categorizadas como *ingênuas*, acham que são relações permeadas por sentimentos fraternais e naturais, não apresentam quase nenhum argumento de cunho histórico, demonstrando pouco letramento histórico. Na explicação do sujeito II 79 observamos que há uma desvinculação do passado com o presente, desconsiderando as possíveis causas

das diferenças entre as fontes. Já os sujeitos II 40, III 4 e III 6 entendem a mulher da figura 1 como “escrava”, mesmo a legenda remetendo ao serviço de “babá”. Atribuímos essa ideia à vinculação direta do negro com a escravidão, já que no Brasil, mesmo após o fim dessa forma de trabalho, as atividades socialmente irrelevantes e pesadas eram feitas pelos ex-escravizados e, ainda hoje, são os negros e negras quem, geralmente, ocupam os postos subalternos. Além disso, é forte a veiculação de imagens sobre o trabalho escravo, tanto nos livros didáticos, como em outras formas de apresentação do passado.

Conceitos substantivos como escravidão – identificado pelos alunos, nas falas anteriores e subsequentes –, precisam ser conhecidos e estudados a partir do presente para lhes dar sentido, e consideramos que o acesso ao passado por meio de evidência histórica, como aconteceu na interpretação das imagens apresentadas em nosso instrumento de pesquisa, facilita a interpretação e oferece subsídio ao aprendizado histórico. Como assevera Peter Lee (2008, p. 20), “os alunos precisam entender que o conhecimento histórico é possível de ser produzido desde que esse conhecimento seja pautado em fontes e evidências históricas ao se relacionar os conceitos substantivos, ou seja, aqueles que se referem a noções ligadas aos conteúdos históricos (LEE, 2001) com os conceitos de segunda ordem, sendo estes “considerados como inerentes à natureza da História, à sua epistemologia, também designados como estruturais ou meta-históricos” (BARCA, 2001, p. 25) ou ainda, denominados conceitos epistemológicos por estarem “relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico” (SCHMIDT, 2018, p. 36). Dessa forma Schmidt (2018, p. 36) salienta que

[...] ao tratar de ensino/aprendizagem e avaliação conhecimentos da e sobre a sociedade, torna-se importante explicar a especificidade dos conceitos substantivos e conceitos epistemológicos. Os primeiros, referem-se aos conteúdos específicos acerca da realidade social. Os segundos dizem respeito à forma como se constroem estes conhecimentos, isto

é, como se aprende, que significados e características apresentam como fundamentos metodológicos para o seu ensino, bem como que sentidos os sujeitos atribuem ao conhecimento aprendido.

Continuando a reflexão, outra categoria foi estabelecida para abarcar as narrativas que começam a apresentar ideias históricas, porém, sem explicações ou problematizações mais aprofundadas e, por isso, as denominamos como *simplificadas*. Vejamos:

I 69: “Porque no passado as babás eram escravas e faziam as coisas forçadas, no presente é porque é uma profissão.”

I 67: “Porque antigamente as babás não eram tão valorizadas e também eram consideradas como escravas, já hoje em dia, já são mais valorizadas.”

II 78: “No século XIX, as babás eram escravas para cuidar das crianças de quem tinha mais condições. No século XXI evoluiu bastante, como vemos na fotografia o sorriso no rosto da babá, brincando sem ser obrigada.”

III 23: “Na primeira imagem, tem uma escrava, mas ela olha a criança não porque ela quer, mas sim, porque era obrigada. E na segunda imagem, tem uma babá, ela trabalha cuidando de uma criança, e faz isso porque gosta.”

III 8: “Porque na primeira imagem tem uma escrava que os pais dessas crianças na época obrigavam ela a trabalhar e cuidar de suas crianças sem receber nada em troca, porém na segunda imagem a babá é paga para brincar com a criança.” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q16, 2019).

Tais narrativas são categorizadas como *simplificadas* visto que ainda apresentam ideias ingênuas na comparação entre as fontes, dão explicações que estabelecem relação temporal pela diferenciação entre os dois períodos históricos – passado e presente –, apresentam em sua explicação marcadores temporais – século, passado, presente, antigamente; problematizam as fontes fazendo alusão ao trabalho escravo

e à divisão social, mesmo que as fontes não tragam essa referência (podendo ser ou não uma “escrava”), porém, não foi questionada a situação socioeconômica atual.

Os sujeitos I 69 e I 67 estabelecem a relação entre passado e presente e, por meio de evidência do passado (imagem 1), identificaram o trabalho escravo, diferenciando-o do trabalho realizado na imagem 2 e observando ser essa uma profissão do presente. Essa orientação temporal é possível com o aprendizado histórico, pois, como afirma Peter Lee (2016, p. 138), “a história tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre relações temporais”.

Na explicação do sujeito III 8 observamos uma naturalização das formas de expressões da atividade de babá constante das imagens, uma relação de continuidade no que se refere ao “cuidar de crianças”, “trabalho de babá”. No entanto, é enquadrada como *simplificada*, em razão de ainda não problematizar as fontes.

Outra categoria por nós criada foi denominada *estruturada*. Nela agrupamos 8 narrativas nas quais os sujeitos estabeleceram relação temporal pela diferenciação entre os dois períodos históricos, apresentam ideias aceitáveis ao problematizar a situação do passado e da atualidade em termos raciais e de direitos humanos. Observe as narrativas selecionadas:

I 66: “No passado as babás eram menos valorizadas, tanto que a criança está em cima dela, representando um cavalo. Nos dias atuais são valorizadas um pouco mais, mas não deixam de sofrer racismo e ser ‘humilhas’.”

II 63: “Mostra que apesar da escravidão ter acabado no Brasil, ainda podemos perceber resquício dessa época.”

III 16: “No passado, como demonstrado na primeira imagem [...], o racismo presente a escravidão, uma criança (branca) montada em uma mulher preta, supostamente babá da criança. E já outra imagem,

aparecem os dois brincando, **mesmo que em dias existe racismo**, mas não como antigamente.”

III 18: “Vemos que apesar da evolução, **as pessoas ainda são tratadas com registros de escravidão, exemplo é o esforço que fazem e o salário que compensa.**”

III 25: “Para mim há ligação entre as imagens, **pois antigamente havia exploração de trabalho, e hoje ainda sim, porém de uma forma mais velada.**” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q16, 2019).

Notamos nessas explicações que, apesar de não descreverem os contextos nos quais estão inseridos, esses sujeitos já apresentam algum conteúdo crítico, se comparados aos demais que tiveram suas narrativas agrupadas nas categorias anteriores, demonstrando ideias coerentes com o nível de ensino no qual se encontram e com o conhecimento histórico que devem deter, visto que problematizaram ambas as situações em termos socioeconômicos, embora ainda não consigam refletir mais profundamente sobre as situações contidas nas fontes.

Percebemos que os sujeitos I 66, II 63, III 16, III 18 e III 25 apresentam uma interpretação mais elaborada das fontes, orientando-se no tempo para refletir sobre as condições da vida prática que lhes é posta, quando se referem ao “racismo”, “injustiça”, “valorização do trabalho” e também quando refletem sobre a manutenção de estruturas sociais ao dizerem: “nos dias atuais são valorizadas um pouco mais, mas não deixam de sofrer racismo e ser ‘humilhadas’” (sujeito I 66); “apesar da escravidão ter acabado no Brasil, ainda podemos perceber resquício dessa época” (sujeito II 63); “antigamente havia exploração de trabalho, e hoje ainda sim, porém de uma forma mais velada” (sujeito III 25); “ainda são tratados com registro de escravidão” (sujeito III 18). Notamos nessas narrativas que os sujeitos realizam a orientações no tempo com relação às mudanças no agir e no sofrer humano, pois, o passado só ganha sentido se fizer relação com o presente (RÜSEN, 2001). Observamos ainda que ao referirem sobre questões

relacionadas a trabalho e direitos humanos, esses alunos apresentam o desenvolvimento de empatia histórica, importante por entendermos que essa realização ajuda a tornar o passado mais inteligível, promovendo a capacidade de percepção das diferenças entre o eu e o outro, levando os alunos a compreenderem “os motivos de atuação das pessoas do passado e o que pensavam sobre o modo como agiam” (SANTOS; CAINELLI, 2019, p. 5).

Finalizamos a discussão analítica da Q16 com a exibição da categoria *contextualizada*, enquadrada 2 vezes, por mencionar em suas explicações características que demonstram maior criticidade em relação às fontes ao problematizarem passado-presente; estabelecem relações de trabalho e fazem referência aos direitos humanos, observamos que eles descrevem os contextos nos quais estão inseridas as imagens, apesar da identificação de ambas constar apenas como babás e não como escravizada e trabalhadora livre. Vejam:

I 50: “Na primeira foto é como se a criança usasse o homem como assento ou ‘cavalo’, vendo isso como **uma prática de dominação e preconceito**. Na segunda foto, se olha como uma situação normal entre mães e filhos, vista hoje em dia. **A parte da cor da pele também influencia na compreensão.**”

III 27: “As imagens se relacionam, apesar de suas diferenças históricas. Na primeira imagem vê-se uma escrava com uma criança. Na segunda imagem, vê-se uma babá brincando com uma criança, profissão que se origina da função que escravas como a da primeira imagem exercia. Apesar de remunerada, muitas vezes essas babás não recebem um salário justo, assemelhando-se um pouco com a injustiça do passado.” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q16, 2019).

Das narrativas proferidas pelos sujeitos para explicarem a Q16, consideramos ser essas as que melhores interpretaram as fontes, uma vez que apresentam ideias contextualizadas ao estabelecerem relação temporal entre elas pela diferenciação entre os dois períodos históricos,

considerando que “as imagens se relacionam, apesar de suas diferenças históricas” (sujeito III 27) e problematizarem ambas as situações em termos socioeconômicos e de direitos humanos quando diz “apesar de remunerada, muitas vezes essas babás não recebem um salário justo, assemelhando-se um pouco com a injustiça do passado” (sujeito III 27). Observamos também a reflexão em termos raciais e que a sua explicação é baseada na cor da pele da babá retratada na fonte em análise, quando o sujeito I 50 relata: “A parte da cor da pele também influência na compreensão”. São ideias mais aguçadas, o que evidenciam um raciocínio histórico de nível mais sofisticado, sendo críticos em relação às fontes e coesos em suas narrativas, trazendo argumentos de cunho social, político, econômico e estéticos (sujeitos I 50 e III 27).

Finalizamos a análise da Q16, ressaltando que as respostas produzidas pelos sujeitos foram provocadas pelas fontes históricas por nós escolhidas e por meio de um questionamento que os instigassem a responder. Optamos por esse formato por considerarmos que a narrativa estimula o pensamento histórico ao representar “uma constituição de sentido através da experiência do tempo. [...] expressa uma relação direta entre a interpretação do passado que dá sentido ao presente” (SANTOS; CAINELLI, 2019, p. 8). Afirmamos então, que a investigação por meio de narrativas permite compreender as ideias dos alunos, seja em relação a conceitos substantivos ou a conceitos epistemológicos.

Os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, sujeitos desta investigação, apesar de inicialmente terem afirmado que estabeleciam relação temporal entre as imagens – como observamos pelo percentual de 78,57% conforme o quadro apresentado – ao proceder a análise percebemos a dificuldade de interpretação desses sujeitos e o pouco letramento histórico o que, de certa forma, contraria o percentual apresentado.

Sobre a natureza transformativa da história e as contribuições promovidas pela aprendizagem histórica na formação da consciência

dos alunos ao longo de seu percurso escolar, recorremos a Peter Lee (2016, p. 130), quando alerta ser

[...] importante salientar a natureza transformativa da história porque, sem qualquer questionamento de que a história modifica nossa visão sobre o presente e o futuro, o conhecimento do passado é considerado como sendo o acúmulo de fatos ou histórias que estão necessariamente confinadas a esse passado e, portanto, são irrelevantes para qualquer situação no presente.

Assim, com base na perspectiva apresentada por Peter Lee (2016), defendemos a importância de não vermos o presente separado do que veio antes, sendo necessário que se tenha referências do passado para responder às questões postas pelo presente, o agora, uma vez que “a fronteira fixada entre o passado e o presente é ilusória: muito do nosso pensamento sobre o presente e o futuro, inconscientemente, se refere ao passado” (LEE, 2016, p. 129).

Considerações finais

Concluindo a discussão apresentada neste texto, com base nos dados expostos e nas análises realizadas, evidenciamos que boa parte dos jovens alunos do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, mesmo estabelecendo relação temporal, apresentam pensamento histórico fragmentado com disrupção temporal, ou seja, têm dificuldades em estabelecer esse tipo de relação no que tange às questões de mudanças e permanências da sociedade ao longo de sua trajetória histórica e, em seus argumentos, utilizam pouco conhecimento histórico, demonstrando uma literacia deficitária para o percurso escolar já percorrido.

Este é um resultado preocupante para o ensino de História quanto à aprendizagem histórica desses alunos, pois, sabemos que a compreensão do passado e a relação que estabelecida com o presente implica na perspectiva de futuro dos sujeitos, uma vez que essa

compreensão guarda relação direta com a consciência histórica, entendida como

o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...] o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo (RÜSEN, 2001, p. 58-59).

Dentro desta ótica, defendemos que a formação da consciência histórica, entendida como a maneira pela qual olhamos e interpretamos o passado, é um processo contínuo e, por isso, cabe não apenas ao ensino de História, mas também a outros meios que compõem a cultura histórica (espaços diversos onde o conhecimento histórico é produzido, apresentado e apropriado), proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem histórica, ou seja, a articulação das ideias desse aluno e da ciência histórica, pautados em fontes e evidências, permitindo a compreensão de sua realidade e, sobretudo, o entendimento da sociedade e de si mesmo, dado que, com as informações do passado reverberadas no presente e no modo de agir desse aluno é que se formam expectativas de futuro.

Referências

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013-021. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso em: 11 jun.2021.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História**: concepções de professores. Tese de Doutorado em julho 2007. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6752>>. Acesso em: 24 out.2018.

GONÇALVES, Rita de Cássia. O conceito epistemológico de passado para professores de história. In: GERMINARI, Geyso D. (Org.). **Ensino de história e debates contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2017.

FREITAS, Izis. P. Teixeira D. de; AGUIAR, Edinalva. P. (2021). Construindo caminhos metodológicos: a abordagem qualitativa. **Cenas Educacionais**, 4, e11325. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11325>. Acesso em: 26 jun.2022.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, nº espe Curitiba, p. 131-150, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.403>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, nº 60 pp. 107-146. Curitiba Apr./June 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200107&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 jan.2019.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, (17) nov. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11110/8154> Acesso em: 11 nov.2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos. Perspectiva da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**. Volume 12 - 1º semestre, 2008, p. 81-96. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/1946/1538>. Acesso em: 04 fev.2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. In: **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855>. Acesso em: 03 jul.2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos. Didática da educação Histórica: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: **Anais do 4º Simpósio eletrônico internacional de ensino de História**. União da Vitória: 09 a 13 abr. 2018. Disponível em: http://confesimpohis2018.blogspot.com/p/maria-auxiliadora-schmidt_26.html. Acessado em: 26 jun.2021.

“NINGUÉM MAIS ESCREVE CARTA”: EMPATIA HISTÓRICA ENTRE ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Lucas Carvalho Santa Barbara

Introdução

É de se esperar que jovens estudantes do Ensino Médio, cursando seu último ano escolar, apresentem um grau elevado de conhecimento histórico. Talvez com menor frequência, espera-se também que estes mesmos jovens tenham desenvolvido a habilidade de compreender e explicar o passado de modo historicamente mais complexo e – por que não dizer? – mais completo. São essas esperanças ou expectativas que formam o pano de fundo deste texto. Qual o nível de compreensão histórica de estudantes de uma turma do 3º ano do Ensino Médio? Como se apresenta sua habilidade de explicar, historicamente, um fato do passado? Como se apresenta, enfim, o estado de suas ideias com respeito à empatia histórica?

Aqui apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida durante a disciplina Estágio Curricular Obrigatório III, expostos em nosso Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em História, defendido em 2018. Essa pesquisa, filiada à Educação Histórica (BARCA, 2018), teve como objetivo investigar a capacidade de realização da empatia histórica entre estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Feira de

Santana. A instalação em curso do Novo Ensino Médio faz com que o foco nesses sujeitos de estudo seja ainda mais atual.

O processo investigativo se conjugou com o de ensino-aprendizagem, pois se desenvolveu durante o estágio de regência na modalidade de Plano de Pesquisa e Ensino (PPE), que prevê o desenvolvimento de um Plano de Curso e sequências didáticas que tenham como um de seus objetivos responder um problema de pesquisa no campo do Ensino de História.

A partir da leitura e análise de duas cartas enviadas por trabalhadores ao então Presidente Getúlio Vargas entre 1938 e 1939, nas quais pediam algum tipo de auxílio ou ajuda, os estudantes responderam a um questionário com 16 questões criadas para colher nas suas ideias demonstrações de empatia histórica. Essas respostas, tomadas enquanto narrativas históricas, embora fragmentadas, foram analisadas seguindo os pressupostos da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada) (CHARMAZ, 2009), a partir da qual foram categorizadas em níveis e categorias analíticas segundo o grau de progressão das ideias apresentadas.

Verificou-se na categorização a presença de quatro níveis (Nível 1 – Lógica situacional, Nível 2 – Contexto deficitário; Nível 3 – Empatia histórica restrita e Nível 4 – Empatia histórica contextualizada), dentre os quais os dois primeiros concentraram a maioria dos estudantes, revelando um estado de ideias em empatia histórica bastante deficitário.

Empatia histórica

Não há uma definição única do que seja empatia histórica, embora por vezes sejam sutis as diferenças entre as diversas definições propostas (YALMAZ, 2007). Neste trabalho utilizaremos a conceituação mais conhecida no Brasil, formulada por Peter Lee. Pensando a empatia histórica no contexto da escola, Lee (2003, p. 20) afirma:

Por forma a compreender acções e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas.

Essa ligação entre situação, ação, crenças, valores, ideias e circunstância impõe o uso da evidência histórica, assim como a mobilização da imaginação histórica, pois ambas, enquanto conceitos de segunda ordem, possuem íntima relação com a empatia histórica. Evidência não se confunde com as fontes primárias e secundárias, embora seja constituída a partir delas. De acordo com Rosalyn Asbhy (2001 apud SIMÃO, 2015, p. 188), “A Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)”. Dizendo de um modo que talvez ainda assuste alguns historiadores, a evidência é produzida pelo próprio historiador a partir das perguntas que ele faz ao que lhe resta do passado no presente, chame isso de documentos, fontes ou provas.

Segundo Lee, a evidência fornece a premissa para a imaginação, que na História assume relações complexas com a empatia e a compreensão históricas. Ele afirma que “a empatia é uma parte (e uma condição necessária para) a compreensão histórica e que a imaginação como suposição se constitui como um critério para a dita compreensão” (LEE, 2004, p. 91-2, [T.A.]).

Na definição proposta por Lee (2003), a empatia histórica possui duas dimensões: a da disposição e a da realização, sendo a primeira condição da segunda. A disposição tem relação com o fato de que para que a empatia histórica se realize é necessário que os estudantes estejam dispostos a tratar as pessoas do passado honestamente, como seres humanos com direito ao mesmo respeito exigido para nós do presente, reconhecendo os motivos que moveram suas ações.

Enquanto realização, a empatia histórica é definida como algo que ocorre quando conectamos as ações do agente histórico com o conhecimento que temos do que ele pensou, de quais foram seus objetivos e seu entendimento sobre a situação na qual se encontrava.

Heleno Rosário propõe um argumento teoricamente produtivo acerca da natureza da diferença entre as duas dimensões da empatia histórica. Segundo ele,

Tomando como base a Teoria da História de Jörn Rüsen, parece plausível afirmar que a disposição de se relacionar com um determinado passado provém das carências de orientação da vida prática dos sujeitos, enquanto que a realização é um produto do processo cognitivo histórico desenvolvido pelos sujeitos (ROSÁRIO, 2009, p. 21).

Dado o uso de senso comum e psicológico do termo empatia, uma distinção com relação ao seu emprego pelo pensamento histórico se impõe com fins de precisão conceitual. Enquanto nos dois primeiros casos empatia envolve necessariamente a partilha ou o desejo de partilha dos sentimentos alheios, a empatia histórica, justamente por se referir aos sujeitos do passado, não comporta a partilha de sentimentos, principalmente por que ela é historicamente impossível: “[...] a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos” (LEE, 2003, p. 21). Empatia histórica, portanto, não é simpatia, embora não a exclua. Não podemos compartilhar os sentimentos dos sujeitos do passado, mas levá-los em consideração em nossa compreensão histórica, articulando-os com as circunstâncias, intenções e ações.

Itinerários metodológicos

A sequência didático-histórica que produziu os dados dessa pesquisa, intitulada “Cartas e Cartadas: História em Documentos”, consistiu

na leitura e análise, executadas individualmente pelos estudantes, de duas cartas que dois trabalhadores diferentes enviaram ao Presidente Getúlio Vargas durante o período ditatorial do Estado Novo, em 1938 e 1939, respectivamente. Às cartas foi anexado um pequeno glossário com a definição das palavras e termos provavelmente desconhecidos dos estudantes. As cartas, transcritas a seguir, foram extraídas do livro “Os trabalhadores do Brasil”, de Jorge Ferreira (1997).

Carta 1:

Permitta Va. Excia. que uma pobre e humilde funcionária postal suba diretamente, à presença de Va. Excia. para solicitar sua decisiva protecção para um acto que é também de justiça. Aliás, não faço senão cumprir os desejos de Va. Excia. que já declarou que no Estado Novo não existem intermediários entre o governo e o povo.

[Agente postal em Buenópolis, distrito de Diamantina, há mais de 11 anos, recebendo tão-somente 200\$000 de salário], tenho 12 filhos, casada que sou com Manoel Natalicio Diniz, homem pobre. Este só agora obtve emprego em Diamantina, em uma casa de commercio, mas, o seu ordenado, igual ao meu, é quase todo absorvido pela pensão que ali paga.

Afim de obter a nomeação de auxiliar na Diretoria Regional dos Correios e Telegraphos de Diamantina ja me submeti com sacrifícios inauditos a dois concursos, bastando dizer que estudava com as criancinhas a chorarem em redor de mim [...]

[...] venho pedir a Va. Exccia. por caridade, fazer a minha nomeação para uma das vagas. Tenho concurso, sou agente postal ha 11 annos e mãe de numerosa familia, devo ter alguma preferênciã.

O Estado Novo collocou a familia sob sua protecção especial e prometeu o amparo as famílias numerosas. Pois bem. Va. Excia. fazendo a minha nomeação estará protegendo a familia pois bem sabe Va. Excia. que é improprio do casamento viverem os conjugues separados um do outro. Tal situação só pode concorrer para a desagregação do lar. E se essa situação é por motivo economico, mais uma razão existe para Va. Excia desfazel-a, auxiliando a esta numerosa familia, possibilitando-a viver junto do seu chefe e reduzindo dest'arte as suas despesas.

[Amerida de Mattos Diniz

Diamantina, Minas Gerais, 1938.]

Carta 2:

[Guarda de segunda classe na Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB), com 20 anos de serviço e com a folha de pagamento limpa]. Tenho 4 filhos que necessitam de conforto e alguma instrução e eu com este parco ordenado de 350\$000 mensais não estou na altura de dar-lhes nem sequer a instrução primária, que infelizmente até isto agora se paga: sofro grandes descontos em folha de pagamento [...]; não tenho podido nem ao menos sustentar os meus filhos com esse parco vencimento [...]; a minha situação é mais que premente, é afflictiva e angustiosa e sei que tenho já direitos adquiridos para merecer uma promoção [...]. Nem roupa e calçado para os meus 4 filhos, posso adquirir, pois o meu ordenado mal dá para não morrermos à fome.

Desde já Sr. Presidente, peço que Deus abençoe à V. Excia. E toda a Exma. família e V. Excia. poderá em qualquer terreno, contar com a mais sincera e grata admiração, do mais humilde servidor da Nação, de que é V. Excia. o seu mais alto Magistrado e Chefe forte, energico e justo. Salve! Sr. Presidente Dr. Getulio Vargas.

[Ivo Vieira

Belo Horizonte, 1939]

Após ler os dois documentos, os estudantes responderam um questionário aberto, com 16 questões, elaboradas com o intuito de estimular a produção e coletar informações sobre as ideias em empatia histórica dos estudantes investigados. Cada conjunto de questões deu conta de um elemento necessário à empatia histórica, e por isso a lista de questões já foi em si um direcionamento à realização empática; não se resumiu, portanto, a um simples e ‘neutro’ instrumento de coleta de dados. A questão 9, por exemplo, sugere uma perspectiva de interpretação do fenômeno histórico ao questionar, a partir

da interpretação das cartas, sobre o tipo de relação existente entre os autores e Getúlio Vargas. Outras questões tratavam de questionar sobre outros fenômenos do período com relação ao conteúdo da carta.

A primeira e a segunda questão pediam a identificação dos dados que os documentos apresentavam sobre os sujeitos da ação, seus autores e seu destinatário.

1. Autoria e identificação do autor (nome, gênero, idade, endereço, estado civil, classe social, profissão, etc.)
2. Quem é o destinatário (para quem se escreveu) as cartas?

As questões 3 a 5 diziam respeito à localização temporal, questionando sobre a data de escrita das cartas, o período histórico no qual foram escritas, e quais elementos o revelavam.

3. Quando foram escritas as cartas I e II?
4. Em qual período da história do Brasil as cartas foram escritas?
5. Você identifica algo nas cartas que seja característico do período no qual elas foram escritas? Se sim, explique citando partes dos textos que justifiquem a sua resposta.

As questões 6, 7 e 8 tratavam do elemento da intencionalidade dos autores, questionando sobre seus objetivos e argumentos.

6. As cartas possuem o mesmo objetivo? Com qual objetivo foram escritas as cartas I e II?
7. Qual (quais) argumento(s) utilizado(s) pela autoria da carta I para justificar o seu objetivo?
8. Qual (quais) argumento(s) utilizado(s) pela autoria da carta II para justificar o seu objetivo?

As questões 9 a 13 questionavam sobre a relação entre os documentos e as circunstâncias históricas de sua produção, embora a questão 12 diga respeito também à intencionalidade.

9. Qual a relação que se pode observar, nestas cartas, entre o/a autor(a) e o destinatário? E qual sua opinião a respeito dessa relação?

10. Getúlio Vargas ficou conhecido como o “pai dos pobres”. Algo parecido com isso pode ser identificado nas cartas? Explique sua resposta dando sua opinião sobre essa questão.

11. O governo Vargas possuía um discurso de defesa da família, chegando a criar projetos de auxílio a famílias numerosas. Existe alguma relação entre o que diz e fez o governo Vargas a respeito das famílias e o que diz os autores/as das cartas? Explique citando partes dos textos que justifiquem sua resposta.

12. O que motivava os sujeitos a escrever essas cartas fazendo vários tipos de pedidos? E qual sua opinião ou posição sobre esse ato?

13. Existe alguma relação entre o conteúdo dessas cartas e o que estudamos sobre lutas e direitos trabalhistas nas aulas passadas? Se sim, explique citando partes dos textos que justifiquem sua resposta.

As três últimas questões relacionavam a ação da escrita das cartas com o tempo presente e com os próprios estudantes, procurando incentivar a perspectivação das ideias presentes dos estudantes e flagrar alguma tomada de posição destes com relação ao fenômeno do passado.

14. As cartas permitem estabelecer alguma relação com a sociedade e os sujeitos do presente? De que forma?

15. Nos dias atuais ainda é possível escrever cartas desse tipo? Explique.

16. Você escreveria uma carta desse tipo? Se sim, qual seria o seu objetivo?

O fato de trabalharmos com as respostas dos estudantes às perguntas em separado impõe necessariamente um caráter fragmentário àquilo que aqui tomamos como suas narrativas históricas (RÜSEN,

2010a; 2010b), pois por mais que empreendamos um esforço em analisá-las como um todo, aquela fragmentação se coloca como uma limitação estrutural à exposição do pensamento histórico dos estudantes, o que constitui um limite deste trabalho.

Outro aspecto a ser salientado é que, diferentemente da atividade desenvolvida por Lee (2003), na nossa pesquisa não há interferência posterior direta do professor/pesquisador na forma oral, o que poderia dirimir dúvidas sobre as respostas dos estudantes, torná-las mais claras ou mesmo provocar um maior nível de complexidade da explicação. Mas essa interferência aparece aqui de forma mais ou menos indireta, pelo modo como as questões são realizadas e pela sua disposição ou ordem na atividade. As questões fazem com que os estudantes atentem para elementos que talvez em um questionamento geral e livre passariam despercebidos. Elas oferecem, pelo seu direcionamento, a possibilidade de uma explicação histórica mais complexa, ainda que compartimentada.

Fruto de um imperativo ético, a cada estudante foi atribuída uma letra do alfabeto. Assim, quando ao longo do texto nos referirmos a um estudante individualmente, ele será referido como estudante C ou estudante N, por exemplo. Devido ao universo da pesquisa consistir em 24 estudantes, eles foram nomeados de A a W. Como foi constatado plágio em algumas das atividades, foram analisadas apenas 21 das 24 atividades coletadas.

As respostas dos estudantes foram analisadas segundo alguns pressupostos da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada). Dentre esses pressupostos, o principal para esse trabalho é o de construir códigos e categorias de análise a partir dos dados e não de hipótese anteriormente concebida (CHARMAZ, 2009).

A tarefa de analisar e categorizar as narrativas foi um desafio, tendo em vista sua fragmentação e heterogeneidade internas e externas – nesse caso, entre as narrativas dos diferentes estudantes. Dadas as suas especificidades, as questões 9 e 12 – sobre a relação dos autores

das cartas com Vargas e a motivação dos primeiros para a escrita delas, respectivamente – foram as mais enfatizadas na categorização das narrativas, pois nelas foi possível flagrar com maior precisão a realização empática dos estudantes, embora as repostas às 16 questões tenham sido analisadas em conjunto, o que por vezes foi decisivo na definição das categorias.

Nesse aspecto, a leitura da dissertação de Ana Paula Rodrigues Carvalho (2017) foi de fundamental importância. Seguimos um procedimento de análise e categorização próximo àquele executado por ela. Superada a tentativa de categorização mecânica inicial, partimos para uma primeira análise e codificação aberta, formando conjuntos com as narrativas dos estudantes que apresentavam mais similitudes entre si e organizando-as conforme a complexidade de suas ideias. Num segundo momento, revisitamos cada narrativa dentro dos conjuntos para colher os elementos que as ligavam entre si de modo a elaborar as categorias analíticas nas quais se encaixavam. Para isso foi importante considerar não só a similitude textual, mas as características e as semelhanças entre as ideias em empatia histórica apresentadas pelos estudantes e seu grau de sofisticação e complexidade.

O próprio Peter Lee (2003), quando estabelece níveis de progressão de ideias em empatia histórica a partir dos estudantes pesquisados no Projeto Chata (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*), argumenta que seu modelo de progressão é sobre as ideias das crianças como elas se apresentam no presente, no seu contexto escolar e em seu ambiente cultural, portanto não é um modelo de validade universal. Isso deixa claro três elementos: primeiro, o contexto dos sujeitos condiciona suas ideias em empatia histórica; segundo, o modelo de Lee não pode ser aplicado como padrão para outros países, nem mesmo para locais diferentes dentro da mesma Inglaterra – embora possa ser utilizado como referência, como acontece nessa pesquisa; terceiro, é imprescindível que nos diferentes contextos se façam pesquisas acerca das ideias históricas dos estudantes. É com base nestes

três elementos que evidenciamos necessidade de continuidade e aprofundamento das pesquisas sobre empatia histórica, com as quais este capítulo deseja contribuir.

Ideias em empatia histórica no 3º ano do ensino médio

Antes de tentar compreender qualquer elemento do passado é necessário situar-se nesse passado, buscar na lembrança/memória o que dele já se sabe, para daí fazer uma relação com o elemento analisado. Nesse sentido, a Questão 5 foi essencial, pois requisitava o cruzamento entre os documentos e seu próprio tempo histórico. As respostas a essa questão foram cruciais para situar os estudantes nos seus respectivos níveis, apresentando maior ou menor complexidade. Alguns chamaram a atenção para “a linguagem” e “a moeda” da época, numa localização temporal ainda vaga. Outros destacaram a citação do nome de Getúlio Vargas ou da denominação Estado Novo. Outros ainda, demonstrando uma imagem que formaram sobre a Era Vargas fortemente ligada ao trabalho, acharam suficiente apontar que o fato de os autores das cartas falarem ou solicitarem algo relacionado ao trabalho é suficiente para identificá-los com aquele período. Nos níveis mais elaborados, as respostas chegam a apontar elementos bem específicos do período como a referência ao abono familiar ou à Estrada de Ferro Central do Brasil, “uma obra feita naquele período”, como disse a estudante W. Essas respostas geralmente forneceram a base contextual para as elaborações subsequentes.

A evocação do contexto também esteve presente nas questões que relacionavam a escrita das cartas com outros fatos, fenômenos ou acontecimentos do período. Isso foi realizado por meio das questões 10, 11 e 13. A partir de suas respostas, pudemos constatar que, em maior ou menor proporção, todos os estudantes estabeleceram alguma relação com o contexto, pois foram para isso convocados, embora a fragmentação própria do questionário talvez tenha dificultado a

formulação de explicações situadas num contexto mais completo e elaborado.

Todos os estudantes identificaram facilmente o período com a Era Vargas, mas apenas 3 dos 21 (B, J e W, todas do gênero feminino) reconheceram que as cartas foram escritas sob um regime ditatorial. E mesmo no caso dessas três estudantes, nenhuma delas utilizou esse contexto ditatorial para explicar a relação entre os autores e Vargas, nem suas ações, revelando um déficit de imaginação histórica.

No que diz respeito à Questão 9, sobre a relação entre os autores das cartas e Vargas, dez dos estudantes verificaram uma relação de respeito; todos eles, ao que nos parece, se basearam na linguagem formal das cartas para sustentar seu argumento. Isso pode indicar uma noção de evidência bastante restrita. Mas houve variações de complexidade nessa verificação. Desde a constatação de um simples e positivo tratamento respeitoso, como no caso da estudante D que pontuou uma relação “De extremo respeito”, com a qual concorda; passando pela interpretação de G, segundo a qual esse tratamento era uma formalidade necessária que “[...] se deve ao cargo do destinatário ser o presidente da República”; até o caso das duas estudantes (I e U) que explicaram o tratamento formal como uma consequência do “discurso do ‘pai dos pobres’ a respeito de questões trabalhistas que beneficiariam o povo”, como afirmou U.

A identificação pessoal com as pessoas do passado é já um esforço de compreensão, mas pode se tornar uma barreira à realização empática, pois geralmente leva à assimilação das ações ou ideias do passado com as do presente daquele que se identifica (LEE, 2003). Em nossa pesquisa, dois estudantes estabeleceram esse tipo de identificação. Respondendo à Questão 13, o estudante N afirmou que “[...] devemos lutar pelos nossos direitos”, numa identificação ‘cidadã’ com os agentes do passado. A estudante V, por sua vez, respondendo à Questão 12, afirmou que “[...] Na minha opinião eles estão corretos por

termos sim o direito de dá um futuro melhor para os filhos”. Aqui, há uma identificação material, mas também de valores.

As questões 14, 15 e 16 podem ser consideradas arriscadas para uma sequência didático-histórica que visa o desenvolvimento da noção de empatia histórica dos estudantes, mas a sua razão de ser, tanto no ensino quanto na pesquisa, está em pôr em aberto as noções presentes dos estudantes, bem como a forma como elas interferem na compreensão das ações dos sujeitos do passado, podendo servir, assim, para colocá-las em perspectiva, elemento que pode ser essencial para a compreensão empática (BARCA; GAGO, 2001).

Em sua pesquisa, partindo das contribuições conceituais de François Dubet e Edward P. Thompson, Rosário (2009) destacou que a experiência social dos sujeitos – nesse caso, a experiência social do sofrimento de jovens periféricos – interferiu significativamente na sua compreensão das ações dos sujeitos do passado, que se dava através daquela experiência, que por sua vez se constituía como parte da empatia histórica daqueles jovens. Isso só se pode aceitar teoricamente se se admitir, como faz Rosário, que o pensamento anacrônico é o primeiro nível da empatia histórica. O autor considera que os jovens desenvolveram “[...] uma empatia histórica ‘vista de baixo’, a partir da relação estabelecida na experiência, e não apenas pelo reconhecimento da intencionalidade de ações de ‘homens históricos’” (ROSÁRIO, 2009. 61).

Oldimar Cardoso (2007) também reforça empiricamente o papel da posição que o sujeito do presente ocupa ao olhar para os sujeitos do passado. Analisando algumas falas de estudantes que descreviam ações de sujeitos do passado, Cardoso notou que estudantes brancos de escola privada se referiam às ações de senhores de engenho na segunda pessoa.

Em vez de utilizar a terceira pessoa, dizendo, por exemplo, “O senhor de engenho só podia dar o caldo de cana para os escravos em que ele confiava”, os alunos diziam na segunda pessoa: “Você só podia dar o caldo de cana para os escravos em que você confiava”. É interessante observar

que, em todas as aulas observadas, os alunos jamais usaram a primeira pessoa, o que seria comum numa atividade de simulação. Eles nunca disseram uma frase como: “Eu só podia dar o caldo de cana para os escravos em que eu confiava”. Também é importante ressaltar que, caso usassem uma primeira pessoa artificial, representando uma encarnação do personagem senhor de engenho, os alunos deveriam conjugar o verbo no presente, dizendo: “Eu só posso dar o caldo de cana para os escravos em que eu confio”. Isso chamou a atenção deste pesquisador porque o uso da segunda pessoa demonstraria não uma identificação artificial restrita à sequência de atividades propostas pelo professor, mas talvez uma identificação de fato. Ao usar a segunda pessoa e os verbos no passado, os alunos estariam se transportando coletivamente para essa época (CARDOSO, 2007, p. 149, grifos do autor).

A partir de uma colocação do professor que promoveu a atividade, Cardoso inferiu que os estudantes se identificaram com os senhores de engenho devido à condição de superioridade socioeconômica que compartilhavam, embora cada um em seu tempo.

Nenhuma daquelas questões, por exemplo, resultou na identificação pessoal dos estudantes com os sujeitos do passado (verificada com relação à outras questões). Grande parte dos estudantes responderam simplesmente “Não” às questões 15 e 16, o que evidencia a constatação de uma ruptura entre seu tempo e o tempo dos sujeitos históricos analisados ou até mesmo um distanciamento entre suas ações e as deles.

Mas também houve aqueles, embora em menor quantidade, que identificaram continuidades ou permanências, encontrando na análise realizada do passado algum critério de orientação para seus pensamentos e ações no presente. Esse foi o caso, por exemplo, da estudante B, que respondendo sobre a possibilidade de estabelecer alguma relação entre as cartas e a sociedade e os sujeitos do presente (Questão 14), afirmou que “Sim, a grande riqueza na mão de poucos enquanto os pobres se viram com o que sobra depois dos descontos dos impostos”. A identificação dessa suposta permanência parece ter

levado a estudante a afirmar que escreveria uma carta ao Presidente da República atual (Questão 16) – uma das poucas a responder afirmativamente a essa questão –, nos seguintes termos:

V. Excia., pesso que avalie a situação atual do país, crises econômica e política. Sim econômica por mais que o senhor negue sua existência, ela está presente em nosso país e bem explícitas. Devido a isto e a diversos outros motivos pesso-lhe que renucie à presidência do Brasil.

Por outro lado, essas questões foram importantes para identificar elementos que se mostrassem como empecilhos à realização empática, como a noção de progresso, apontada por Lee, juntamente com a ideia de que o presente é a referência daquilo que é normal. A questão do presentismo já foi tocada mais acima. Quanto à noção de progresso, ela foi encontrada entre pelo menos três dos 21 estudantes investigados. Um exemplo é o próprio título desse artigo, “Ninguém mais escreve carta”, declaração emblemática da estudante X, que achou suficiente responder negativamente à questão 15 por meio do destaque à superação tecnológica de um meio de comunicação; assim como a estudante C, que também disse não ser possível mais escrever cartas daquele tipo “Pela envolução da tequinologia”. Enfim, por que “a sociedade está avançada”, como disse a estudante I. Não podemos julgar se essa pequena quantidade é positiva no que tange à uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Esse número reduzido, por exemplo, pode ter a ver com o fato de que a ação do passado investigada pelos estudantes não se trata de uma ação estritamente técnica, mas social e política. Nesse caso, pode ser um indício mais ou menos preocupante o aparecimento dessa noção de progresso nas narrativas dos estudantes.

A análise e codificação das narrativas dos estudantes permitiu a elaboração de quatro categorias de análise distribuídas por quatro níveis de progressão das ideias em empatia histórica. Os níveis e categorias foram: Nível 1 – Lógica situacional; Nível 2 – Contexto deficitário;

Nível 3 – Empatia histórica restrita; e Nível 4 – Empatia histórica contextualizada.

Nível 1 – Lógica situacional

Neste nível as narrativas se caracterizaram por explicações com base na lógica da situação na qual se encontravam os sujeitos do passado quando decidiram escrever pedindo ajuda ao presidente Getúlio Vargas. A maioria dos estudantes nessa categoria apontou a condição material/ financeira dos autores das cartas como a motivação para as suas ações, numa clara perspectiva particularizante e, de algum modo, determinista. Outros explicaram a ação por meio de cópia ou reescrita das informações dos documentos. Aqui também notamos várias assimilações entre ações passadas e as ações do presente dos estudantes.

A estudante B assim explicou a motivação das ações dos sujeitos do passado (Questão 12): “A difícil vida que eles levavam e pediam uma mínima ajuda para que pudessem viver de uma forma um pouco mais digna. Eu acho que essas iniciativas foram boas pois assim o presidente ficaria um pouco mais nocivo (sic) da situação”. A estudante D acredita que essa motivação seja a “Busca de um futuro melhor para os filhos. Acho a atitude correta, pois eles pediam para poder por os filhos na escola, pagar contas, alimento, entre outros”. O estudante G fornece como motivo da ação “A situação de carência vivida. Acho válido e um ato honesto”. Os autores das cartas eram motivados pelas “Suas dificuldades por causa das suas famílias”, acredita o estudante R. Já a estudante U apenas descreve o motivo como “A necessidade”.

Nível 2 – Contexto deficitário

As narrativas encontradas neste nível apresentam como característica definidora um esforço de reconstrução do contexto histórico da ação dos sujeitos do passado, porém de modo deficitário, com várias

imprecisões, fruto de confusões ou imaginação livre. Ainda se registra algum grau de uma explicação em termos da lógica situacional e numa perspectiva particularizante. Este nível, porém, ensaia e lança as bases para a realização empática dos níveis de progressão mais complexos.

Uma resposta que define exemplarmente este nível foi a fornecida pela estudante E quando questionada sobre a motivação dos autores das cartas (Questão 12). Para ela foi “A relação que existe entre o governo e povo, a liberdade dada ao povo se se submeter ao governo em busca de seus direitos. Um ato amigável e gratificante”. Também à Questão 12, o estudante H respondeu nos seguintes termos:

Os baixíssimos salários que dificultavam muito na alimentação, educação e vestimentas para toda a família. Minha opinião acerca do tema é que, esses baixos salários já eram uma forma do governo obter essa aproximação para beneficiar o seu governo, como as famílias recorriam ao governo e o presidente teoricamente “ajudava” acabava que durante a eleição obtiam o voto dessas pessoas e continuava no poder.

Esses dois estudantes, obviamente, ignoraram o contexto ditatorial do Estado Novo, período no qual as cartas foram enviadas ao presidente Getúlio Vargas.

A estudante X, respondendo à Questão 9, afirmou que o que existia entre os autores das cartas e Vargas era “Uma relação de respeito e admiração, o presidente era até mesmo chamado de pai dos pobres, ele ajudava os que precisava”.

A estudante J deu uma resposta nesse mesmo sentido à Questão 12:

Vargas dava muito amparo as famílias de classe baixa, então sempre que acontecia de uma família passar necessidade, escreviam para Vargas pedindo ajuda. No momento de desespero somos capazes de fazer qualquer coisa, ainda mais na carta II onde o pai mal pode sustentar seus filhos, então mandar uma carta para o presidente era o “mínimo” que aquele pai de família podia fazer.

Recorrendo a algo como a natureza humana para explicar a ação dos autores das cartas, ela também se identifica com eles quando afirma que “somos capazes de fazer qualquer coisa”.

Nível 3 – Empatia histórica restrita

Neste nível de progressão, as narrativas dos estudantes apresentaram ideias que podemos efetivamente chamar de empatia histórica, embora de modo restrito. Os estudantes explicam o fenômeno da escrita das cartas por trabalhadores ao presidente Getúlio Vargas por meio das crenças ou ideias que esses trabalhadores tinham, e por isso consideramos suas ideias mais complexas que a do nível anterior, embora não levem em consideração o contexto ou este se apresente deficitário. Este nível também não exclui certa análise da lógica situacional da ação da pessoa do passado, embora esta se mostre um recurso secundário ou auxiliar.

A estudante F explicou a motivação da ação dos sujeitos (Questão 12), dizendo que “Eles confiavam no seu presidente e tinham esperança que ele ia solucionar seus problemas. Getulio Vargas pensava muito na classe baixa e ouvia porque se eles escreviam para ele é porque surtia efeito”. A estudante I, explicando a relação entre os autores das cartas e o destinatário (Questão 9), escreveu que esta era:

A relação de uma boa impressão que a autor da carta encara o destinatário (Getulio Vargas), nos dois textos (cartas) ele é tratado com muito respeito e ele Getulio era conhecido como “Pai dos pobres” então as pessoas com necessidade recorria a ele por ajuda, sendo assim a relação era de ajuda uma visão de uma pessoa boa.

Minha opinião é que visto que os dois autor da carta passam por muita necessidade e tendo uma visão de Getulio como alguém bom eles recorriam por ajuda.

Essa estudante, mais a frente (Questão 12), explica que “O que motivava é a ingenuidade deles em acreditar nas promessas de Getulio e

crer que ele vai cumprir. Minha opinião é que infelizmente muitas pessoas acreditam em promessas de prefeitos e sofrem as consequências”. Este segundo trecho já apresenta elementos de presentismo e estereótipo, demonstrando a heterogeneidade e deficiência dentro de uma mesma narrativa. Isso pode ser resultado da natureza fragmentada do questionário ou da confusão explicativa da estudante.

O estudante P, por sua vez, explicou que a relação entre remetentes e destinatário (Questão 9) era sinal “De que eles tinham plena certeza de o presidente iria ler. Deveria ter bons efeitos porque daria esperança aos pobres”, e eles se motivavam a fazer isso (Questão 12) “Porque eles tinham a noção de que o governo tenta a tomar medidas para solução dos problemas. Isso era muito bom porque a voz dos pobres eram ouvidas”.

Nível 4 – Empatia histórica contextualizada

Este foi o nível de progressão de ideias mais complexo que constatamos entre os estudantes sujeitos da pesquisa. Suas narrativas demonstram que eles levam em consideração, nas suas explicações das ações dos sujeitos do passado, as crenças e ideias que estes apresentavam, ligadas à análise situacional, havendo um esforço de reconstrução do contexto e das condições materiais/financeiras dos sujeitos.

A estudante U assim se manifestou sobre a relação entre os autores das cartas e Getúlio Vargas (Questão 9): “Relação de respeito e confiança, acredito que essa relação se deu pelo discurso do ‘pai dos pobres’ a respeito de questões trabalhistas que beneficiariam o povo”. Ainda para U (Questão 12), os autores “De início, por conta do nome que o presidente leva ‘pai dos pobres’, a situação dos autores também, falta de remuneração trabalhista, tudo isso influenciou os trabalhadores a pedir favores ao presidente Getulio Vargas”.

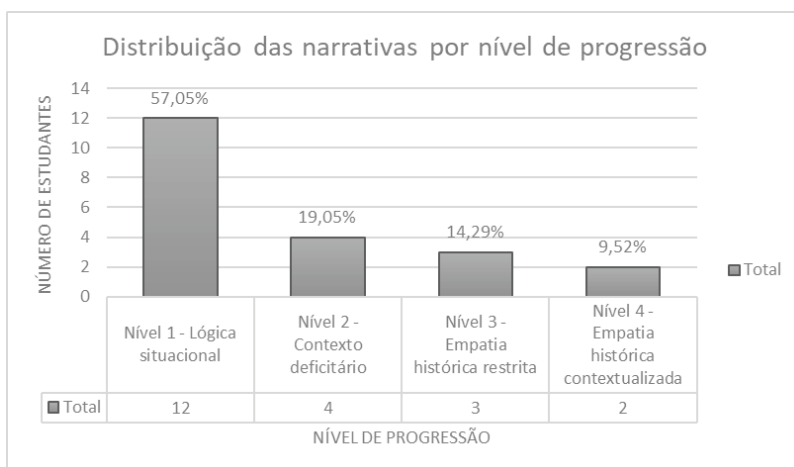
Para a estudante W (Questão 9), “A relação entre os autores e o destinatário é uma relação de respeito. Os remetentes vem Getulio

Vargas como uma pessoa capaz de solucionar seus problemas; por isso, o termo ‘pai dos pobres’ é totalmente coerente”. Respondendo à Questão 12, W diz que: “Na minha opinião, o que motivava os sujeitos a escrever essas cartas era a necessidade que tinham, somadas as promessas que o presidente Getúlio Vargas fazia”.

Considerações finais

Ainda que o universo dessa pesquisa seja reduzido, cabe demonstrar quantitativamente a distribuição das narrativas dos estudantes investigados por nível de progressão e categoria analítica (Gráfico 1). Dado que chama atenção, dos 21 estudantes, mais da metade deles (12, no caso) se encontram no primeiro nível de progressão (Lógica Situacional). De modo decrescente, 4 estudantes se encontram no segundo nível, pois suas narrativas se apresentaram como explicações em termos de um contexto histórico deficitário. No “Nível 3 – Empatia histórica restrita” se encontram 3 estudantes. O último e mais complexo nível, “Empatia histórica contextualizada”, foi alcançado por apenas duas estudantes.

Gráfico 1 – Distribuição das narrativas por nível de progressão



Fonte: Dados da pesquisa

Aproximadamente 57,15% dos estudantes estão no Nível 1. Se somarmos os dois primeiros níveis (16 estudantes representando 76,19% do total), mais de dois terços da turma investigada está nos níveis mais baixos de compreensão das ações de pessoas do passado. Os dois níveis mais complexos, com 14,29% e 9,52%, respectivamente, contabilizam apenas 23,81% dos 21 estudantes. Esses números revelam uma grande deficiência na dimensão de realização da empatia histórica, mas também, através das narrativas contabilizadas pelos dois níveis mais complexos, a possibilidade do desenvolvimento e a já realização da empatia histórica numa turma de 3º ano do Ensino Médio.

A expectativa da qual falávamos ao iniciar este texto se revela ao seu fim um tanto frustrada. Nossa incursão pelas ideias históricas de concluintes do Ensino Médio revelou um déficit de aprendizagem histórica. Estratégias didáticas que proporcionem aos estudantes um desenvolvimento do pensamento histórico a partir do trabalho com fontes históricas podem ser um caminho na resolução desse problema.

Referências

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras: História**, Porto, s. 3, v. 2, p. 13-21, 2001. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 14, vol. 1, p. 239-61, 2001.

CARDOSO, O. P. **A didática da História e o slogan da formação de cidadãos**. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2007.

CARVALHO, A. P. R. **“Porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano”**: análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava-PR. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) – UEL, Londrina, 2017.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRA, J. **Trabalhadores do Brasil**: o imaginário popular. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: UMINHO, 2001.

LEE, P. “‘Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé’: compreensão das pessoas do passado”. In: BARCA, I. (org.). **Educação histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Lusografe, 2003.

LEE, P. La imaginación histórica. **Memoria y Sociedad**, v. 8, n. 17, p. 87-112, jun./dez. 2004. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoyso-ciedad/article/view/7879/6265>. Acesso em: 23 mai. 2018.

ROSÁRIO, H. B. **Por uma vida sem treta**: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da história e empatia histórica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. “Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão”. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 93-108.

SIMÃO, A. C. G. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305538472009.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

YALMAZ, K. **Historical empathy and its implications for classroom practices in schools**. *The History Teacher*, v. 40, n. 3, p. 331-37, mai. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools. Acesso em: 16 mai. 2018.

TRAMAS DO APRENDIZADO HISTÓRICO: UM ESTUDO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Ione Machado Santos
Valter Guimarães Soares

Introdução

Apresentamos aqui resultados de uma pesquisa exploratória acerca da competência narrativa de estudantes do Ensino Médio, isto é, a capacidade que os alunos e alunas possuem de experienciar e interpretar o passado de maneira a se orientar na vida prática, no tecer da ação cotidiana no mundo concreto.

Desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Feira de Santana (BA), este estudo circunscreve-se no âmbito de pesquisas que tomam a consciência histórica como objeto e objetivo da Didática da História, aqui compreendida como uma teoria da aprendizagem histórica, e opera principalmente com os conceitos de narrativa histórica e competência narrativa.

A investigação partiu de duas questões centrais, articuladas entre si: perguntamos se os estudantes têm aprendido história na escola e que tipo de aprendizado histórico se realiza, compreendendo o ensino de história como um esforço de natureza cognitiva em direção à aprendizagem e à formação do pensamento histórico. Por conta disso, assumimos o pressuposto de que um dos objetivos centrais da

história escolarizada é o desenvolvimento da competência narrativa do/as estudantes (CERRI, 2010; SCHMIDT, 2009).

Considerando que a consciência histórica se expressa através da narrativa, procuramos diagnosticar níveis de aprendizagem histórica dos estudantes a partir de uma base empírica, buscando identificar indicadores de desempenho da aprendizagem histórica a partir da análise de narrativas históricas por eles escritas. Além da produção das narrativas, outros procedimentos metodológicos foram utilizados, a exemplo da observação etnográfica do espaço escolar, questionário sociocultural e aplicação de um simulado temático com questões de ENEM e vestibular para avaliar o desempenho do/as estudantes neste tipo de exame.

Isso posto, importa destacar que as narrativas constituem o corpus principal de análise deste trabalho. Para analisá-las utilizamos uma ferramenta elaborada pelo Grupo de Investigação em Didática das Ciências Sociais (GREDICS), da Universidade de Barcelona, em diálogo com as contribuições teóricas de Jörn Rüsen. No passo seguinte, inspirados na Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*), as produções dos estudantes foram agrupadas em categorias, escalonando desde aquelas que mais se distanciam de uma narrativa histórica até elaborações que informam um maior grau de complexidade.

A análise dos dados aponta para a existência de fragilidades na compreensão histórica na maior parte dos sujeitos investigados. Parte dos estudantes não consegue narrar a história, e entre aqueles/as que o fazem, uma expressiva maioria apresenta níveis preocupantes de incompetência narrativa.

Tramando com os conceitos: narrativa e competência narrativa

Enquanto diagnóstico sobre a aprendizagem histórica de jovens, este estudo filia-se à Didática da História e encontra fundamentação na filosofia e na teoria da História. De forma mais específica ele se

inscreve no território de investigação do ensino escolar da História (SADDI, 2012), razão por que também incorpora e dialoga com pressupostos de leitura e modos de fazer da Educação Histórica, na medida em que a) pergunta e busca respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica da juventude em ambiente de escolarização (SCHMIDT e BARCA, 2009) e b) busca fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História (CAINELLI e SCHMIDT, 2011). A Didática da História, definida como uma disciplina científica específica, tem por

seu objetivo é investigar o aprendizado histórico, entendido como uma das manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas essas operações” (RÜSEN, 2011, p. 39).

Nesse sentido, engloba pesquisas sobre aprendizado histórico em contextos escolares e para além deles, alcançando outros ambientes de aprendizagem. A Educação Histórica, por sua vez, se volta com ênfase para o estudo das “ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização” (GERMINARI, 2012, p. 273).

Como já consensuado no campo, o conceito de consciência histórica contribuiu para redimensionar a Didática da História, que se afasta da definição de métodos e estratégias direcionados para o ensino e se aproxima de uma teoria da aprendizagem histórica. Assim, modificaram-se também os objetivos disciplinares, de modo que os conteúdos escolares deixaram de ocupar o centro da preocupação do ensino da História, passando a se privilegiar a promoção da identidade dos sujeitos. Reforça-se também a ideia de que a história não se trata apenas do passado, mas da articulação passado, presente e futuro, o que está de acordo com as características estruturais do pensamento humano (CERRI, 2010, p. 270-272).

Se nos aproximarmos, portanto, de uma teoria das operações da consciência que constituem o aprendizado histórico, chegaremos aos

conceitos chaves dessa operação investigativa: a narrativa histórica e a competência narrativa. De acordo com Rüsen, a narrativa histórica é a operação básica, a qual se resume as diferentes funções da consciência histórica,

com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2011, p. 43).

Aprender história é aprender a narrá-la, desenvolver uma forma de atribuir sentido à experiência histórica e de orientação temporal para o estar e agir no mundo. A narrativa histórica é vista como aprendizado quando, através dela, os sujeitos conseguem, por meio da visualização do passado, se orientar na vida prática humana, sintetizado as três dimensões temporais (presente, passado e futuro). Esta operação é denominada competência narrativa. Ela é a competência essencial e específica da consciência histórica e expressa seu conteúdo, forma e função, que correspondem de maneira respectiva às competências de experiência, interpretação e orientação (RÜSEN, 2011, p. 59). Na esteira do pensamento de filósofo alemão, Maria Auxiliadora Schmidt sintetiza com maestria esta capacidade de acessar o passado para a leitura do presente e prospecção do futuro:

a “competência narrativa” é a expressão da forma, do conteúdo e da função da consciência histórica. O conteúdo é a capacidade de aprender a olhar o passado e vê-lo em sua especificidade temporal, de distanciar-se do passado e diferenciá-lo do presente reconhecendo nele a sua própria experiência e a mudança. A forma é a capacidade de se analisar as diferenças de temporalidades entre o passado, o presente e o futuro, por meio de um todo temporal significativo que abranja todas as dimensões

do tempo. Trata-se da “experiência de interpretação” que possibilita traduzir experiências passadas em compreensão do presente e expectativas de futuro. A função é a capacidade que permite a utilização do todo temporal (passado, presente, futuro) como guia de ação na vida prática. Trata-se da competência de orientação (SCHMIDT, 2009, p. 15).

A partir deste mirante pode-se perguntar pelo aprendizado histórico em um ambiente social específico: a escola, e por consequência pelas demandas de letramento histórico de crianças e jovens. No quadro da Didática da História, Luis Fernando Cerri posiciona a competência narrativa¹ como um objetivo do ensino de história, sendo este definido como a “interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo” (CERRI, 2010, p. 270). Da mesma forma, no campo da Educação Histórica postula-se uma literacia histórica que se traduz no esforço de desenvolver e trabalhar as operações mentais da consciência histórica, porque é somente a partir desta que o conhecimento se torna consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta a capacidade de ver o passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isso porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além da externalização pra fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro. (SCHMIDT, 2009, p. 17)

1. Um esclarecimento necessário: é preciso diferenciar a competência narrativa na perspectiva aqui discutida da pedagogia das competências, entendida como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para enfrentar e solucionar algum tipo de situação (PERRENOUD, 2000), e que aparece nos documentos oficiais, em especial na BNCC mais recente. A pedagogia das competências é pautada em um ensino que visa o desenvolvimento de procedimentos e operações cognitivas (identificar, analisar, selecionar, comparar etc.), que não são específicos do pensamento histórico, fazendo com que seu estatuto epistemológico ou a sua especificidade enquanto ciência seja sequestrada no processo de ensino-aprendizagem. Entende-se, dessa forma, que a pedagogia das competências entra em desacordo com os procedimentos do aprendizado histórico estabelecidos pela competência narrativa da consciência histórica (SCHMIDT, 2015, p. 107).

As três operações que constituem a competência narrativa estão intimamente ligadas aos processos da aprendizagem histórica, pois “não existe uma coisa tal como uma experiência histórica sem significado, ou uma orientação histórica sem experiência; também, todos os modelos de interpretação estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação” (RÜSEN, 2011, p. 89). Entende-se, portanto, que essas competências podem ser utilizadas como indicadores de desempenho da aprendizagem histórica dos estudantes, ou seja, indiciam a presença de uma competência narrativa mais ou menos elaborada ou sofisticada na apropriação passado histórico, isso é, o passado elaborado pela operação historiográfica.

Tramas da história: a competência narrativa dos estudantes

a) Delimitações

Tomando como lócus uma escola pública e como sujeitos alunos 3º ano do Ensino Médio, o trabalho de investigação cujos resultados, parciais e provisórios, são aqui apresentados, pergunta pela aprendizagem histórica de estudantes, e conforme os objetivos projetados foram delineadas pressupostos e ferramentas metodológicas, assim definidas: a) observações de práticas de ensino de história na referida escola; b) aplicação de questionário sociocultural com vistas a traçar um perfil do alunado; c) aplicação de uma prova com questões do ENEM com uma temática específica (O negro na sociedade brasileira) para dimensionar o desempenho das estudantes, já que os alunos da escola apresentam um desempenho significativo neste tipo de exame seletivo²; d) produção de

2. O simulado, aplicado em condições semelhantes às do ENEM, foi composto por 15 questões e foram ordenadas cronologicamente, de modo que abrangessem todos os períodos da História do Brasil. É válido destacar que alguns dados, como os do censo escolar de 2017 (informações disponíveis em: <http://inep.gov.br/microdados>), revelam que a escola

narrativas sobre o negro na sociedade brasileira, a partir de um conjunto de imagens previamente selecionadas e ordenadas de forma cronológica. A escolha desse tema se deve ao interesse de levar para a sala de aula questões controversas e socialmente vivas; além disso, se justifica pela sua atualidade e importância social e política, devido à pertinência que até hoje existe de se discutir a condição do negro no Brasil, visto que, mesmo após mais de um século da abolição da escravatura, os afro-brasileiros não alcançaram igualdade de direitos, e ainda sofrem com o racismo estrutural e institucionalizado.

A produção das narrativas sobre a temática foi feita a partir de um conjunto de imagens previamente selecionadas e ordenadas de forma cronológica, e devidamente legendadas. Tal qual o que foi pensado para a construção do simulado, as imagens permitem evidenciar aspectos da trajetória histórica da população afrobrasileira desde o período colonial até o momento atual (ver Figura 1). Conforme proposto, os estudantes analisaram individualmente as imagens e a partir delas montaram suas escrituras, expressando o seu entendimento acerca das imagens ofertadas.

possui grande representação (92%) de estudantes que participam do exame, e estes por sua vez têm alcançado uma pontuação destacada na área de Ciências Humanas, que se aproxima da média nacional das escolas estaduais. Constatou-se um bom desempenho no simulado, pois a maioria alcançou um desempenho acima de 50%.



Figura 1³

A operação de análise foi efetuada a partir da leitura cruzada dos dados, embora as narrativas constituam o *corpus* principal. Para tanto, colocamos em diálogo as contribuições teóricas de Jörn Rüsen acerca

3. A seleção das imagens foi realizada com o objetivo de criar uma sequenciação da trajetória histórica da população negra no Brasil. Assim, selecionamos as imagens de a) Jean Baptiste Debret. Um jantar brasileiro, 1827. Disponível em: <http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html>; b) Rugendas. Navio negreiro, 1830. Disponível em: <https://blogdopedlowski.com/2015/04/14/perto-do-fim-da-escravidao-60-dos-negros-trazidos-ao-pais-eram-criancas/>; e c) Fazenda Quititi. Rio de Janeiro, 1865 (Georges Leuzinger\ Acervo Instituto Moreira Sales). Disponível em: <https://blogdopedlowski.com/2015/04/14/perto-do-fim-da-escravidao-60-dos-negros-trazidos-ao-pais-eram-criancas/>, para representar o período da escravidão; d) Moradores do Morro da Babilônia, Rio de Janeiro, século XX. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/depoimentos-de-escravos-brasileiros/?amp=1>; e e) Ação dos militares nas favelas durante a Ditadura Militar. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/02/como-a-ditadura-militar-agia-nas-favelas-do-rio-de-janeiro.html>, como representação do pós-abolição e da Ditadura Militar, respectivamente. Por fim, f) Turma de Medicina da UFBA com Joana Carvalho, uma das únicas negras | Foto: Reprodução. Disponível em: <https://www.sindsep-pe.com.br/noticias-detalle/perfil-elitizado-de-medicos-e-desafio-ao-atendimento-basico-da-saude/5108>; e g) Manifestação de garís, Rio de Janeiro em 06 de março de 2014. Foto de Mídia Ninja. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2014/03/11 greve-de-garis-no-rio-de-janeiro-da-luta-a-vitoria/>, como forma de retratar a situação de desigualdade na atualidade.

da competência narrativa e uma pragmática de análise elaborada pelos integrantes do Grupo de Investigação em Didática das Ciências Sociais (GREDICS). O grupo propõe um instrumento para analisar o nível de competência narrativa de estudantes em ambientes de escolarização, entendendo-a como um elemento essencial do pensamento histórico e social (SANT, *et. al*, 2014). Trata-se um bloco de questões quanto à forma (se é de fato uma narrativa ou não), conteúdo (informações de tipo histórico, se os fatos das narrativas são contrastados do ponto de vista historiográfico, que tipo de consciência histórica elas configuram) e a estrutura (se a narrativa apresenta um resumo ou título, se possui uma temática dominante, se expressa relação com o presente e uma perspectiva de futuro, se segue trajetória complexa, se se localiza espaço-temporalmente, presença de personagens e quase-personagens, se o/a narrador/a avalia a informação e se a avaliação é coerente ao longo dos acontecimentos mencionados).

Vale ressaltar que nos apropriamos de maneira pragmática da proposta do GREDICS, muito embora seja positiva a nossa avaliação sobre seus fundamentos e sua força analítica. Algumas perguntas não foram consideradas, seja por inadequação à nossa realidade no que se refere ao ensino de história (por exemplo, o trabalho com fatos contrastados), seja por definir *a priori* um modelo ideal de geração de sentido (a consciência crítica). Por outro lado, nos esquivamos da preocupação quantitativista que habita a leitura dos autores (percentuais relacionados a quantos respondem de forma adequada, ou não, a cada uma das perguntas). Neste aspecto seguimos outro roteiro: procuramos agrupar as perguntas por competência específica da competência narrativa (experiência, interpretação e orientação) e em seguida escalonamos as respostas em níveis a partir de rubricas com 5 descritores definidos (por exemplo: zero presença até presença de 7 informações de tipo histórico na narrativa). De posse desses dados, por fim, inspirados na Teoria Fundamentada, as produções dos estudantes foram agrupadas em categorias, escalonando desde aquelas

que mais se distanciam de uma narrativa histórica competente até elaborações que informam maior competência.

b) O conteúdo, ou a substância da História

A princípio, algo deve ser dito sobre a forma de geração de dados. Evidente que em pesquisas de natureza qualitativa qualquer estratégia de construção de empiria condiciona a expressão dos sujeitos investigados. Considerando os pressupostos teóricos da pesquisa a produção de narrativas configura uma boa adequação metodológica. Não obstante, a estratégia e os materiais utilizados sempre geram dúvida sobre a validade e como vai funcionar. No caso, pela riqueza do material produzido, avaliamos como potente a trilha de produção de narrativas em torno de um tema previamente definido e sua apresentação a partir de uma sequência de imagens/fontes, indiciárias de experiências históricas da história Brasil. Nada impede supor que outro recorte temático e outros dispositivos para geração dos escritos pode desdobrar em conteúdos algo diferenciados, por exemplo, em relação domínio de informações históricas ou a identificação com o tema, mas isso interfere muito pouco quando o foco é a análise de competências cognitivas específicas que constituem a competência narrativa.

No que se refere à sequência de fontes imagéticas é possível evidenciar que o/as jovens identificaram ou construíram uma temática a partir delas. É verdade que com muitas variações de forma e escalas de abrangência. Alguns o fizeram a partir de uma leitura de conjunto: N29, por exemplo, inicia a sua narrativa com o seguinte resumo: “As imagens mostram a trajetória histórica do negro no Brasil, desde a escravidão”; na mesma direção N42 sintetiza: “As imagens tratam sobre a questão racial no Brasil”, ou acentuando um aspecto, e de forma bem generalista, como faz N6: “A princípio tudo se trata de como os negros foram humilhados nessa sociedade”. Outros interpretam e tematizam colocando em destaque aspectos específicos, como se lê no escrito N8 “Após a análise das imagens posso concluir que se trata

da escravização e discriminação de pessoas negras”, ou no de N19, mesmo com o deslize em relação aos contextos “As imagens tematizam a escravidão, retratando cada uma períodos diferentes até os dias atuais”, ou com algum atropelo na historicidade, como no caso do N23, para quem “As imagens apresentadas revelam fatos da história dos negros desde o século XIX ao século XXI mostrando o tratamento dado aos escravos negros”. Cabe destacar que este tipo de tematização (por recortes) foi a que aconteceu com mais frequência, mas também apareceram interpretações bastante singulares, a exemplo do N5, que de forma crítica divisou talvez uma intenção racista dos pesquisadores na seleção e disposição das imagens: “O que é possível perceber nas imagens é que os negros são mais mostrados em imagens onde efetuam um trabalho escravo, querendo dizer que os negros não são mais que isso”. Enfim, pode-se afirmar que a escolha do tema e o uso de imagens se mostrou adequado como dispositivo para provocar a produção das narrativas. A diversidade de caminhos de interpretação pode ser tomada, ela própria, como indiciária da competência narrativa dos sujeitos da investigação, como tentaremos demonstrar doravante.

Interessa, portanto, verificar como as estudantes lidam com o conhecimento histórico (e/ou se apropriam dele), tomando-o aqui como sinônimo de passado histórico. No que diz respeito à competência narrativa, de acordo com Rüsen:

Acervos de conhecimentos não são um fim, por si mesmos no processo de aprendizado histórico, mas desempenham um papel essencial na aquisição de competência interpretativa que se refere à experiência de tempo. Essa competência, por sua vez, é um fator importante na orientação intencional da vida humana prática (RÜSEN, 2021, p. 96-7).

É possível fazer duas grandes inferências a partir da análise das narrativas no seu conjunto. De um lado, destaca-se os níveis de precariedade de repertório histórico dos alunos, seja em relação ao tema,

aos elementos de contexto espaço-temporal, seja no domínio de convenções e marcadores temporais que constituem a gramática da ciência de referência. Por outro, há fortes indícios de desnível de conhecimento por períodos históricos. Nota-se que os narradores anotam algumas informações sobre o que muitos deles denominam de o “período da escravidão” – tráfico negreiro, tratamento, condições de vida dos escravizados, etc. – mas nada ou muito pouco sobre o pós-abolição e especialmente sobre as questões do tempo presente. No caso em análise, parece haver uma espécie de sequestro da questão negra pela cultura escolar e o currículo de história. A isso pode ser acrescentado a presença de fortes indícios de permanência de uma perspectiva de narrativa histórica esquemática e dicotômica das relações sociais (negro/branco, dominador/dominado), evidentemente redutora da complexidade da realidade social.

No que se refere ao repertório histórico, um aspecto a ser considerado é domínio de conteúdos históricos ou conceitos substantivos, domínio que pode ser evidenciado a partir da presença e usos de informações históricas (acontecimentos, agentes, agenciamentos), da contextualização espaço-temporal, que se traduz pelo domínio de marcadores e convenções temporais, e principalmente pela compreensão da historicidade. Neste quesito, é perceptível a ausência de elementos fundamentais para construção da narrativa e compreensão históricas. É certo que a maioria dos estudantes consegue identificar aspectos históricos nas imagens apresentadas, embora guardando graus ou qualidade de identificação distintos. Há uma parcela de textos (11,1%) em que as informações aparecem desconectadas, isto é, os/as alunos/as não associam as imagens a nenhum acontecimento histórico específico, as informações aparecem aleatórias e descoladas de contexto espaço-temporal (26,4%). Essa constatação revela o grau de compreensão que os/as estudantes tiveram em relação às fontes históricas projetadas nas imagens, como expressa o texto a seguir:

Elas demonstram que toda a história foi evoluindo e se diferenciando, deixando de ser um lugar onde brancos ricos comandavam negros pobres sem poder algum a uma sociedade com voz do povo e atitude, e mais libertação. Com mais opções de vida tanto para os negros e brancos (N 32).

Nele se destaca uma leitura impressionista das imagens, subtraindo seus contextos de produção e o que elas representam. Nota-se também escassez de informação do tipo histórico e os indicadores temporais e espaciais aparecem de forma bastante rarefeita. Ao riscar uma trajetória histórica da relação entre brancos e negros, o/a autor/a deixa pistas de mudança, já que perspectiva uma história que evolui e se diferencia (do tempo/lugar de comando branco para o tempo/lugar de mais libertação), mas o faz na forma de uma descrição conclusiva, tecendo a narrativa a partir de fragmentos e elementos extraídos superficialmente das imagens e legendas, não são acrescentadas informações além daquelas contidas nas legendas, tampouco relacionadas a acontecimentos históricos nelas representados.

O gesto de interpretar recorrendo às informações que aparecem nas imagens e nas legendas é recorrente, mas não surpreende, pois o instrumento de pesquisa foi pensado para cumprir esta função de fornecer elementos ativadores da memória. O que chama a atenção é que outra parcela significativa de estudantes vai muito pouco além disso. Emblemática neste sentido é a N52, para quem:

As imagens representam o decorrer da história dos negros, ou seja, o princípio da sociedade brasileira onde apresenta-se as posições ocupadas no decorrer dos anos. Antigamente, é possível perceber a grande influência do negro na sociedade como: escravos, servos, trabalhadores. Com o passar do tempo as coisas não mudaram, como mostra as imagens, muitos continuam sendo, morando em favelas, morros, são questões não só do presente, como do passado. O número de negros é grande, mas de oportunidade e igualdade é muito desproporcional. Como mostra na imagem que representa os formandos de medicina

da UFBA, o número de pessoas negras é pequeno em relação aos demais da turma.

Vê-se que a narrativa apresenta uma visão de conjunto das imagens e a perspectiva de uma experiência histórica com início, meio (apesar do sequestro do que chamamos pós abolição) e fim, portanto sugere uma história em movimento, com mudanças, mas também com permanências (“as coisas não mudaram” com o passar do tempo). Apesar de alguns equívocos conceituais (servos), o autor captura algumas das temporalidades indicadas pelas imagens/legendas, e de informações históricas e personagens referenciados por elas, mas é possível evidenciar a escassez de informação do tipo histórico, como também a fluidez e imprecisão dos indicadores temporais, em geral com expressões adverbiais de tempo (“antigamente”, “no decorrer dos anos”, “com o passar do tempo”), o que esmaece a compreensão das especificidades dos contextos configurados pelas imagens.

Isto considerado, é possível afirmar que na maior parte das narrativas tanto as informações de tipo histórico (72,2%) quanto os marcadores espaço-temporais (54,2%) aparecem de forma escassa, dispersa e desconectada. Reiteramos que elementos e acontecimentos históricos, no mais das vezes extraídos do bloco de imagens, são colocados nos textos, mas de forma descontextualizada, sem delimitação de tempo e espaço, como podemos observar na narrativa abaixo:

Analizando as imagens, observamos desde o início a discriminação com os negros, eram escravos, traficados em navios em péssimas condições muitos chegavam a morrer por não suportar, trabalhavam nas fazendas, mas moravam em morros, favelas em casas decadentes. Com o passar do tempo eles conseguiram lutar pela igualdade racial, não totalmente porque ainda hoje vemos pessoas de mente pequena que acham que a cor de uma pessoa significa algo. Antigamente para um negro ingressar em uma faculdade era muito difícil, hoje já temos o sistema de cotas entre outros (N 70)

Diferentemente desse exemplo, encontra-se no conjunto das narrativas aquelas que apresentam bom nível de informações históricas (15,3%) e boa adequação contextual (12,5%), como é o caso da N 63:

Elas tematizam os séculos de escravidão negra no Brasil e suas diversas consequências, como o tráfico de escravos e o trabalho forçado, a falta de moradia e a qualidade de vida, sendo um dos responsáveis a falta de medidas de apoio após o fim da escravidão, na qual podemos perceber a grande quantidade de moradores negros em favelas e a sua pouca presença em instituições de ensino superior, sendo que esta última vem tentando ser amenizada com o programa de cotas raciais nas universidades, porém as cotas são apenas um paliativo, pois é necessário o melhoramento da educação em todos os níveis, independente da cor da pele ou de sua condição socioeconômica.

E ainda, embora em menor número, narrativas que definem com clareza uma temática e discorrem sobre ela apresentando um nível substantivo de dados e informações do tipo histórico (1,4%), marcadores temporais precisos e contexto espaço-espacial bem delimitado (5,5%). Exemplar nesse sentido é a N 61, abaixo descrita:

As imagens mostram alguns momentos históricos relacionados ao Brasil e a enraizada cultura negra presente na nossa história. Pode-se perceber que ao longo de quase toda história brasileira a presença dos negros como classe “inferior” é bem marcante e isto é retratado nas imagens. Os negros desde então como seres que tem que ser escravizados e usados como a classe branca deseja; são vistos como meros objetos de uso e não como seres humanos. E é perceptível notar que apesar da escravidão ter chegado ao fim com a abolição da escravatura em 1888, as consequências dela ainda se encontra enraizada na sociedade contemporânea. A última imagem retrata muito bem isso, quando mostra uma turma de formandos em medicina na UFBA com 95% da turma ou mais brancos. Apesar de existirem leis assegurando o direito dos negros, percebe-se ainda uma marginalização, um preconceito contra os negros em nossa sociedade que precisa ser combatido (N 61).

Resumindo: a partir dos aspectos analisados evidencia-se a carência de passado histórico em parcela significativa das narrativas, configurada na falta de domínio de cronologias e periodizações históricas, na escassez e precariedade de convenções e marcadores temporais, ao que se soma a sua utilização de informações históricas de forma descontextualizada, o que inclui anacronismos conceituais (aceitáveis, por vezes) e de ideias ou sentido. Em termos quantitativos, mais de 26% das narrativas não apresentaram contexto espaço-temporal e 56% delas identificamos uma contextualização precária. Cabe destacar que o repertório e o modo como os/as estudantes tratam as informações históricas nas narrativas trazem implicações para a aprendizagem histórica, notadamente se considerarmos, à luz da teoria, que o conteúdo ou competência de experiência constitui-se num dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da competência narrativa, pois consiste na capacidade de se aprender a olhar o passado e diferenciá-lo do presente, sendo que para isso é necessário saber acessar as informações do passado para a orientação temporal. Mas, além deste aspecto, é possível mensurar a competência narrativa a partir de outros critérios, explorando os elementos estruturais da narrativa, por exemplo. É o que será realizado no tópico a seguir.

c) Forma: nas trilhas da interpretação

De fato, ao menos nos ambientes acadêmicos parece ser consensual que o ensino de história não deve ter como um dos seus objetivos fazer com que os estudantes acumulem informações - fatos, datas, nomes - contudo, a periodização é uma parte da construção histórica que ajuda estruturar a construção da narrativa histórica. Assim, compreender a periodização histórica e saber localizar os acontecimentos históricos no tempo, é também uma forma de domínio e controle sobre o tempo histórico (BLANCH; SANTISTEBAN; 2010; p. 296). De acordo com PRATS (2005), um dos objetivos didáticos da história é justamente compreender os fatos ocorridos no passado e situá-los em seu devido contexto:

isto significa em primeiro lugar, que é preciso que os alunos e alunas saibam reconhecer convenções temporais cotidianas que vão desde o ‘antes de’ ou o ‘depois de’ até as divisões clássicas da história, ou a estrutura secular, a origem convencional dos calendários, entre outros. Para compreender os fatos e situá-los em seu contexto é necessário saber localizar alguns acontecimentos simples em uma sequência temporal e utilizar convenções cronológicas adequadas mediante o uso de linhas e outras representações gráficas (PRATS, 2005, p. 6).

Portanto, os acontecimentos históricos nunca devem ser explicados de forma isolada - também por isso a periodização é essencial -, para entendê-los dentro de um todo temporal e utilizá-los para se orientar na vida prática é preciso contextualizar historicamente os acontecimentos, e para poder fazer isso é necessário levar em consideração as características das formações sociais (PRATS, 2005, p. 6).

Experimentar o passado é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento da competência narrativa, já que a consciência histórica se estrutura como um todo temporal: passado, presente e futuro. Nesse sentido importa considerar como nas suas narrativas as estudantes articulam estas temporalidades e tecem orientação temporal, tensionando formas de compreensão do passado, interpretações do presente e perspectivação de futuro. Esta articulação se manifesta com maior ou menor complexidade em todas as narrativas que foram classificadas como históricas. Nelas aparecem algum grau de relação entre presente, passado e futuro, ou seja, há uma tentativa de articular as diferentes temporalidades visando a construção de um enredo histórico. Como já dito antes, este esforço de atribuição de sentido aparece nos resumos das narrativas, mas não só. Ele também pode ser verificado avaliando-se a coerência temática, o que implica atentar para a escolha de enunciados de acordo com a proposta de tema e a sustentação de linha de raciocínio e pensamento históricos, portanto demonstrar harmonia entre os fatos, as ideias e/ou afirmações e os argumentos apresentados. Portanto, o cruzamento analítico entre

conteúdo, a percepção do todo temporal e a coerência avaliativa pode oferecer elementos para verificação da competência interpretativa.

Do conjunto de escritos das estudantes, 8 deles (11%) não expressam relação entre as temporalidades. O autor N 51, por exemplo, de forma pouco clara, ensaia uma temática a partir da leitura das imagens (desigualdades sociais), mas o faz em um vazio tempo-espacial e toma de assalto a historicidade:

Como está demonstrando nessas imagens a relação entre vários aspectos da vida, sendo elas raciais, classes econômicas tendo assim desigualdades sociais que podem ser vistas não só aqui no Brasil, mas em outras partes do mundo. Com isso é bom sempre lembrar que não devemos deixar-se levar por esse tipo de coisas, sempre ajudando outro sendo ele rico ou pobre, negro ou branco, formado ou não (N 51).

Guardando semelhança, embora com uma temática mais definida, o N 2 também atropela a historicidade quando diz:

Bom, acredito que o tema das imagens seja a história e evolução dos negros/escravos como é mostrado na primeira imagem: escravos servindo seus patrões e seus filhos sendo alimentados por resto de comida deles. Uma das imagens mostra também o processo que foi o navio negreiro, um navio que levava índios o Brasil (N 2).

Esta constatação sem dúvida é ilógica e contraditória, posto que a consciência histórica se estrutura articulando as dimensões passado, presente e futuro. Logo, admitir a inexistência delas significa considerar os sujeitos como não dotados de consciência, negando seu caráter de fenômeno vital, conforme postula Rüsen. Frente ao impasse, consideramos a hipótese de que as produções destes estudantes seguem ou reproduzem determinadas rotinas e protocolos de produção escrita presentes na cultura escolar ou, o que não deixa de ser plausível, pouco exercitam a construção de narrativas na disciplina. De um jeito ou de outro, esta carência é sintoma de incompetência narrativa.

De qualquer sorte, o mais comum é a presença das temporalidades nas narrativas, com variações indicadoras de formas de lidar com a experiência temporal. Uma delas (1,4%), relaciona passado e presente apenas no resumo do texto: “As imagens retratam intimamente a posição social na qual os negros estão inseridos na sociedade desde o século XIX até os dias atuais”, outras 10 (14%) fazem relação entre passado e presente no resumo e no corpo do texto. O N 10 define uma temática e a desenvolve com certa coerência, embora com poucas informações e contextualizações e um acento no tempo presente:

As imagens mostram o racismo, o preconceito que sofria e sofre até hoje as pessoas negras. As imagens retratam o tipo de local que boa parte dos negros moram, o tipo de emprego que eles trabalham e trabalhavam, mostram também a dificuldade de um negro e uma faculdade onde são muito poucas as chances de saírem formados. As imagens para mim, demonstra que o negro sempre está abaixo do branco, nas questões de trabalho, casa e estudo. Também na minha análise das imagens, passa uma visão de que desde o tempo da chegada dos negros no Brasil até hoje, eles são tratados como escravos (N 10).

Nota-se que nela não aparece a dimensão futuro, mas a maioria expressiva das narrativas (73,6 %) opera com o todo temporal, seja relacionando passado-presente e futuro de forma implícita (58,3%), seja explicitando a dimensão temporal futuro (15,3%). Em ambos os casos, há diferentes graus de sofisticação e complexidade na articulação das temporalidades para a construção narrativa histórica, variações que, sem colocar à margem competências linguísticas, dependem do domínio tanto do conteúdo (passado histórico) quanto das ferramentas para acessá-lo, as competências para o pensar historicamente. É isso que pode conferir à narrativa uma trama histórica mais ou menos coerente do ponto de vista temático e consistente do ponto de vista avaliativo, aqui considerando contextualização e nexos causais e explicativos que sustentam a argumentação histórica.

Nos limites deste texto tentaremos tipificar este enquadramento a partir de três narrativas consideradas emblemáticas. Na primeira delas, caracterizamos aquelas que operam com o todo temporal, mas com a perspectiva de futuro implícita. Nela, as temporalidades passado e presente perpassam o texto, e o futuro aparece implícito, podendo ser projetado por dedução, nos seguintes termos: se a interpretação do passado produz uma orientação no presente como regularidade, esta projeta-se numa perspectiva de futuro, como repetição. Como a narrativa configura uma trajetória regular do desenvolvimento temporal, é possível inferir que se o passado (o sofrimento das pessoas negras) se repete no presente, este vai se repetir no futuro. Isso pode condicionar o agir dos sujeitos na vida prática, por exemplo, na luta contra o racismo estrutural e a adoção de práticas antirracistas:

Os negros sofrem desde muito tempo atrás, quando [eram] vendidos como escravos, como consequência sendo a maioria na população brasileira e também a população mais carente, em termo financeiro. Exercendo assim os cargos menos valorizados pela sociedade, como podemos observar nas imagens, a que mostra, a manifestação dos garis sendo a maioria negros mas já na imagem da formatura de medicina, temos em minoria os negros, pela sua história eles também tem menos oportunidade de emprego, estudo e etc. (N 24).

Importa considerar que a presença do todo temporal é necessária, mas não o suficiente para assegurar uma narrativa historicamente competente. Note-se que o texto é escasso em informações e personagens históricos, e esse pouco é extraído das imagens; também é pobre em contextualização e apresenta poucos (e difusos) marcadores temporais. A narrativa apresenta uma temática definida, e ela é desenvolvida no texto, mas de forma superficial. A falta de conteúdo histórico interfere na interpretação do passado e por consequência na compreensão do presente, redundando em fragilidade da coerência temática e mais ainda da coerência avaliativa, restando claro a falta

de conexões entre períodos históricos, interpretações simplistas e carentes de argumentos históricos explicativos, relações (mono)causais também simplificadas (e mecânicas).

Também entre as narrativas que explicitam uma perspectiva de futuro, identifica-se algumas que apresentam horizontes de expectativas pouco elaborados, ou até mesmo simplista, romantizado e individualizante, como mostra o exemplo a seguir: “preconceitos de classes e raciais, só serão quebrados quando as pessoas olharem mais para o próximo e não para si” (N 1). Mas, diferente de N1, é possível identificar também projeções de futuro mais complexas, projetando-se ações mais concretas visando a mudança da realidade social, como mostra a narrativa N 73:

As imagens retratadas mostram a evolução dos negros em sociedade [...] O progresso dos negros que vemos nas imagens são vitórias enfrentadas com muitas lutas e sofrimento, por mais conquistas alcançadas o negro não tem seu privilégio, por sempre ser visto como oprimido. A luta para chegar até aqui não acabou, enfrentam todos os tipos de violência e desconforto perante a sociedade. Eles só querem ser respeitados, mostrar que a cor de uma pele não quer dizer nada. As escolas como centro educacional de aprendizagem deveriam se aprofundar sobre os negros, suas conquistas, lutas, culturas e outros. Com um conhecimento maior não só para as crianças, mas também para os adultos, a palavra “racismo” só será lembrada nos livros de história como mais uma conquista.

Ou ainda, outras que evidenciam uma interpretação mais densa do passado e maior compreensão da complexidade do presente, por consequência também a projeção do futuro com maior criticidade. Este é o caso da N 54, na qual, apesar de não apresentar um largo repertório histórico (informações, personagens), há demonstração de que domina a temporalidade, lê de forma contextualizada e conecta períodos históricos; também define uma temática e desenvolve um enredo com coerência avaliativa, pois faz descrições conclusivas sem deixar de lado a busca de nexos explicativos e considera outras dimensões (classe, raça) e

fatores (políticos, econômicos, raciais) que constituem e complexificam a realidade social e as possibilidades de transformação social.

Ao decorrer das imagens e de maneira cronológica, é observável a trajetória dos negros no Brasil, retratando seus momentos sofridos durante o período da escravidão e as consequências desses tantos anos de injustiças.

As imagens montam a história, mostrando o sofrimento; depois para onde foram os negros após a abolição da escravatura; em seguida como é a situação desses locais e atualmente com a manifestação dos garis (constituídos por uma maioria negra e mestiça) e a graduação de estudantes de medicina (grupo constituído em sua maioria por pessoas brancas).

A sequência de imagens mostra claramente que ainda existe racismo e falta de oportunidades, já se avançou bastante, mas ainda estamos distantes da igualdade racial e social, e isso não é ilusório, é real e fato comprovado, o caminho à se percorrer é longo e todos (negros, pardos, brancos e ruivos) precisam lutar juntos (N 54).

Arriscando uma conclusão provisória, consideramos que as maiores fragilidades em relação aos elementos estruturais das narrativas dos/as alunos estão relacionadas ao modo como versam sobre o tempo, sendo que é o controle da temporalidade humana, ou seja, a tradução de experiências do passado para uma compreensão do presente e as expectativas em relação ao futuro que constituem a competência de interpretação. Resta agora analisar o conteúdo e os elementos estruturais da narrativa como unidade, explorando em forma de síntese como os/as alunos/as constroem, a partir deles, a trama histórica.

d) O que tramam os/as estudantes?

A partir da análise das narrativas no seu conjunto⁴, buscamos responder à pergunta se os textos se configuram como uma sequência de

4. Dos 74 textos produzidos, dois (N 23 e N 28) foram descartados, entendendo, pelo que foi escrito, que houve uma recusa dos estudantes em participar da pesquisa.

acontecimentos relacionados mediante uma trama, considerando o elemento trama como a soma de todos os atributos que compõe a narrativa histórica, e que foram em sua maioria aqui tipificados e analisados. A constatação primeira é que nem todos os/as alunos/as narram de fato a história, visto que alguns critérios considerados necessários a uma narrativa histórica não são encontrados nos textos. Foi possível identificar duas categorias entre as narrativas produzidas: os textos que se encontram fora do nível narrativo, ou seja, que não podem ser consideradas enquanto narrativa histórica, e as produções que se enquadram dentro do nível da narrativa histórica.

As narrativas não classificadas como históricas, 12 (17%, por aproximação), guardam ainda entre si algumas especificidades, já que se apresentam na forma de fragmentos descritivos, sem embasamento histórico e sem informações históricas válidas; também não apresentam contexto temporal/espacial, relação entre as temporalidades e coerência temática e avaliativa. Esses textos seguem dois padrões característicos de escrita: listas e “relatos”.

A imagem 1 nos mostra a desigualdade expressa em um simples jantar. Onde a mesa farta é devorada pelo casal, enquanto escravas apenas observam. A imagem 2 retrata a cena de um porão de um navio que transporta escravos. A imagem 3 mostra uma fazenda em que tanto escravos quanto crianças ajudam na produção. A imagem 4 mostra uma família bem simples de poucas condições. A imagem 5 mostra alguns militares fazendo ações nas favelas. A imagem 6 mostra alguns garis manifestando sobre os seus direitos. A imagem 7 mostra o sucesso de vários estudantes que através de seus estudos cresceram na vida. (N 27).

As imagens mostram que em algumas delas existem discriminação racial e de classe onde pessoas que na maioria são negros e de classe baixa devem trabalhar a aqueles de classe alta ou média, talvez até em troca de comida, a luta pelos direitos trabalhistas (N 40)

Entre os textos que atendem aos critérios da narrativa histórica e se desenvolvem enquanto trama, relacionando acontecimentos,

personagens, informações, tempo e espaços históricos, é possível identificar outros agrupamentos de narrativas. Agrupamos num primeiro bloco 07 (sete) textos que avaliamos com características comuns e que denominamos narrativas em migalhas (aproximadamente 10 %), São textos construídos a partir de fragmentos descritivos, no mais das vezes reproduzindo informações extraídas das imagens, a partir das quais são tecidas temáticas pouco desenvolvidas e carentes de coerência avaliativa. As narrativas também se mostram deficitárias de repertório histórico, apresentam poucas informações históricas válidas e descontextualizadas e escassez de marcadores temporais. Há muitas fragilidades na articulação das temporalidades. A partir disso, pode-se inferir que a falta de conteúdo (experiência) prejudica a capacidade de interpretação histórica. A narrativa abaixo tipifica este grupo:

Desde os tempos antigos mostra-se mesmo que com tanto racismo sempre houve relação de negros e brancos. Como mostra a figura e por exemplo, temos o casal branco na mesa se deliciando com a comida que seus escravos negros fizeram, e logo em direção a mulher mostra a relação do filho do escravo com sua senhora branca, onde lhe mostra dando comida. Várias outras figuras também mostram a manifestação de pessoas pobres reivindicando seus direitos; pois, somos todos iguais, independente de raça, independente de raça, religião ou etnia. Uma imagem que quebrou esse tabu, dentre outras imagens é no século de XXI, onde uma negra se diferenciou entre brancos por ser formanda em medicina uma profissão bastante concorrida..... e que teve esse direito (N 31).

Mas também se destacam do conjunto narrativas expressam um nível mais elaborado de relação entre as competências de experiência e interpretação. São narrativas simplistas na sua forma de interpretar e descrever os acontecimentos. Elas apresentam uma quantidade maior de informações históricas, porém acompanhadas de anacronismos conceituais e de sentido. Apresentam também um nível baixo de coerência avaliativa, se limitando a interpretar de forma simples,

revelando falta nexos causais e explicativos e argumentos históricos adequados e consistentes. Relacionam presente, passado e futuro, mas esta última dimensão aparece de forma implícita, indiciando carência de orientação. Nota-se que esses textos já não são tão descritivos e que os estudantes conseguem utilizar as imagens como fonte para interpretação do passado, mas em relação ao contexto temporal, utilizam termos difusos e poucos marcadores temporais. A maioria deles enfatiza o período da escravidão, silenciando sobre outros períodos históricos. É neste nível que se situa a expressiva maioria dos estudantes, 43 ao todo (60 %), como exemplificamos a seguir:

Pode-se dizer que os negros desde os tempos antigos vêm sendo tratados como inferioridade e condições precárias, dificilmente vemos em fotos antigas um negro senão patrão enquanto um branco era empregado. Mas não podemos deixar de falar que o negro vem conquistando seus direitos na sociedade, tendo um estudo e profissão apesar de muitos outros continuarem sendo tratados como um ser sem importância alguma para a sociedade. O preconceito ainda existe, podemos ver [ele] de várias formas, como por exemplo, a foto entre os garis e estudantes de medicina tem muito mais negro como gari não pelo fato do negro ser inferior, mas por não ter as mesmas oportunidades (N 33).

Seguindo uma escala de progressão, verifica-se ainda a presença de textos que deixam transparecer relações entre experiência (conteúdo), forma (interpretação) e orientação de uma forma mais complexa e consistente do ponto de vista histórico-historiográfico. São narrativas estruturadas (9 estudantes, 12,5%), que sugerem um pensar o tempo de forma mais organizada, na perspectiva de um letramento histórico. Os narradores demonstram possuir repertório histórico, apresentando maior quantidade de informações, personagens e conceitos históricos válidos e formas de uso adequadas. Operam com o todo temporal, relacionando passado, presente e futuro, e conseguem identificar periodizações da história a partir das fontes ofertadas. A

partir das imagens delimitam a temática de forma abrangente e a desenvolvem com coerência, atravessando todo o texto; e sustentam um bom nível de coerência avaliativa, apresentando alguns nexos de sentido, causais, explicativos, e argumentos adequados do ponto de vista historiográfico, conforme aparece na narrativa:

As imagens retratam em grande escala a população escrava que predominou no Brasil durante muitos anos. Com condições precárias de vida e submissos a humilhações e destratos por meio de seus donos, dos senhores de engenho. A partir desse tema podemos associar a questão do preconceito racial que ainda prevalece fortemente na nossa sociedade atual. Escravos por serem negros, pelo seu tom de pele eram tratados pior que um animal e eram submetidos a questões constrangedoras. Esse preconceito que existe hoje em dia é fruto do nosso passado, percebemos assim que querendo ou não uma época influencia a outra independente dos anos passados. Dessa forma devemos acordar e fazer nossa parte a fim de tentar reverter essa situação que acompanha nossa história ha décadas atrás, a minha cor, meu tipo de cabelo, o jeito que me visto não me torna superior ou inferior a ninguém. Um negro pode ingressar em uma faculdade de medicina, engenharia, direito seja lá seu curso escolhido, somos todos iguais e temos os mesmos direitos que qualquer um. Assim, vamos lutar por uma sociedade sem padrões, sem regras, sem preconceito. Por uma sociedade mais justa, eu voto sim! (N 47).

Por fim, uma (1,4%) das narrativas foi destacada como o exemplar mais aproximado de uma narrativa competente. Trata-se da N 54, citada anteriormente neste texto. Ali se apresenta uma quantidade considerável de informações do tipo histórico, domínio da periodização e de marcadores temporais, articulação das temporalidades presente, passado e futuro. A temática abrange a proposta das imagens e atravessa todo o texto. Possui coerência temática e avaliativa, e esta última é muito bem desenvolvida (sustenta a temática com uma trama historiográfica que articula com adequação informações históricas,

personagens e temporalidades; apresentando bom nível de argumentação, nexos causais e explicativos; e complexifica a realidade social).

Filtrando os dados, o que se desenha é um cenário inquietante: se a competência narrativa, conforme achamos, é um parâmetro razoável para mensurar o desempenho da aprendizagem histórica e se apenas cerca de 14% dos estudantes foram capazes de produzir narrativas competentes, podemos inferir que falta algo substancial no letramento histórico do/as jovens.

Referências

CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CERRI, Luís Fernando. **Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática**. Revista de História Regional, Inverno, 2010.

GERMINARI, Geyso D. Cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 741-760, jul./dez. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. 2005. Extraído de PRATS, Joaquín. El estudio de la historia como opción didáctica ¿ Destruir o explicar historia. **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales**. Geografía e Historia, n. 8, 1996.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e futuro a partir do caso alemão”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão C. Rezende (org.). **Jörn Rüsen e ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão C. Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba, W. A. Editores, 2012.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto e o campo de uma didática ampliada. **Acta Sectiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, 2012.

SANT, Edda; BLANCH, Joan Pagés; SANTISTEBAN, Antonie; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. Comó podemos analitzar la competència narrativa del alumna-do em al aprendizaje de la História? **Clio e Associados**. 2014. p. 166-182.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos** (Maringá Online), V.19, n.1, p.87-116, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S.; BARCA, Isabel (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino).

O PASSADO SOB O OLHAR DE CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Cristina Dantas Pina

Nallyne Celene Neves Pereira

Introdução

O presente texto apresenta uma discussão teórica sobre o conceito de passado que embasou a investigação sobre a compreensão desse conceito por crianças que estudam o 5º ano do Ensino Fundamental, a partir dos conhecimentos históricos trabalhados em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa são alunos matriculados no Centro de Educação Municipal Prof.º Paulo Freire, localizado no município de Vitória da Conquista-BA e três professoras que lecionam nas turmas do mesmo ano. A pesquisa realizada durante o Mestrado de Educação, fundamentada nas discussões teóricas da Educação Histórica, teve como foco a aprendizagem histórica escolar compreendendo que os conceitos históricos trabalhados nessa fase são importantes para sustentar a aprendizagem durante o percurso vivenciado na escola e nas próprias relações que serão estabelecidas por essa criança ao longo da vida cotidiana. Nesse sentido, o objetivo da investigação foi compreender os significados sobre o passado e sobre a história, construídos pelas crianças no espaço escolar, relacionando com o processo de ensino e aprendizagem da disciplina História. Verificamos que o passado elaborado por elas não as leva a desenvolver a empatia histórica, o que permitiria uma aprendizagem histórica mais significativa.

Passado - um conceito desafiador

O que é o passado? O que é História? Como percebemos o passado? São questões abstratas, mas que levam o indivíduo a refletir sobre como fazemos essa aproximação com o passado, visto como elemento constitutivo das ações do presente e do que nós somos.

A História tem uma relação muito tênue com o passado, pois este é o nosso objeto de investigação. Marc Bloch (2001) refuta a ideia de que a “A História é a ciência do passado” (BLOCH, 2001, p. 52). Em sua obra póstuma “Apologia da História ou Ofício do Historiador”, Bloch defende que o passado por si não tem condições de ser objeto de ciência e interroga:

Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sidos contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente? (BLOCH, 2001, p. 52).

Segundo o autor, os fenômenos ocorridos no passado passam a ser objeto de investigação principalmente porque as ações históricas ali vivenciadas foram praticadas pelos sujeitos, daí definir História como sendo a ciência que estuda as ações dos homens ao longo do tempo, ou seja, são as ações produzidas, as transformações e as relações estabelecidas pelos homens que denominamos por passado. Portanto, só nessa perspectiva o passado passa a ser o objeto de investigação do historiador.

Michael Oakeshott (2013) na obra *Sobre a história*, considera a História como uma palavra ambígua, pois, ao mesmo tempo em que ela carrega o sentido de totalidade das ocorrências humanas, também abriga o sentido de investigação dessas ocorrências. Esses significados são distintos, mas não divergentes. São colocados juntos e resultam de um tipo de investigação própria do historiador. O autor define,

então, que em sua obra o seu interesse é pela História vista como objeto de estudo, mais precisamente, pelas condições que qualifica uma investigação como História, uma vez que em seu entendimento a própria palavra “‘História’ denota um compromisso de investigação” (OAKESHOTT, 2013, p. 49, grifo do autor).

Segundo Oakeshott, há expressões que podem ser consideradas marcas próprias do vocabulário especializado da História, como passado, mudança, acontecimento, evento, etc. Essas marcas identificadoras, relacionadas com as condições necessárias, é que dão o entendimento histórico ao processo investigativo. E, de acordo com seu pensamento, definir essas marcas é o começo da sua análise. Sendo assim, o autor propõe que seu estudo se inicie

[...] identificando história como modo de investigação e de entendimento a uma ideia do passado, uma ideia de um evento, de algum relacionamento significativo a ser estabelecido entre os eventos, e uma ideia de mudança (OAKESHOTT, 2013, p. 50).

Assim, Oakeshott considera que para responder a sua inquietação sobre a investigação histórica é importante a definição da noção de passado. Oakeshott (2013) enfatiza a sua preocupação com a consciência que temos do passado. É, segundo o autor, essa consciência que qualifica o presente, pois, o passado “é um entendimento do presente em termos de uma mudança que, conforme se pode perceber, ele registra ou conserva” (OAKESHOTT, 2013, p. 51). Nesse sentido, o autor afirma que há elementos no presente que evocam esse passado e este pode ser visto de duas maneiras: um passado prático e um passado histórico. A distinção entre um e outro está na vinculação com o presente.

O passado prático é o que pode ser manipulado pela ação humana com objetivo de realizações vitais. Segundo o autor, o passado prático pode ser subdividido em três formas:

1. Passado encapsulado: é o somatório de todas as experiências do indivíduo e que mantém com ele uma relação que independe de ser lembrado.
2. Passado lembrado: é o da memória involuntária e é pessoal.
3. Passado registrado: são as experiências trazidas à lembrança. É também um passado pessoal, mas não é subjetivo.

O passado histórico é aquele acionado pelo historiador através da investigação histórica. Oakeshott (2013) afirma que o presente do historiador é composto por objetos que sobrevivem ao tempo e, a esse conjunto de objetos que “corresponderam no seu tempo a realizações humanas” (OAKESHOTT, 2013, p. 15), ele denomina de passado registrado, cuja definição apresenta da seguinte maneira:

[...] Um passado registrado não é mais do que um presente passado composto de pegadas deixadas por seres humanos efetivamente indo a algum lugar, mas sem saber (em nenhum sentido amplo), e certamente sem nos revelar, como eles vieram a caminhar nessas jornadas em particular (OAKESHOTT, 2013, p. 83).

Lowenthal (1989) afirma que o passado de fato, jamais pode ser provado nem pela observação nem pela experimentação, pois, ele está além do nosso alcance. Vivemos em um mundo de vestígios de épocas anteriores e somente aquilo que está preservado é conhecível. O autor defende que há três fontes de conhecimento do passado: memória, História e fragmentos.

[...] Memória e História são processo de introspecção (*insight*); uma envolve componentes da outra, e suas fronteiras são tênues. Ainda assim. Memória e História são normalmente, e justificadamente, diferenciadas: a memória é indubitável, *prima-facie*; a História é contingente e empiricamente verificável. Ao contrário de memória e História, fragmentos não são processos mas resíduos de processos. Fragmentos feitos pelo homem são chamados de artefatos; os naturais carecem de um nome

específico. Ambos atestam o passado biologicamente, por envelhecimento e desgaste e, historicamente, por formas e estrutura mecânicas (LOWENTHAL, 1989, p. 66).

Segundo o autor, o passado não está ao nosso alcance, pois, o que existiu jamais poderá ser verdadeiramente conhecido. São os registros históricos e as lembranças que nos levam a supor que o passado existiu e que sempre seremos assombrados com a dúvida “tememos que grande parte do que lemos tenha sido inventado” (LOWENTHAL, 1989, p. 71). Deste modo, o passado precisa ser sentido tanto como parte do presente quanto separado dele, pois, o passado já foi experimentado como presente e toda consciência deste está fundada em nossas memórias.

Entretanto, o autor afirma que duvidar do passado histórico traz problemas adicionais, pois, se não houvesse o passado, o ceticismo colocaria a realidade em cheque e tudo terminaria em um isolamento total. Assim, o passado é constitutivo do presente, composto por gestos, artefatos, palavras que os distinguem temporalmente.

A concepção de passado, portanto, se aproxima muito da compreensão de tempo. O conceito de tempo é entendido como um dos elementos fundamentais para a aprendizagem histórica desde o começo da escolarização.

Segundo Lana Siman (2005), o termo tempo possui um sentido polissêmico e, ao mesmo tempo, varia de acordo com as sociedades e as diversas maneiras de abordá-lo. No campo específico da História, o tempo é percebido dentro de uma perspectiva histórica que o difere do tempo cronológico. Nesse sentido, a compreensão das ações humanas não pode ser dissociada da temporalidade em que estas ações estão imersas. Para a autora,

O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de

continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos (SIMAN, 2005, p. 111).

Sendo assim, foi sobre a compreensão do tempo histórico pela criança que buscamos investigar durante a pesquisa de Mestrado em Educação, cujo título é “A concepção de passado em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental em Vitória da Conquista”, defendida no ano de 2017. Siman (2005) considera que a noção de tempo pela criança perpassa pela definição de mudanças e permanências que são inerentes ao processo histórico e ao pensar historicamente que para ela

[...] supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes [...] (SIMAN, 2005, p. 119).

Nesta mesma perspectiva, a tese de Maria Glória Parra Santos Solé (2009), intitulada *A história no 1º ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*, defendida junto à Universidade do Minho, apresenta as análises de crianças sobre a concepção de tempo. Nas entrevistas realizadas com as crianças aparecem três concepções de passado: 1. passado cronológico; 2. passado pessoal e; 3. passado histórico. A associação do passado relacionado à dimensão temporal foi encontrada nas respostas da maioria das crianças participantes da pesquisa.

Alexia Pádua Franco (2010) no artigo, *A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico*, analisa como desenhos animados e

revistas infantis abordam a noção de tempo histórico. Com base em seus estudos, a autora afirma que construção de tempo histórico feito pela criança não se restringe apenas ao espaço escolar e que para elas tudo o que está no presente sempre existiu, só que de uma forma mais rústica.

Cooper (2006) afirma que o processo de investigação histórica está relacionado à compreensão de tempo histórico pelas crianças “a mensuração do tempo, continuidade e mudanças, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos, e os traços do passado serão encontrados no trabalho com as fontes. A autora afirma que é preciso levar para a sala de aula os elementos da investigação histórica: conceito de tempo, trabalho com as fontes e construção do passado a partir delas.

Segundo Lee (2006), as ideias que as crianças trazem para História, são quase, em sua totalidade, construídas a partir do senso comum. O passado é visto por uma grande maioria de alunos como algo permanente, como uma paisagem fixa e a verdade associada ao que se pode provar “porque é dito assim no livro” (LEE, 2006, p. 137). Outra ideia comum presente nos alunos é que só podemos saber sobre algo se estivermos lá. E por fim, a História nos conta o que aconteceu. Assim, segundo o autor, essa desconstrução será feita quando os estudantes forem capazes de construir uma compreensão da disciplina História e uma estrutura utilizável do passado, isto é, quando desenvolverem a literacia histórica, sobre a qual ele levanta o argumento que segue:

A História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos ou pensadores críticos. Um conceito válido de literacia histórica poderia esboçar os diferentes elementos na educação histórica e executar as funções que esses substitutos parciais usurpam, mas – precisamente porque são parciais – não conseguem obter. Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como História substantiva seja falsa. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao

começar a pensar seriamente sobre o *tipo* de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação (LEE, 2006, p. 147).

O passado, objeto de investigação histórica, é também objeto de investigação e de ensino na sala de aula. A proposta defendida pela Educação Histórica é que se possa usar elementos da epistemologia da ciência histórica para fazer com o que o aluno aprenda História. Nesse sentido, seria trazer para a sala de aula uma metodologia de ensino baseada na investigação, na problematização dos fatos, no uso de fontes para desafiar o aluno a produzir conhecimento, a pensar historicamente (OLIVEIRA; CAINELLI, 2013, p. 104).

Assim, o conceito de passado que norteou a pesquisa se baseou nos pressupostos teóricos de Lowenthal (1989) e Oakeshott (2013). De modo distinto, os atores compreendem que o passado existe em sua relação com o presente. O passado conhecido por nós já foi experimentado como presente. Sendo assim, o que permanece sobre esse passado conhecido são os vestígios, os fragmentos que nos permite distingui-los, em uma dimensão temporal, do tempo presente. É esse entendimento sobre o passado que fomos buscar nas narrativas produzidas pelas crianças em nossas investigações.

Segundo Maria Borges e Jezulino Braga (2006) o importante no ensino da disciplina nos Anos Iniciais é a construção do conceito de História para essas crianças, uma vez que ele precisa ser compreendido como o produto da ação de diversos grupos e não de um indivíduo ou grupo isolado. E, nesse processo de construção, é preciso levar em consideração a relação que a criança estabelece com alguns conceitos históricos e, portanto, como ela compreende a História.

A compreensão sobre a aprendizagem dos conceitos históricos leva em consideração a distinção entre conceitos históricos substantivos e conceitos de segunda ordem, assim entendidos:

Os conceitos históricos substantivos são específicos da História e estão mais vinculados às informações históricas, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, etc.

Os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da História, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (LEE, 2001 *apud* RAMOS, 2012, p. 10).

Embora em sala de aula o professor priorize, na maioria das vezes, o trabalho com os conceitos substantivos uma vez que estes estão prescritos nos programas curriculares, é, como afirma Peter Lee (2001), o trabalho com os conceitos de segunda ordem (também denominado de meta-histórico), o elemento fundamental para que o estudante consiga compreender a natureza do pensamento histórico. Na perspectiva de Lee (2001), a compreensão sistemática dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem dará o ritmo da aprendizagem histórica. Ao mesmo tempo, Lee alerta para a importância que é preciso dar às ideias que as crianças possuem sobre os conceitos que constituem a natureza histórica, pois, uma vez apropriadas de forma errada será difícil desconstruí-las. Nas palavras do autor, “é importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar” (LEE, 2001 *apud* GERMINARI, 2011, p. 58).

A pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste do Bahia (PPGED/UESB), centrou no estudo sobre os conceitos de segunda ordem que devem ser trabalhados nos Anos Iniciais, considerados aqui, como importantes para a compreensão da

natureza histórica nos níveis seguintes. Escolheu-se, dentre os conceitos de segunda ordem, o conceito de passado construído pelas crianças pelo entendimento de que o conhecimento histórico é produzido dentro de uma perspectiva temporal. Outro elemento que justifica a escolha pelo estudo com crianças é por se aproximar do pensamento de Hilary Cooper (2012) ao defender que a criança possui uma percepção de passado e, portanto, capacidade de aprender História.

Considerações finais

Conforme dito anteriormente, a pesquisa realizada, da qual resultou esse texto, teve como objetivo principal a compreensão sobre a elaboração do conceito de passado em crianças em atividade escolar. Partimos da perspectiva que a cognição histórica se dá dentro de uma conjuntura que implica dois sujeitos: o que ensina e o aprendente. Visando alcançar esse objetivo, entrevistamos três professoras que lecionam nas turmas do respectivo Ano, nas quais realizamos nossa investigação, além de realizamos observação nas aulas ministradas por elas.

De acordo com Marta Margarida de Andrade Lima (2013), em sua pesquisa sobre os saberes docentes presentes nos Anos Iniciais, os professores exercem a função de orientar a relação entre a história ensinada e a formação para a cidadania das crianças. Na definição da autora,

[...] as professoras dos anos iniciais potencializam práticas pedagógicas que inserem as crianças no universo do conhecimento histórico, ao trabalharem com conteúdos, noções e conceitos deste campo, com a intenção formativa e a adequação pedagógica necessárias para que estas compreendam e reflitam a respeito das experiências humanas através dos tempos, possibilitando-as um lastro de desenvolvimento de capacidades para apreender e dominar informações históricas, bem como para analisá-las, interpretá-las e narrá-las (LIMA, 2013, p. 64).

Os professores, portanto, realizam um papel fundamental no processo de intermediação entre os saberes acadêmicos – aqui compreendidos como aqueles que resultam das pesquisas realizadas dentro das Universidades e que vão renovando o conhecimento histórico – e o saberes escolares – entendidos como os saberes oriundos da prática pedagógica. Sendo assim, conhecer a compreensão do passado perpassa pelo olhar atento sobre a voz das professoras, pois como destaca Lima (2013), um dos aspectos centrais da história ensinada nos Anos Iniciais é tornar o passado inteligível para as crianças.

Nossas aproximações com as professoras tinham como objetivo identificar suas concepções de História e de passado. Através de suas falas identificamos a compreensão que o objeto da História é o estudo sobre o passado, em razão disso, consideram que a disciplina possui caráter formativo das crianças, pois a experiência do passado orienta as ações do presente e do futuro. O passado se apresenta como uma sucessão dos grandes eventos registrados e que o seu conhecimento leva o aluno a entender a conjuntura atual. Em suas falas, registra-se que há uma preocupação em fazer o aluno compreender que o presente é o resultado das transformações decorridas ao longo do tempo.

O livro didático emergiu das falas das professoras como o recurso principal para o trabalho e, portanto, o instrumento que aproxima o passado dos alunos. Essa condição foi percebida na prática observada, tanto como ponto de partida para a explanação dos conteúdos, quanto na exploração das atividades. A professora Ângela mencionou que o livro didático adotado possuía muitas atividades interdisciplinares, o que facilitava o planejamento das aulas, principalmente em razão do pouco tempo. Não realizamos uma análise do livro para comprovar essa afirmação, aliás, no percurso dessa investigação destacamos o lugar central que este instrumento didático ocupa, merecendo pesquisas mais específicas para entender a sua relação com o aprendizado histórico das crianças.

A prática observada nos provocou inúmeras inquietações e possibilidades de reflexão sobre a História ensinada. Os saberes, o processo formativo, a prática pedagógica são elementos que carregam potencialidade de pesquisas, mas em razão do tempo e do nosso objeto investigativo, não foi possível aprofundar suas possibilidades. A observação das aulas nos permitiu verificar a permanência de uma prática assentada na perspectiva linear da História e na ausência de elementos que sustentem ao aluno compreender a dinâmica temporal das relações passado-presente.

Em nossa aproximação com o campo, analisamos o conceito de passado elaborado pelas crianças. A compreensão deste conceito se ligou à noção de tempo, defendido aqui, como um dos conceitos fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. Sendo assim, identificamos em suas narrativas, as ideias de mudanças e permanência e as relações passado-presente, inerentes ao processo histórico.

A aplicação dos instrumentos em sala nos permitiu verificar elementos que não aparecem em seus registros, captamos a espontaneidade e a curiosidade natural da infância *“Ah! Porque eu tenho curiosidade de saber como eram as coisas do passado, os objetos que não tem hoje em dia”*. A curiosidade sobre o passado norteou as suas respostas sobre as razões pelas quais gostavam ou não de estudar História, e ao mesmo tempo, nos permitiu constatar que as crianças não demonstraram dificuldade em relacionar passado e História.

Em sua pesquisa, Lima (2013) considera que a tarefa das professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é tornar o passado inteligível à criança. Sendo assim, as respostas apresentadas pelas crianças que integraram nossa investigação, indicam que o acesso ao passado é possível através das aulas de História. Cainelli (2014) considera que ter noção dessa relação *“é um dos pontos centrais do entendimento do que se ensina ou se aprende em História”* (CAINELLI, 2014, p. 10), logo, a apreensão dessa relação reafirma nosso posicionamento teórico sobre a capacidade de aprendizagem histórica das

crianças e das possibilidades de elaboração do pensamento histórico tendo como referência a própria epistemologia da História.

Este passado que “*ensina sobre antigamente*”, mas que também “*não é interessante*”, acionado nas aulas de História, foi o foco da nossa análise. Em muitas respostas identificamos uso de termos temporais: “*naquele tempo*”, “*naquela época*”, como formas de se referirem ao passado. O uso desses termos indica a capacidade de situar artefatos em um tempo que eles denominam por passado, mas indica também que os alunos, na faixa de escolarização em que se encontram, ainda não conseguem localizar os acontecimentos num determinado período temporal. Entretanto, eles demonstram ser capazes de sequenciar cronologicamente as imagens da Praça Barão do Rio Branco, por exemplo, quando exposto a atividade aplicada. As respostas das crianças também evidenciam a capacidade em identificar mudanças e permanências em relação aos objetos, pessoas e espaços físicos.

Tais elementos nos ajudam a identificar noções de temporalidades nas respostas das crianças. Contudo, observamos que as noções identificadas não auxiliam a criança a perceber o presente como um resultado das mudanças ocorridas ao longo do tempo, assim, a relação entre o passado e o presente não se estabelece, ou quando aparece é muito frágil e fragmentada.

O olhar sobre o passado tem o presente como referência e não o inverso. Os vestígios do passado são identificados a partir das diferenças com o presente. O uso de expressões como “*velha*”, “*coisas antigas*” demarca a compreensão de passado deficitário, identificado por Lee (2003). Assim, aos olhos das crianças, “O passado é o país estrangeiro de L. P. Hartley, onde tudo é feito de modo diferente” (LOWENTHAL, 1998, p. 73).

Investigar o ensino de História dos Anos Iniciais permitiu nos aproximarmos de um espaço de aprendizagens que não se fez presente em nosso processo formativo, como professores especialistas de uma disciplina. Colocou-nos ante a possibilidade de ampliar o nosso

olhar sobre a cognição histórica em todo o percurso escolar. Um desafio posto e que se soma a outros estudos que trazem em suas reflexões teóricas e metodológicas contribuições ao ensino e a aprendizagem em História.

Referências

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: A apropriação do livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1., p. 81-98, 2010.

BORGES, Maria; BRAGA, Jezulino. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista On-line**, Unileste-MG, nº 1, Jan./Jun. 2004. Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_09.doc. Acesso em: 07 set. 2012.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, Especial, 2006, p. 57-72.

CAINELLI, Marlene. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Tempos Históricos*, v. 12, Florianópolis, p. 97-109, 2008.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na Disciplina de História no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CAINELLI, Marlene. O passado como possibilidade. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia (org.). **Passados Possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2014, p. 9-17.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

COOPER, Hilary. *Ensino de História da Educação Infantil e Anos Iniciais – Um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo sem Fronteiras**. V. 7, n. 1, p. 127-136, 2009.

GERMINARI, Geyso Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (org.). Educação histórica e museus. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **As tessituras da história ensinada nos anos iniciais**: pelos fios da experiência e dos saberes docentes. (área de concentração Educação) Campinas, SP: [s.n.], 2013.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**: trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n.17, 1989.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História e outros ensaios**. Topbooks. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Educação histórica e a sala de aula**: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Saboni de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP. Alínea Editora. 2006, p. 145-172.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação histórica: desafios em torno da investigação sobre a aprendizagem da história. **Encontro do LAPEH** - Laboratório de Ensino de História. UESB, Vitória da Conquista-Ba: 2012.

RÜSEN, Jörn. **Desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica**: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. **A História no 1º ciclo do ensino básico**: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Portugal, 2009.

SIMAN, Lana Regina de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: Desafios para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP. Alínea Editora. 2005, p. 109-143.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI; Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos Anos Iniciais do ensino Fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 355-367, set.-dez. 2010.

“HISTÓRIA É NÓS”: SIGNIFICAÇÕES DA HISTÓRIA POR ESTUDANTES DE COMUNIDADES RURAIS NEGRAS DE FEIRA DE SANTANA

Beatriz Soares da Conceição Oliveira

Atribuir sentido às experiências no tempo é uma ação constante e inerente aos grupos humanos. Quem sou, de onde vim e para onde vou, são algumas das inquietações que nos levam ao esforço de, na relação entre presente, passado e futuro, buscar maneiras para se orientar temporalmente na vida prática. Diversas são as formas de se relacionar e significar o tempo. Assim sendo, em momentos e espaços situados, muitos podem ser os usos que os sujeitos fazem da história. A História científica, e mesmo a história escolarizada, são duas configurações possíveis, mas não as únicas.

As experimentações de parte dos sujeitos que contribuíram na escrita desse trabalho, estudantes moradores de comunidades rurais negras, são carregadas de especificidades. Estes grupos também encontram formas de manter a sua continuidade no correr do tempo, de ressignificar-se, de construir narrativas sobre si e o mundo. Essas formas de dar sentido às suas experiências temporais, bem como todas as formas e funções do raciocínio histórico na vida cotidiana e prática são elementos que cabem ao universo de interesse investigativo da Didática da História (RÜSEN, 2006). Tomada aqui de forma mais abrangente, ela permite identificar as relações de um grupo social com o passado. Portanto, nos autoriza perguntar, a partir de seus

pressupostos teóricos e metodológicos, acerca de diferentes formas de interpretação do passado, assim como das diferentes formas de apropriação e aprendizagem da história tendo em vista tempo e lugar situados, questão central deste nosso estudo.

A fim de responder ao objetivo proposto, qual seja, investigar os sentidos de história para estudantes moradores de comunidades negras rurais, nosso percurso metodológico foi dividido em três etapas. A primeira delas, a observação, teve entre as atividades desenvolvidas os registros etnográficos e a análise documental. Utilizou-se também um questionário onde os estudantes foram indagados quanto à idade, o endereço, significado da história, religião, cor, entre outros. Na terceira, o instrumento aplicado consistiu numa questão-problema, onde foi solicitado que os estudantes produzissem uma narrativa acerca de suas percepções sobre o significado e importância atribuída à história. As narrativas foram analisadas qualitativamente a partir da elaboração de categorias, segundo alguns dos pressupostos da chamada *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009). A leitura e análise qualitativa das narrativas permitiu a definição das seguintes categorias: 1 - História é “tudo”; 2 - “Tudo que ocorre ao longo do tempo”; 3 - “Conhecimento relativo ao passado”; 4 - “Relação entre as temporalidades”; 5 - “História é nós”.

Essa última, foi numericamente a mais expressiva, o que nos permitiu identificar que entre os estudantes investigados os saberes da experiência do viver negro rural determinam a maneira como se relacionam com o passado. Por outro lado, as contradições e ambiguidades do espaço escolar investigado também apareceram nos resultados, através da presença de elementos de concepções historiográficas tradicionais ainda arraigadas no ensino de história. A análise qualitativa dessas narrativas possibilitou algumas inferências, a saber: a presença significativa de elementos como a memória e o sentimento de pertença nas mobilizações dos sujeitos investigados, bem como

a concepção da história como registros da memória, transmitidos de geração para geração, que contam sobre a sua trajetória e a dos seus.

Modos de andar: caminhos investigativos

No que diz respeito às formas de lidar com a busca de evidências empíricas da consciência histórica, Rüsen (2001) afirma que a estrutura narrativa é uma das maneiras pela qual ela se manifesta e se expressa, ou ainda, “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação” (p. 59-61). Nesta mesma direção, Maria Auxiliadora Schmidt (2009) informa que é por meio da narrativa histórica que os sujeitos criam abordagens sobre o outro e sobre si mesmos, o que exige a capacidade de conhecer a historicidade de si e de seu grupo. Por isso, entendemos que “[...] a constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 66).

Tendo em vista as possibilidades investigativas abertas por esse campo, uma série de trabalhos vêm sendo realizados por pesquisadores brasileiros. Em meio a estas pesquisas, encontramos aquelas que guardam aproximação temática e metodológica com o nosso trabalho. Apesar das distâncias no que diz respeito às especificidades dos sujeitos, o diálogo com eles nos indicou possibilidades de intercâmbio relativamente aos percursos metodológicos e às operações teóricas postas em seus estudos. No entanto, o viver negro rural deixa marcas de especificidades nas experiências dos sujeitos que foram investigados, e elas ecoam na forma como eles constroem suas ideias sobre a história, e como se apropriam dos saberes históricos dispostos em outros espaços. Para analisá-las coube então indagar: que “outra” experiência é essa? quem são esses sujeitos?

Nesse sentido, nosso percurso metodológico foi dividido em três etapas. A primeira delas, a observação, teve como objetivo a convivência e o experienciar do campo didático-histórico junto com os sujeitos, como defendido por Maria Cecília de Souza Minayo (2013). As atividades desenvolvidas nesta etapa consistiram, para além da observação, na interação com os estudantes e o restante dos indivíduos que compõem o ambiente escolar, bem como conversas informais abertas, registros etnográficos, análise documental (do Projeto Político Pedagógico da escola, do livro didático), acompanhamento das atividades docentes, enfim, de todo cotidiano formal e informal daquele espaço. Foi nesse momento que delineamos quem seriam os estudantes a participar da pesquisa.

Além disso, diante do cenário observado, algumas questões nos foram impostas. Observava-se naquele ambiente saberes que se entrecruzavam: cultura escolar e currículo prescrito de um lado, e um mundo ao redor carregado de referências que atravessavam a identidade dos estudantes, de outro. Era necessário conhecer esses sujeitos, traçar seu perfil sociocultural. Para tanto, utilizou-se como instrumento metodológico um questionário composto majoritariamente por questões objetivas. Nele os estudantes foram indagados quanto à idade, o endereço, significado da história, gosto, confiança atribuída, modelos pessoais de heróis, religião, cor, interesses na história, entre outras questões.

Na terceira e última etapa, o instrumento elaborado e aplicado consistiu numa questão-problema, a qual também foi respondida por todos os estudantes participantes. Nela, a partir de um texto motivador, foi solicitado que produzissem uma narrativa acerca de suas percepções sobre o significado da história e a importância a ela atribuída. As narrativas foram analisadas qualitativamente a partir da elaboração de categorias, segundo alguns dos pressupostos da chamada

Grounded Theory (CHARMAZ, 2009)⁵. Ela nos serviu de auxílio na configuração da forma de análise dos dados, ou seja, na codificação e elaboração das categorias, que, abdicando de elaborações previamente concebidas, foram construídas a partir das respostas dos estudantes. Ao todo, 104 (cento e quatro) alunos/as participaram da última etapa. Um número menor do que o conjunto abarcado pelo questionário, por conta da logística de aplicação, que seguia os ritmos do cotidiano escolar.

Para a composição resolvemos selecionar de forma aleatória 41 narrativas (por entender que seria uma quantidade significativa para efetuar a análise) e depois fazer uma filtragem considerando três critérios de proporcionalidade: entre meninos e meninas, entre as séries/anos e entre estudantes rurais e urbanos. A amostra foi formada por 22 estudantes do gênero feminino e 18 estudantes do gênero masculino. No que diz respeito à escolarização, 22 estudantes são dos 8º anos e 18 do 9º ano. Quanto ao corte rural/urbano 14 são moradores do centro do distrito (São José), enquanto 22 moram nas variadas comunidades ao entorno, sendo que não conseguimos identificar o endereço de quatro dos autores de quatro das narrativas selecionadas.

De início, optamos pela leitura e análise das narrativas de maneira mais aberta: aglutinamos aquelas que se assemelhavam e depois buscamos encontrar elementos que aparecessem de forma mais recorrente, no intuito de encontrar palavras e expressões chaves para a categorização. A sucessiva releitura das narrativas nos permitiu chegar àquilo que iria conferir substância às categorias, elementos relacionados, é claro, às noções sobre a história apareciam nas respostas dos

5. Em linhas gerais, a intenção da Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*) é pensar modelos conceituais que expliquem o fenômeno investigado e que permitam ao pesquisador relacionar outros conceitos. O foco estaria na compreensão do fenômeno da maneira como ele se apresenta e não em conceitos e teorias prévias do investigador. Consiste assim, metodologicamente, na formulação de teorias fundamentadas nos próprios dados, mediante categorias conceituais (CHARMAZ, 2009).

estudantes: quanto de passado, de formas de orientação, de relação com o presente, até da presença de saberes da disciplina escolar, ou da memória e experiência.

A partir da leitura e análise qualitativa das narrativas construídas pelos estudantes procedemos a categorização. É importante frisar que a construção delas, e o agrupamento de narrativas em cada uma delas, se deu a partir de elementos que se mostraram com mais evidência nas respostas dos estudantes. Antes de apresentar as categorias citadas, assim como as conclusões provisórias frutos da investigação, cabe uma breve apresentação daqueles que participaram e ajudaram na construção do trabalho, o que se segue na próxima seção.

O olhar sobre os sujeitos: de onde falam, onde vivem

Situada no centro do distrito, em São José, a escola lócus da investigação atende alunos oriundos dali e também de comunidades e povoados circunvizinhos. Foi para eles que voltamos o nosso olhar, no intento de compreender como significam/representam a história. A escola, integrada à Secretaria de Educação Municipal de Feira de Santana, fica situada no centro do Distrito de Maria Quitéria, na zona rural de Feira de Santana.

Em funcionamento desde 1986, a escola recebe atualmente alunos da modalidade Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino. Os estudantes matriculados, em média 35 (trinta e cinco) por turma, são, em sua maioria, moradores do próprio distrito. Alguns são residentes de São José (centro), outros vêm diariamente das comunidades circunvizinhas. Dos 108 estudantes que responderam ao questionário, 35 afirmam morar no centro do distrito (São José), enquanto 61 estudantes moram em comunidades/localidades ao entorno. Através do instrumento aplicado na primeira etapa da pesquisa, foi possível perceber, a variedade das localidades/comunidades presente em cada uma das turmas.

De acordo com os levantamentos do IBGE (BRASIL, 2010), no que diz respeito aos dados sobre a cor ou raça, os números apontam que do total de habitantes do distrito 1.191 pessoas se declaram brancas, enquanto 4.320 são negros, 8.218 são pardos, 163 declaram-se amarelos e 11 indígenas. Entre os moradores da Zona Rural 1.014 são brancos, 3.586 são negros, 140 são amarelos, 7.333 são pardos e 4 são indígenas. Ou seja, a maioria dos moradores do distrito são não brancos. Esses dados também aparecem dentro da escola. Entre os 108 estudantes respondentes do questionário, 66 se identificaram enquanto negros, enquanto 23 escolheram a opção pardo, e somente 11 se definiram como brancos e 2 como amarelos.

O Projeto Político Pedagógico da escola também nos apresentou um perfil de quem são, em sua maioria, os seus estudantes, “filhos/as de trabalhadores/as rurais, feirantes, empregados/as domésticos/as, trabalhadores/as da construção civil, comércio e serviços”. A questão étnico-racial e as particularidades do lugar ao seu entorno, ou seja, as comunidades negras rurais, ganha espaço também no documento. Nele é afirmado que esta escola acaba por se constituir como lugar de escolarização das camadas menos favorecidas economicamente da região, e de alunos “com forte ancestralidade afro-brasileira”, inclusive moradores de uma comunidade de quilombo reconhecida e certificada pela Fundação Palmares – Lagoa Grande de São José⁶.

O que foi possível perceber, tanto nas aulas como no próprio cotidiano escolar, são as contradições e ambiguidades do currículo, que dialoga e volta-se às demandas dos sujeitos que estão ali dentro e do cenário que cerca o espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, não deixa

6. A escola em questão atende muitos alunos oriundos da comunidade Lagoa Grande, distribuídos em todas as turmas nos turnos matutino e vespertino. Por isso, alguns de seus professores veem dando atenção especial para o tema. Esses e outros professores da rede municipal participaram primeira Formação em Educação Escolar Quilombola – Formeeq, ocorrida na cidade, que foi oferecida pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação para as Relações Etnicorraciais e Educação Escolar Quilombola (Nereeq) e com o Ministério da Educação.

de partilhar de um código disciplinar pré-estabelecido, no que diz respeito à seleção e organização de conteúdos, às práticas de ensino, avaliações e concepções acerca da disciplina de história.

Para analisar as suas ideias sobre a história olhamos para os estudantes tendo em vista o aspecto da “experiência vivida”. A partir da leitura de Dayrell (2001) compreendemos que é ela uma das matérias primas a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura. Ou seja, os estudantes ao chegarem na escola já trazem um arcabouço de experiências vivenciadas nos múltiplos espaços sociais. É através desse arcabouço que os sujeitos elaboram uma cultura própria, ou ainda: “um óculos” pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há, portanto, um mundo real, uma realidade única, pré-existente à atividade mental humana” (DAYRELL, 2001, p. 141).

Em resumo, os jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo. Este processo não ocorre somente nos lugares institucionais, mas no cotidiano das relações sociais. Desse modo, da mesma maneira que afirmamos que a história é aprendida nos mais diversos espaços, a educação e seus processos formativos também é compreendida por Dayrell para além dos muros escolares, logo, na multiplicidade das relações sociais. Dito isso, algumas das marcas que atravessam a “experiência vivida” dos estudantes que participaram de nossa investigação, partindo do pressuposto, aqui já discutido, de que também ela incide sobre a forma como estes constroem significações sobre o a relação passado-presente-futuro, foram elementos de sua construção identitária, que se atrelam aos aspectos espacial e étnico-racial.

O distrito de Maria Quitéria, como já mencionado, é composto por diversas comunidades, e tem em seu entorno algumas outras que pertencem aos distritos vizinhos, como o é o caso da Matinha. Nesses dois distritos estão localizadas as comunidades remanescentes de quilombos de Feira de Santana, certificadas perante à Fundação

Cultural Palmares: a comunidade de Matinha dos Pretos, na Matinha, Candeal, e a comunidade de Lagoa Grande, localizada em Maria Quitéria. Segundo dados do projeto de pesquisa GeografAR⁷, há também comunidades não certificadas, mas que desde 2010 são identificadas como comunidades negras rurais quilombolas, a saber: Lagoa Salgada, Lagoa da Negra e Roçado, em Maria Quitéria.

Nas palavras de Elane Bastos de Souza (2011, p. 17), a história de Feira de Santana, atravessada pelo processo de escravização e seus desdobramentos, tem como uma das consequências a formação de um campesinato negro ao longo do século XIX e XX, que dá origem às Comunidades Negras Rurais Quilombolas mencionadas. Por Comunidade Negras Rurais entendemos os agrupamentos cuja organização cultural, social, econômica e política é moldada segundo sua relação historicamente estabelecida com a terra, na qual os moradores, em suas diversas gerações, vivem por dezenas ou centenas de anos. Neusa Gusmão (2001, p. 337-349), em sua reflexão sobre as heranças quilombolas e a questão da terra para grupos negros na atualidade, afirma que as Comunidades Negras Rurais carregam em sua trajetória valores culturais de um modo próprio de ser e de viver, atrelados a uma memória de resistência ao passado escravista.

Modos de ler: enlaçamentos

Ao todo, foram elaboradas cinco categorias, assim definidas: categoria 1: *História é tudo*. As narrativas sobre a história dos estudantes inclusos nesta categoria a conceituaram de maneira ampla e genérica, o que tornou, inclusive, no primeiro momento, difícil a sua categorização. A principal característica é que compartilhavam da convicção de que a história é importante e faz parte de seu

7. Grupo de pesquisa Geografar, Bancos de Dados. Disponível em: <http://geografar.ufba.br/tabela-comunidades-negras-rurais-quilombolas-indeticadas-naba>. Acesso em agosto de 2022.

cotidiano. Contudo, não expressavam de que maneira isso acontece, ou mesmo do que a história trataria, o que a compõe, de que trata, qual o seu objeto.

Assim, história aqui é “tudo”, tanto algo que houve há muito tempo quanto recentemente. O estudante Paulo⁸, por exemplo, afirma que “a história ela está presente em qualquer situação, já que a história também está no passado, presente, futuro, e em quaisquer situações”. A estudante Maria diz que

a história estar relacionando o presente e o passado, ou seja, existem história em quadrinhos e história do passado como história de historiadores [de quem?] que já morreu e também histórias que acontece no presente como histórias da corrupção que está acontecendo.

Já a categoria 2, denominada “*Tudo que ocorre ao longo do tempo*”, apresenta uma concepção de história dos alunos que tem por característica principal certa delimitação do elemento “tempo”, o que a diferencia da primeira. Apesar de alguns ainda compartilharem de uma conceituação muito ampla – a história como “tudo” - os estudantes aqui demarcam com dados substantivos a questão temporal, ou seja, a ênfase se encontra nas coisas/feitos/eventos, processos de vida humana ocorridos ao longo do tempo. Uma narrativa que define exemplarmente a categoria é a da estudante Luzia, quando afirma que a história:

[...] é tudo que ocorre ao longo do tempo, seja na cultura, na sociedade, na culinária, no modo de se vestir em acontecimentos importantes, como conquistas de mulheres

na política, no mercado de trabalho, leis novas, crimes ocorridos, ou seja, tudo que ocorre ao longo do tempo fica marcado como história de uma pessoa, da família ou da sociedade.

8. Os nomes aqui utilizados são todos fictícios.

Na categoria 3: “*Conhecimento relativo ao passado*”, observou-se que a história é concebida como um conhecimento específico sobre o passado. Assim, ela se apresenta como um instrumental para “estudar o passado da humanidade”. A estudante Ana, moradora de São José, torna isso evidente quando afirma que a história,

pode ser retratada por livros e documentos antigos. Nas escolas, história (matéria) envolve todos os exemplos acima. A história em si, conta sobre fatos passados, onde descrevem os acontecimentos existentes, antes de chegar na nossa vida atual. Sua importância é um fato que deve ser valorizado, pois, é por ela que sabemos de nossa origem, culturas herdadas, culinárias adquiridas, etc. [...].

A categoria 4 foi denominada de *Relação entre as temporalidades*, pois nela a ideia de história dos estudantes foi caracterizada pela presença de uma relação entre passado e presente e futuro. Essa relação estava expressa nas narrativas, de distintas maneiras. Para a estudante Julieta, por exemplo, a história é “você saber o que aconteceu no passado, para chegar no presente teve o passado e ele nos mostra o porquê de nós estamos vivendo isso hoje no presente”. Existe aqui, uma noção de continuidade, de trajetória temporal onde o hoje se liga ao ontem, este ontem seria onde eu busco possíveis elementos para me orientar no presente.

Por fim, a categoria 5, que dá título ao trabalho, “*História é nós*”, compreende narrativas com características significativas quanto à hipótese que foi discutida durante a investigação. A própria existência e prevalência da mesma já demarca o teor experiencial das ideias do grupo estudado. Aqui, a concepção de história dos estudantes estava marcada, sobretudo, pelo seu cotidiano, pelos registros da memória, pela oralidade: o saber como foi, está atrelado ao que já ouviram de pais, avós, ou outros adultos. Desse modo, em síntese, as principais características que a delineiam são as marcas de pertencimento, e logo traços identitários presentes nas elaborações dos estudantes,

bem como a maneira como se relacionam com a memória. A estudante Fátima, moradora da Fazenda Olhos D'água da Formiga, torna isso evidente quando afirma que:

a história para mim, são coisas locais, ou acontecimentos que vivemos antigamente e que ficaram registrados em nossa memória, e que procuramos passar para pessoas que não tiveram essa convivência. Assim como os nossos pais falam da sua infância, brincadeiras, como era na escola, a convivência na sociedade, o modo de se vestir, as modas etc. É importante para conhecermos sobre nossos antepassados e das nossas origens para ficarmos atualizados do que aconteceu, e com isso passarmos também o que acontece hoje em dia para nossos filhos e netos.

Há uma expressa vinculação com a memória, ou, ainda, a correspondência entre as duas. Desse modo, história seria aquilo que a gente guarda em nossa memória, por achar importante, e “passa” para as outras pessoas no presente. O significado da história para esses estudantes está atrelado às memórias as quais eles têm acesso através das gerações que os antecedem. A relação entre as temporalidades aqui, é marcada pela permanência, e o presente é sempre habitado pelo passado que vai sendo transmitido de geração para geração. Da mesma forma, a história para estes sujeitos narra sobre eles, sobre a sua trajetória, sobre os “seus antepassados”, como sublinha o estudante Manoel:

história é nos, a gente lembra dos nossos antepassado onde fala um pouco da nossa história, o que aconteceu antes de nós saber o que nossos ancestrais, a geração do nosso povo. Ela é importante para manter a nossa história viva, saber o que existiam naquela época onde o povo, o nosso povo viveu e sofreu ao mesmo tempo [grifo nosso].

Fica evidente uma noção de pertencimento à história, a um passado que é situado, bem como, mais uma vez, a importância que é atribuída à continuidade dessas narrativas, para que se mantenham vivas.

Modos de escuta: o que dizem os estudantes

Após traçadas as categorias, coube agora refletir acerca dos resultados obtidos, além de discutir sobre as pistas reveladas quanto aos elementos da consciência histórica dos sujeitos investigados, possíveis constatações quanto à forma como dão sentido a história ensinada e, de forma mais geral, especular como estudantes da Educação Básica pensam a história. A distribuição das narrativas dos estudantes investigados segundo as categorias analíticas discutidas no tópico anterior, ficou organizada da seguinte maneira: do conjunto de 40 estudantes, 17 foram agrupados como pertencentes à categoria 5: “História é nós”, representando assim 43% do total investigado. Em seguida, por ordem decrescente, se encontram os estudantes da categoria 3: “Conhecimento sobre o passado” (8), totalizando 20%. Na categoria “História é tudo”, tivemos 7 (17%) estudantes, seguidos de 5 (13%) inclusos na categoria que trata da relação com as temporalidades, e 3 (7%) que narram a história como coisas ocorridas ao longo do tempo.

Tendo em vista a questão central de nossa investigação, nos detemos principalmente nas narrativas e aspectos levantados na categoria 5, além de ter buscado mapear aquilo que se mostrou de forma mais evidente no que diz respeito às referências de construção da ideia de história dos sujeitos investigados. Um primeiro aspecto que o estudo permitiu perceber foi a presença marcante entre as narrativas de algumas concepções comumente atribuídas à história. E trazemo-las aqui, de início, para reafirmar que as elaborações dos estudantes não são puras e não partem de um único referencial.

Desse modo, além de experienciais, carregam em si muitos elementos de uma história ensinada, de concepções acessadas diariamente na sala de aula. Tendo em vista o que foi apontado pelas narrativas, nos parece que as ambiguidades e contradições do currículo da escola são refletidas no pensamento histórico dos estudantes, se considerarmos que as duas categorias que se sobressaíram

expressavam perspectivas bastante opostas. Esses são indícios de possíveis consequências e traços arraigados de uma concepção tradicional da História. Nas respostas dos estudantes investigados na categoria 3 (Conhecimento sobre o passado), são poucas as narrativas em que apareceram elementos que demonstram alguma atribuição de sentido para a sua vida prática. Em sua maioria, o passado foi caracterizado como algo distante de suas experiências, e que por vezes apresenta alguns eventos interessantes a serem estudados.

Coube aqui uma breve análise cruzada com os dados obtidos na segunda etapa da investigação, mais especificamente a pergunta feita aos estudantes na fase de mapeamento, referente ao significado da história, que também traziam indícios que dialogaram com aquilo apresentado pelas categorias. Quando interpelados de maneira objetiva, os estudantes optaram, em sua maioria, pela alternativa que definia a história como aquela que mostra o que está por trás da forma como vivemos no presente, ou seja, como explicação os problemas atuais. Indicava assim, um caráter de orientação da história, que obteve quase metade da porcentagem total (48%). Como a questão foi objetiva e os estudantes tinham apenas algumas alternativas, podemos pressupor que tenham optado por aquelas que mais se aproximavam de suas concepções.

Dialogando com a maioria das narrativas, exceto aquelas da categoria 3, mais uma vez os estudantes reafirmaram a relação da história com as demais temporalidades: para eles/as a história também nos fala sobre o presente e sinaliza para o futuro. Além disso, se atentarmos para a segunda alternativa que ficou em evidência (4. Uma forma de entender a minha vida, como sujeito da história), vemos também uma atribuição de sentido, bem como uma ideia de pertencimento, uma das características que substantia a categoria 5 (“História é nós”). Na verdade, é possível relacionar as duas alternativas (3 e 4) com as narrativas da categoria 5. Em linhas gerais, os dados apontam que o passado é algo muito significativo para os estudantes.

Além disso, outro dado importante apontado pelos questionários diz respeito à escolaridade dos pais dos estudantes, alguns deles informaram que os pais tinham ensino superior ou formação de nível técnico. São esses estudantes, inclusive, que compõem na sua maioria a categoria 3 (Conhecimento sobre o passado), o que pode ser justificado pelas outras experiências a que esses estudantes estão imersos morando em São José, assim como pelo tempo de vivência escolar. Dos 8 estudantes alocados nesta categoria, 7 (88%) são do 9º ano. Sendo que 5 são moradores de São José, enquanto apenas 3 moram nas comunidades. Nota-se aqui, portanto, distinções na maneira como os estudantes da amostra significam a história segundo o seu perfil sociocultural. Fatores como o tempo escolar, além do lugar onde residem, das possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento histórico sistematizado, talvez contribuam para a existência desses contrastes.

No que diz respeito à influência das vivências locais e das informações advindas da mídia, sobre o pensamento histórico dos indivíduos, Alves (2006, p. 92) reitera que as definições atribuídas à história, no sentido de tempo significado, são carregadas daquilo que aprendemos não só no âmbito de uma “história ensinada”, mas também de uma “história vivenciada”. A história vivenciada, no caso desta investigação, diz respeito a trajetórias comuns de um viver comunitário rural e negro, que tem suas particularidades, tendo em vista se tratar de um universo de comunidades distintas, mas que também tem suas tradições e memórias entrelaçadas, bem como uma lógica comum quanto a relação com a terra-território e as questões étnicas.

Acreditamos que derivou disso o número expressivo de narrativas inscritas na categoria 5 (História é nós), assim como a notória presença, entre elas, de rastros de saberes advindos da experiência. Outro elemento que merece destaque é a forte presença de estudantes residentes das comunidades. Dos 17 alunos/as, 12 são moradores da chamada Zona Rural do distrito. Entre eles, temos moradores da comunidade

Quilombola de Lagoa Grande, bem como das Comunidades Negras Rurais Quilombola de Lagoa da Negra e da Lagoa Salgada.

Apesar da heterogeneidade entre os alunos agrupados na categoria 5, nas suas respostas alguns indícios apareceram em evidência na construção daquilo que eles denominam de história, e na forma como dão sentido e se apropriam dela para a sua vida prática. São esses indícios que demonstram como a aprendizagem histórica, ou a construção de significações históricas, é sempre experiencial. Dentre os elementos, destacamos a oralidade, a memória e o pertencimento, já que, em síntese, para os estudantes que foram agrupados nesta categoria as lembranças que circulam nos lugares onde vivem, nos meios sociais em que eles convivem, de geração em geração, compõem de forma relevante a imagem daquilo que eles chamam de história.

Neste sentido, foi bastante elucidativa a narrativa de uma das alunas, moradora da comunidade de Lagoa Salgada quando ela afirma que a história: “é uma matéria, que fala sobre os nossos antepassados e nos ensina sobre as nossas culturas, e culturas de diferentes povos. E sem a história não íamos saber do nosso povo através dos historiadores e dos povos mais velhos, da nossa comunidade”. Apesar de indicar, no primeiro momento, a história como uma disciplina escolar, a aluna, além de demarcar do que trata a disciplina, a tônica aqui recai sobre um passado que é contextualmente situado, não é flutuante e nem distante de quem está narrando, expressando desse modo uma implicação identitária. Assim, não se trata de “qualquer” passado - Antiguidade ou Idade Média, por exemplo - mas o que aconteceu com o povo que ela chama de seu.

Para a estudante o conteúdo da história inclui a sua trajetória e também as experiências daqueles que a antecederam. Além disso, a história não é compreendida somente na forma escrita pelos historiadores, é possível acessá-la também através daquilo que é contado pelas pessoas mais velhas da comunidade em que ela mora. As narrativas dos mais velhos ganham lugar como história, equivalente

àquela alinhavada na oficina de Clio. Outra estudante, moradora de Água Grande, também partilha algumas dessas concepções. Ela afirma que a história

é o passado que cada ano o nosso passado vai voltando para nós, ele também traz muitas lembranças dos nossos antepassados e quando nós alunos aprendemos mais e mais sobre o passado histórico e em geração em geração para as pessoas que vão morrendo e os bebês e crianças vão aprendendo e também vão passando para as pessoas que não sabem ainda do nosso passado histórico. [...] os tios, os avós, os primos mais velhos e os familiares que sabem aí [podem] ajudar eles a refletir [...].

Alguns aspectos podem ser apontados na narrativa desta estudante apesar de ela se apresentar de maneira fragmentada. Em primeiro lugar, a ideia de um passado que retorna, porque é retomado, tanto em sua vida como aluna (passado histórico), como por tios, avós, primos, familiares, que de geração em geração transmitem algo para os bebês, as crianças, ou seja, os mais novos. O passado aqui visita a todo o momento o presente. Estes indícios também deixam à mostra a importância atribuída ao que é relatado em parte das narrativas que foram agrupadas na categoria, e que de alguma forma se fez presente também em algumas questões abordadas no questionário respondido por todos os estudantes.

Quando perguntados sobre a forma que a história aparece que mais os agrada, a alternativa “Fala de outros adultos (pais, avós...)” ficou atrás somente dos filmes e dos museus e monumentos históricos, considerando que estes dois últimos são formas de acesso à história que costumam atrair jovens e crianças, talvez por conta do quesito imagético, da fascinação, curiosidade e o entretenimento que é a eles associado. Se para o conjunto total dos estudantes a “fala de outros adultos” é uma das formas que a história aparece que mais os agrada - o que já se mostra sintomático - entre as narrativas que se inscrevem na categoria 5 (“História é nós”), esse lugar

de acesso ganha legitimidade, tendo em vista os exemplos expressos nas narrativas analisadas.

Além disso, outro aspecto diz respeito a percepção de si dentro ou como sujeito da história. Em síntese, para os estudantes da categoria 5, a história narra sobre um passado específico: o seu. Ou seja, conta sobre a trajetória daqueles que estiveram ali antes deles – os seus antepassados ou ancestrais, diga-se de passagem, citados de forma recorrente em muitas das narrativas, como no caso da seguinte:

[...] para mim temos que entender a história nossos ancestrais para podermos entender o futuro, história é entender o nosso passado, e aprender com ele, e muito bom estudar nossa história. A sua importância é entender e **aprender com os nossos antepassados** e melhorar o nosso modo de ver o mundo e de pensar [grifo nosso].

Há aqui um sentido de aprendizagem atribuído ao passado, que nos ensina sobre o presente e o projetar do futuro, mas também o entendimento de que esse passado narra sobre si e sobre os seus, não sendo assim exótico, nem externo – ele é demarcado pelo sentido da experiência, segundo o que nos toca, nos passa, nos acontece (LARROSA, 2002). Há uma relação entre as temporalidades, uma continuidade no fluxo temporal, onde se acessa o passado, e, mais ainda, as experiências dos seus (ancestrais) para se orientar no presente. A mesma história, lugar de identificação aparece na narrativa de uma estudante, moradora da Lagoa Grande: “a história para mim é o que estuda a história de nossos antepassados, e também a nossa história pois, nós somos sujeitos históricos e fazemos a história”.

Indícios de identificação com a história também apareceram em algumas respostas no questionário. Quando perguntados acerca de seus modelos pessoais de heróis, a partir de uma listagem previamente definida, uma figura que apareceu com bastante recorrência entre os 108 respondentes foi Zumbi dos Palmares. Ao todo 37 estudantes escolheram este personagem, enquanto 25 mencionaram

o português Pedro Alvares Cabral, 7 escolheram Tiradentes e 10 D. Pedro I. Na questão os alunos tinham que, além de informar o personagem, apresentar uma justificativa para a escolha. Apesar do significativo número de não respondentes (27%), do que foi registrado cabe a análise da escolha da Marisa, moradora de Lagoa Grande, e inscrita na categoria 5 (História é nós), que justifica da seguinte forma: “por que ele libertou muitas pessoas negras, como minha família quase todos eles são negros, minha mãe é negra”.

Essa narrativa aponta pistas acerca de uma identificação com a personagem, hoje símbolo de resistência negra, e talvez discutida em sala de aula pela professora. Mas, indicia igualmente uma relação elaborada pela estudante das trajetórias de sua vida prática com essas narrativas: ela traça uma relação direta entre os negros escravizados libertos, como ele afirma, por Zumbi dos Palmares, e a sua família, também negra.

Um aluno, também inscrito na categoria 5, justifica sua escolha por conta da “história de sobrevivência” de Zumbi. Possivelmente remetendo a trajetória de resistência da personagem enquanto líder de um quilombo. Já outra estudante, reitera a importância desse sujeito como líder do quilombo: “porque ele foi um líder do quilombo quando os quilombos fugiam ele abrigava eles no quilombo”. Cabe o olhar mais atento a outros dois elementos que parecem preponderantes naquilo que configura a consciência histórica dos estudantes da categoria História é nós. Em primeiro lugar, ressalta-se a repetida correspondência à evocação da memória como o principal componente da história.

Aqui a história mescla com a memória, “coisas locais e acontecimentos”, que ficam “registrados” e que se procura “passar” para outras pessoas das novas gerações. É perceptível a opinião de que estes registros seriam guardados pelos mais velhos, que ao narrarem como eram as coisas “antigamente” falam sobre a origem dos estudantes. No mesmo sentido, uma das alunas, moradora da Fazenda Casa Nova

afirma: “história para mim é algo que quando se fala “HISTÓRIA” eu mim lembro de várias histórias que eu já ouvir falar antigamente que as pessoas mais velhas mim contam [...]”.

E assim, tem-se o segundo elemento, a oralidade, afinal de contas, esta transmissão entre gerações, afirmada por alguns dos estudantes, ocorre no cotidiano, no contato com os mais velhos da comunidade. Um deles chega inclusive a afirmar que a história seria: “a arte de passar sabedoria para as gerações futuras, um jeito de relatar sobre o passado para entender o presente [...]”. O teor dessa resposta, carregado de um sentido exemplar, traz também uma lógica de transmissão entre gerações: o contar dos registros da experiência vivida. É possível que a sabedoria mencionada pelo estudante, esteja relacionada às pessoas mais velhas, das antigas gerações, àqueles que relatam o passado no presente. Isso fica evidente também na narrativa que expressava: “[...] É importante para conhecermos sobre nossos antepassados e das nossas origens para ficarmos atualizados do que aconteceu, e com isso passarmos também o que acontece hoje em dia para nossos filhos e netos”. Há aqui um sentido de transmissão para as futuras gerações.

As narrativas apresentam indícios acerca da importância do registro e do contar do vivido para as futuras gerações. Para eles, esta é uma forma de conhecer mais sobre as suas raízes, origens, seus descendentes, de onde vem a sua cultura, a história do e de onde o povo, que nomeiam como “deles”, viveu. A estudante Juliete, moradora da comunidade Lagoa da Negra, traz isso de maneira bastante elucidativa quando afirma que a história “contribui muito para a nossa existência, para sabermos que nossos antepassados viveram, sofreram, também para ficarmos cientes de nossas vitórias sobre a sociedade[...]”.

Sendo assim, encontramos na análise elementos relevantes no que diz respeito ao que foi mobilizado pelos estudantes participantes de nossa investigação. Como já afirmado, os quadros de

referências pelos quais eles engendram aquilo que chamam de história e constroem sentido para as suas experiências no tempo são múltiplos, já que sujeitos que circulam em diferentes espaços sociais, dentro e fora de suas comunidades. Ainda assim, os dados nos permitem afirmar que há entre os estudantes moradores das comunidades rurais negras, a maioria dos mencionados da categoria 5 (História é nós), fortes marcas dos saberes ofertados pela experiência comunitária rural negra. Em confronto, esses saberes, e a enxurrada de informações acessadas através da mídia em geral, além, é claro, da história ensinada, modelam o seu pensamento histórico.

Parte dos sujeitos que foram investigados se relacionam com o seu passado como uma forma de orientação e de reafirmação de sua identidade. Do mesmo, se apropriam da história ensinada cotidianamente na escola a partir de sua “experiência vivida”, esta que elabora saberes/ideias sobre a história previas. É por essa razão que encontramos ao longo da investigação distintas formas de significação sobre a história, atravessadas, no caso do nosso estudo, pelo aspecto territorial e étnico-racial. Apesar da notável presença de concepções advindas da história ensinada, mais visíveis na composição da categoria 3 (Conhecimento relativo ao passado), é possível afirmar que entre os estudantes moradores de comunidades rurais negras da Escola Municipal José Tavares, a história é mais do que uma disciplina escolar, e logo possível de ser acessada e apreendida em outros espaços. Além disso, ela tem como finalidade o recordar e guardar das memórias de antigas gerações, assim como de narrar sobre a trajetória deles (estudantes) e seus antepassados. Como tentamos demonstrar, a maneira como esses sujeitos sentem e dão significado ao mundo, no caso aqui em seu caráter temporal, é determinada pelo arcabouço de experiências de um viver negro rural. Os estudantes se constituem, assim, como indivíduos concretos, expressões de raça, gênero, lugar e papéis sociais.

Referências

BAROM, Wilian Carlos C. **Didática da história e consciência histórica**: pesquisas na pós-graduação (2001-2009). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, 2012.

BRASIL, IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 11 ago. 2022.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed: 2009.

CERRI, Luis F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERRI, Luis F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

GUSMÃO. Neusa M. M. Herança quilombola: negros, terras e direitos. In: MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001, p. 337-349.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF. Acesso em: 11 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – Teoria da História**: os fundamentos da Ciência Histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

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

SADDI, Rafael. A didática da História como meta-teoria. **IX ENPEH - Encontro Nacional dos Pesquisadores de História**, 2011, Florianópolis. América Latina em Perspectiva: culturas, memórias e saberes. Caderno de Resumos. Florianópolis: UFSC/CED, 2011. v. 9.

SCHMIDT, Maria A. Literacia Histórica: um desafio para a Educação Histórica no século XXI. **História e Ensino**. Londrina, v.15, p. 09-22 ago. 2009.

SOUZA, Elane B. de. **Terra, território, quilombo: à luz do povoado Matinha dos Pretos-BA**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

VERDADE HISTÓRICA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Leidiane Alves Brito Amaral

Edinalva Padre Aguiar

Apresentação

O presente artigo resulta da dissertação de mestrado intitulada “As ideias dos alunos do ensino médio de Planalto-Ba acerca do conceito verdade histórica”, defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB), cuja pesquisa foi movida pela seguinte problemática: Quais são as ideias apresentadas pelos alunos do 1º ano do ensino médio acerca do conceito verdade histórica?

Aqui apresentamos um recorte do texto dissertativo e dividimos o artigo em duas partes: na primeira, apresentamos uma discussão de cunho teórico acerca da cientificidade da história e sua relação com a aprendizagem histórica. Consideramos tal discussão necessária, visto que a categoria verdade histórica é um dos elementos constitutivos dessa cientificidade e importante no processo de educação histórica. No tópico seguinte, tratamos de parte dos dados coletados por meio do instrumento aplicado na pesquisa empírica, cotejados com os referenciais teóricos que embasam nosso trabalho e que abordam o conceito *verdade histórica* na forma como entendem os alunos integrantes da pesquisa (alunos do Ensino Médio de uma escola estadual

localizada na cidade de Planalto-Ba). Sustentamos que esse conceito epistemológico é basilar para compreender a cognição histórica e os processos que dão sentido à aprendizagem.

Assim, sob forte influência da teoria da consciência histórica desenvolvida por Rüsen (1993), as pesquisas acadêmicas no Brasil ampliaram a discussão sobre cognição histórica, em diálogo com pesquisadores de outros países. As temáticas de tais pesquisas envolvem conceitos substantivos e epistemológicos, sendo estes últimos objeto de nossa pesquisa e sobre o qual passamos a nos debruçar a partir de agora.

Cientificidade da história e aprendizagem histórica

Sobre a História em sua condição de saber científico e como objeto de investigação, não recai somente a reflexão acerca do passado, mas também sua própria maneira de construção, orientada pelo desejo de saber como o historiador sabe, isto é, o que lhe possibilita conhecer o passado e, assim, construir narrativas sobre ele, discussão atinente à epistemologia da ciência histórica e objeto de interesse da filosofia da História. A leitura do conhecimento histórico sob o viés de uma reflexão filosófica foi discutida por Collingwood (s/d), que a classifica como um pensamento de segunda ordem. Acrescido a essa consideração constata que as definições da natureza, método e finalidade da História não devem ser pensadas de forma rasa e desabilitada e sim de maneira aprofundada na perspectiva da filosofia da História, preocupada com as problemáticas do pensamento histórico.

Ao tratar sobre a cientificidade da História, Collingwood (s/d) apresenta a definição do que determina a validade científica das investigações, apontando o princípio de ter na ciência novas descobertas e questões colocadas ao que ainda não se conhece. Diante disso, indica que algo “só é cientificamente válido, na medida em que a nova organização dos conhecimentos nos dá a resposta a uma pergunta que já

decidimos formular” (COLLINGWOOD, s/d, p. 21). Nesse sentido, assim como toda ciência, a História parte do que carece ser respondido mediante as questões elaboradas pelo historiador e as descobertas realizadas por meio de métodos que legitimam sua cientificidade.

As ciências se dedicam a conhecimentos diversos e múltiplos, assim como a maneira pela qual chegam ao conhecimento se distingue em cada uma delas. A História trabalha com a busca de respostas sobre as ações humanas no tempo, por meio da leitura dos vestígios considerados por ela como fontes, das quais são extraídas respostas interpretativas de acordo com o que se pretende conhecer através da pergunta elaborada. Os métodos e procedimentos de interpretação cabíveis ao historiador são de comum acordo entre a comunidade científica, portanto, as respostas para os acontecimentos do passado são da competência – não exclusiva, mas prioritariamente – do historiador, assim como sua revisão científica, novas problemáticas e formulações. Não cabe na História, bem como em nenhuma outra ciência, o revisionismo infundado e pautado em opiniões do senso comum.

Ao discutir sobre a utilidade da História, as contribuições de Collingwood (s/d) apontam para a mais complexa reflexão filosófica a ser realizada sobre esta ciência, pois, a determinação da sua função não é simples de ser pensada. Nessa direção, o autor indica que a História serve para que o homem conheça a si mesmo e suas possibilidades, tomando como parâmetro as experiências do passado:

a história é para o auto-conhecimento humano. Julga-se, geralmente que é importante para o homem que ele se conheça a si próprio, não querendo isto dizer que ele conheça as suas particularidades meramente pessoais, aquilo que o diferencia dos outros homens, mas sim a sua natureza de homem. Conhecer-se a si mesmo significa saber o que se pode fazer. E como ninguém sabe o que pode fazer antes de tentar, a única indicação para aquilo que o homem pode fazer é aquilo que já fez. O valor da história está então em ensinar-nos o que homem tem feito e, deste modo, o que o homem é. (COLLINGWOOD, s/d, p. 22)

Não há como fugir da implicação do conhecimento histórico para o autoconhecimento humano citado por Collingwood (s/d). Assim, no processo de aprendizagem da educação histórica, os procedimentos relacionados a este mecanismo precisam estar alinhados com as determinações precedidas pela epistemologia da ciência de referência. A construção do conhecimento histórico baseado na racionalidade histórica e em processos cognitivos situados na própria ciência histórica, desenvolve-se não somente, mas também, por meio da noção dos conceitos epistemológicos que buscam a identificação do coletivo com o particular, da totalidade dos conteúdos com a vida prática e para além dela.

O debate sobre a verdade na ciência histórica constitui uma dimensão de perspectivas históricas traçadas sob óticas distintas em relação ao fazer historiográfico. A tendência positivista considerou, sobretudo a ciência histórica, preocupada com uma linearidade da evolução humana, objetivada e ligada às concepções de neutralidade. Na visão pós-moderna o caráter relativista e crítico em relação à possibilidade do conhecimento histórico implica em uma percepção que nega a ligação da História com a realidade do mundo externo. As vertentes historiográficas discutem a compreensão da própria História em sua polissemia e as noções ligadas ao conhecimento histórico que possibilitam compreender de que maneira a História se relaciona com os fenômenos do passado e com as representações que se constroem sobre ele.

Ao pensar a dimensão cognitiva do pensamento histórico, entende-se o processo de problematizar as fontes e fazer inferências por meio delas, como critérios próprio do historiador é necessário também para a apropriação do conhecimento histórico dos sujeitos, pois, ao lidar de forma questionadora no trabalho com as fontes, desenvolve-se a reflexão do conhecimento e o confronto entre construções.

Nesse sentido, o saber histórico construído pela pesquisa e organizado pelo registro historiográfico determina a relação de sentido

entre o conhecimento histórico e os sujeitos, sendo que o primeiro tem vínculo estabelecido com a realidade concreta e é construído por ações metódicas que visam elaborar reflexões acerca das estruturas sociais e possibilitar formas de orientação histórica por seus meios científicos e do pensamento histórico deles resultantes. Acreditamos que a dinâmica de construção da ciência e o pensamento histórico científico podem estabelecer influência sobre a vida e produzir efeitos na formação subjetiva e coletiva dos indivíduos. Contudo, o espaço da escola não deve ser entendido como puro canal de transporte dos produtos científicos da historiografia e sim como âmbito de reflexão deste saber e do seu significado para a formação das identidades.

O pensamento histórico mobiliza operações mentais, as quais se revelam integradoras da consciência histórica e estão ligadas a experiência, a interpretação e a orientação temporal. As ideias de verdade histórica devem dialogar com as noções de sentido do conhecimento histórico a partir da narrativa científica apresentada pelos processos de investigação e regida por critérios metodológicos que se expresam sobrepostos ao conhecimento comum.

Ao traçar um panorama sobre a noção de objetividade e pretensão de verdade na ciência histórica, Rüsen apresenta elaborações teóricas sobre o pensamento histórico que nos ajudam a compreender o contexto histórico de desenvolvimento das noções refletidas em História. Inicialmente, Rüsen (2010) aponta o discurso metahistórico ligado a uma tradição pré-moderna da retórica em que a historiografia era entendida como prática literária permeada por pretensões de verdade. Posteriormente, o autor traz o processo de racionalização modernizadora em que há o desenvolvimento da História como disciplina acadêmica tendo nesse momento a definição de regras e critérios próprios para a validação do conhecimento e busca por um caráter de objetividade, concepção ligada à racionalidade da experiência histórica. Em contrapartida, como aponta Rüsen (2010), a crítica pós-moderna classifica este entendimento como uma falsa consciência relacionada à anulação do

caráter distintivo da História ligado à linguagem narrativa. Classificado como discurso pré-moderno, a compreensão moral dada a História por meio da ligação entre experiências passadas e presentes, foi entendida como mobilizadora de regras para a vida prática por meio desta associação temporal. A vertente moderna proferiu críticas ao caráter moralizante atribuído à História e concentrou nas fontes o entendimento entre a experiência dos historiadores e o passado.

Como exprime Rüsen (2010), a metahistória é uma teoria do pensamento histórico e das formas específicas que o pensamento histórico toma ao produzir o conhecimento histórico. Como todo pensamento histórico, inclui elementos da teoria, levando a refletir teoricamente sobre uma atividade intelectual que possui elementos teóricos. Rüsen (2010, p. 77) destaca que com a preocupação acadêmica de garantir modelo científico ao conhecimento produzido pela História a metahistória

ganhou uma dupla função: ela tem de legitimar o caráter acadêmico da profissão de historiador tanto pela ênfase na natureza “científica” do conhecimento histórico produzido pela pesquisa como pelo destaque da especificidade dessa disciplina, que a distingue das demais, sobretudo das ciências naturais. (grifo do autor)

Ao considerar a importância dos critérios de objetividade da ciência da História com base na busca pela validade científica discutida por Rüsen (2015), entende-se que as regras do método garantem a pretensão de verdade do conhecimento histórico e, segundo o autor:

objetividade, de outro lado, é a categoria que proclama um determinado tipo de conhecimento histórico, obtido mediante procedimentos de pesquisa regulados metodicamente, e que, ao apresentá-la revestida de sólida validade, situa esta objetividade acima do campo da opinião arbitrária. (RÜSEN, 1996, p. 75)

Para além da objetividade pretendida pela ciência da História, Rüsen (1996) explica que o caráter da História como orientadora

prática, se faz necessário para a relação entre as experiências do passado narradas pela historiografia, as ações humanas e a forma de orientação por meio delas. Nessa direção, “orientar significa: entender problemas práticos e lidar com eles com conhecimento dos problemas humanos acumulados na experiência de toda uma vida” (RÜSEN, 1996, p. 80).

A História é um lugar confiável e o que a mantém assim é o fato de que não existe ciência e pesquisa sem a definição de verdades. No seu caso, a relação com a verdade de forma mais direta se dá a partir do trabalho historiográfico e da atualização das pesquisas à medida que surgem novas problematizações. No entanto, a revisão da pesquisa histórica não funciona com a mudança esporádica de opiniões que alteram o entendimento conforme as transformações ao longo do tempo e com a anulação ou negação dos fenômenos. Na historiografia a revisão se dá de acordo com o campo demonstrativo de pesquisa que remonta aos eventos e sustenta os argumentos que contestem a base das verdades estabelecidas com novas abordagens. Negar fatos históricos que foram amplamente demonstrados não é possível, o núcleo duro dos acontecimentos não pode ser apagado, o que pode ocorrer são novos recortes e questões a serem contempladas.

Segundo essa compreensão, pode-se afirmar que a ciência histórica atua com base em verdades validadas cientificamente. Quando estas não são compreendidas na dimensão de saber científico e desvinculadas da sua função orientadora das relações temporais, não cumprem o aspecto didático do conhecimento histórico de pensar a aprendizagem no âmbito da teoria e da epistemologia da ciência de referência.

Do ponto de vista humanístico, o compromisso da História com a verdade está também relacionado com o sentido do conhecimento histórico para a vida. Nessa relação, está inserida a questão do saber que tem significado para a vida prática e, conseqüentemente, para a formação da consciência histórica e a apropriação da História como orientadora das ações humanas. As distintas apropriações feitas da

História a partir das interpretações dos sujeitos concebem “verdades” históricas.

Como outras ciências, a História segue parâmetros metodológicos e, por isso, se insere no campo científico de validação do conhecimento a partir de pesquisas. O método histórico utiliza experiências temporais e atribui sentido ao pensamento histórico, sendo, portanto, fundamental para efetivação da história científica. Assim, a

História como ciência se distingue por regular metodicamente o pensamento histórico. Com essa regulamentação, ela reivindica validade própria para os resultados de sua pesquisa, e para as histórias em que esses resultados são inseridos. A regulação metódica da obtenção científica do conhecimento se dá como fito de assegurar-lhe validade. O saber científico pretende-se especialmente bem fundamentado, uma vez que se refere a experiência obtida e interpretada mediante pesquisa. (RÜSEN, 2015, p. 60)

A partir do método e da crítica das fontes, a História como ciência fundamentada com pretensões de plausibilidade, estabelece o compromisso com a verdade. Como aponta (RÜSEN, 2015, p. 61) “[...] o método torna o saber, mediante a verificabilidade de suas sentenças, apto a ser fundamentado. Plausibilidade, pertinência, aptidão e fundamentação – três designações que convergem para uma única: verdade”.

Ainda recorrendo às contribuições de Rüsen (2015, p. 50) entende-se que,

Verdade é uma qualidade dos resultados da constituição de sentido, que se baseiam numa constelação de princípios reguladores, com os quais pretensões de validade podem ser enunciadas, abordadas, aceitas, rejeitadas e modificadas, na comunicação discursiva.

Ao tratar sobre verdade científica deparamo-nos com a variedade dessa designação. Todas as concepções culturais e científicas se

pretendem verdadeiras a partir da validação do saber. Dessa forma, existe uma variante esfera de “verdades” que interligadas devem estar em conexão para a pretensão de plausibilidade do conhecimento. Nos valem das argumentações de Rüsen (2015), que apresenta uma variedade de significados de verdade, exemplificando-a como “verdade científica”, “verdade prática”, “verdade política”, “verdade estratégica”, “verdade estética”, “verdade retórica”, “verdade religiosa”. Percebe-se aí a pluralidade dessas concepções que contemplam a dimensão de plausibilidade do saber. É importante ressaltar que não se deve confundir a diversidade da verdade na ciência História com relativismo ou efetivação do senso comum, uma vez que a regulamentação dos métodos universalmente estabelecidos confere validade ao conhecimento.

A relevância de estudar a epistemologia da História para então dar sustentação aos estudos relativos à educação histórica está centrada no fato de compreender o ofício do historiador e as questões relacionadas à teoria da história. É indispensável para a pesquisa em educação histórica, debruçar-se sobre a teoria e buscar entender que as explicações históricas estão ligadas às escolhas subjetivas dos historiadores que utilizam instrumentos para defender suas posições frente aos fatos históricos, sendo estes sujeitos formados por concepções do seu tempo. Diante disso, tem-se a importância de empreender nas aulas de História o que se entende por “deslocamento temporal”, ou seja, o exercício de analisar as experiências passadas e verificar mudanças e permanências, numa perspectiva de longa duração. A partir dessa compreensão, justifica-se a necessidade de aprofundar o debate acerca da “verdade” para a História e como os alunos constroem suas ideias em torno dessa concepção teórico-conceitual.

No que tange à educação histórica e à busca por uma aprendizagem significativa, para Lee, alguns conflitos devem ser superados. Dentre eles, o embate entre “tradicional versus progressista”, “centrado na criança versus centrado na matéria” e “habilidades versus conteúdo”

(LEE, 2016, p. 111) que, segundo o autor, produz confusão na literatura em decorrência das contradições teóricas dessas dicotomias. O redirecionamento deste olhar é o que constitui a primeira ferramenta básica para a compreensão do que é a literacia histórica, esta parte do entendimento dos mecanismos que compõem a concepção sobre o passado como “uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar à história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos” (LEE, 2016, p. 108). Dessa maneira, Lee é incisivo ao afirmar que a história é uma forma pública de conhecimento e possui uma racionalidade própria e, assim como outras ciências, deve autorregular seus processos cognitivos e caminhar para propiciar um conhecimento independente sobre o passado, que transforme as formas de enxergar o mundo. Para ele, além das pressões sociais e políticas colocadas à educação histórica, a formação do conhecimento deve produzir imagens do passado que proporcionem a orientação temporal dos sujeitos.

Ainda sobre o que diz Lee (2016) acerca da educação histórica, destacamos sua abordagem no que tange à importância da história como reorientadora do pensamento. Ao tratar sobre o critério de verdade histórica, o autor destaca o impacto desta categoria na formação do conhecimento histórico dos alunos, pois, segundo ele, se os sujeitos entendem o passado da História como fixo e único, ela estará sujeita a ser vista como cópia do passado e não como uma construção baseada em evidências. Esse processo de desenvolvimento do pensamento histórico, entendido como progressão das ideias, é pensado por Lee (2016, p. 120) como o incremento de um aparato conceitual de segunda ordem que permite à 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. A História é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação, ela só é bem-sucedida se possibilitar às crianças verem o mundo historicamente.

Ou seja, o ato de conhecer o passado vai além de ter acesso a informações sobre fatos ocorridos, é também o uso que se faz desse passado, as ideias que se formam e como elas orientam os indivíduos. Portanto, o conhecimento dos conteúdos deve estar alinhado à forma de pensar o mundo historicamente, por meio do estabelecimento de relação entre passado e presente, de modo que o passado não seja entendido como desvinculado pela distância temporal, mas articulado e um caminho para pensar possibilidades futuras.

Com efeito, Lee (2016, p. 127) aponta que “se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós”. Portanto, como ele mesmo ressalta, é imprescindível que a educação histórica esteja voltada para o desenvolvimento das ideias históricas dos alunos, uma vez que “a partir do momento em que as ideias dos estudantes sobre escala, generalização, mudança e narrativas se desenvolvem, eles serão cada vez mais capazes de utilizar os quadros de mudança para produzir noções ampliadas do passado” (LEE, 2016, p. 127).

A educação histórica, portanto, se pensada por um viés de relação entre passado e presente, é capaz de construir processos cognitivos com significados para a compreensão das ocorrências do cotidiano. Nesse sentido, como coloca Lee (2016, p. 130), “a afirmação de que a história é transformativa, então, deve recorrer ao conhecimento histórico disciplinar e substantivo e negar a separação que divide o passado do presente”. A vida humana em suas diversas áreas é atravessada por referências temporais, ocorrências do passado que sozinhas não apresentam respostas prontas para o presente, mas, por meio de questões do tempo atual, guiam a maneira de entender a sociedade e a formação das suas estruturas políticas, sociais e culturais.

Acreditamos que não há como discutir acerca do aprendizado histórico sem recorrer às contribuições de Rüsen (1993). O autor defende a necessidade epistemológica das teorias sistematizarem o aprendizado histórico. A forma como ele define a aprendizagem está

diretamente ligada a um olhar atento para um processo que não se preocupe apenas com conteúdos frios e sim com a formação constitutiva de significados para o pensamento. Para tanto, aponta que os processos de pensamento estruturam a consciência histórica e que estes – ocultos nos conteúdos substantivos – são realizados pelas operações mentais que dão sentido ao aprendizado.

Rüsen (2010) chama atenção para a necessidade de estudar didaticamente as dimensões do aprendizado histórico. Em suas considerações, aponta a importância das operações mentais na constituição da consciência histórica, considerada pelo autor como o centro do pensamento histórico, sendo esta possibilitadora da orientação, interpretação e experiência. Com base em Rüsen (2010), entende-se que as categorias operantes na consciência compõem o aprendizado histórico pela atribuição de sentido às vivências passadas e apresentadas pelas narrativas.

Segundo esse olhar, o aprendizado histórico é significativo em sua dimensão cultural e para a vida em sociedade. No entanto, esse sentido só é efetivado quando o conhecimento é apropriado por questões históricas constitutivas da identidade histórica. Numa perspectiva além da cognição, o aprendizado histórico compreende uma consciência individual e coletiva, por meio de aspectos subjetivos, intencionais e argumentativos aplicados à interpretação do mundo e das relações em sociedade.

Ao analisar dimensões do aprendizado não há como medir e estabelecer parâmetros normativos da sua realização. Entretanto, como sugere Rüsen (2010), há a possibilidade de estabelecer diferenciação em suas formas, sendo elas divididas pelo autor, em quatro tipologias do aprendizado: tradicional, exemplar, crítico e genético. Segundo sua argumentação, elas se diferem pela expressão dos tipos de narrativas e no caráter constitutivo de sentido e oferecem dispositivos para uma análise do desenvolvimento da consciência histórica.

Os fins e objetivos do aprendizado histórico são colocados por Rüsen (2010) como relacionados à competência narrativa, determinada pela possibilidade do conhecimento como orientação da realidade prática. Alguns elementos são fundamentais para a realização deste fim, como a percepção do passado como referência, as carências de orientação particulares e os processos mentais, que formam diferentes tipos de consciência histórica.

Entre as principais contribuições do campo de pesquisa da Educação Histórica no Brasil com ênfase na investigação sobre cognição histórica situada, estão as pesquisas de Schmidt (2002) que se dedicou, dentre outras temáticas, a analisar questões referentes à identidade dos jovens e sua relação com o conhecimento histórico, a aprendizagem e os sentidos da cognição histórica. As discussões teóricas desta autora auxiliam no entendimento do que é aprender com base em processos cognitivos e formas de compreensões históricas, que vão além de competências e habilidades previstas em documentos que versam sobre as finalidades da educação histórica. Ao analisar criticamente documentos que regulamentam as propostas curriculares, a autora enfatiza a necessidade de preencher lacunas referentes às categorias para que o fito da aprendizagem histórica seja contemplado no âmbito da própria racionalidade desta ciência. Schmidt (2002) chama atenção para a importância de entender os sentidos da aprendizagem e preservar a capacidade cognitiva da História.

Nessa perspectiva, entende-se que conhecer História compreende também, conhecer como ela é produzida, como se dá a pesquisa, quais os procedimentos e preceitos para que seja reconhecida como ciência. Não se trata de incentivar a formação de historiadores de profissão, mas ter conhecimento sobre os processos que regem a construção deste tipo de conhecimento.

A apropriação dos conceitos epistemológicos é um elemento estrutural de sustentação e de sentido para os conteúdos substantivos e para a formação histórica pautada em uma relação de significado

entre os indivíduos e o mundo, por meio dos fenômenos e ações do passado. A memória do passado permite ao sujeito sua identificação na realidade externa, assim como sua atitude frente à sociedade. Nesse sentido, a compreensão histórica contribui para o entendimento do mundo, pois, a História abriga a memória dos povos, sem a qual a sociedade até sobrevive, mas com um difícil processo de autoconhecimento.

Na dimensão entre a construção do conhecimento – especialmente em âmbito escolar –, o conflito do sujeito como agente histórico do tempo presente e as realidades do passado, acontece o despertar para a construção de futuros possíveis por meio da consciência histórica desenvolvida. Assim, a categoria *verdade* na ciência histórica compreende a noção interpretativa das narrativas numa relação constitutiva de sentido entre a construção e a recepção do passado, ou seja, na maneira como a História é apresentada pela ciência, centrada na busca de um conhecimento o mais próximo possível da verdade. No tópico a seguir, passamos a discutir esta categoria com base nas ideias expostas pelos alunos.

Idéias dos alunos sobre verdade histórica

Partindo da necessidade de verificar o que nos dizem as respostas dos alunos sobre o conceito verdade histórica, isto é, quais ideias demonstram acerca da concepção desse conceito, é que averiguamos os dados construídos empiricamente por esta pesquisa.

Acreditamos que os resultados das pesquisas sobre educação histórica ajudam a potencializar intervenções diretas no processo de ensino e aprendizagem uma vez que, centradas nos sujeitos protagonistas desse processo – alunos e professores –, dão consistência científica às diferentes concepções teórico-metodológicas desse processo, como um dos papéis da Didática da História, da qual este trabalho é adepto. Utilizando a contribuição de Schmidt (2009, p. 3) entende-se que,

na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História.

Ao adentrar nas questões relativas ao conhecimento histórico e as categorias elencadas por este estudo, elegemos as questões 9, 10 e 11 do instrumento de pesquisa para nos direcionar na averiguação das ideias apresentadas pelos alunos acerca do conceito principal desta pesquisa. cremos que a maneira como os jovens mobilizam seus conhecimentos históricos no entendimento das categorias aqui exploradas, se expressa em suas respostas. Dessa forma, com base no referencial teórico, buscamos analisar as ideias dos alunos visando saber se eles compreendem que a verdade histórica contida nas explicações sobre o passado atende a critérios de cientificidade que a validam e que se expressam pela “verificabilidade empírica e coerência teórica” (RÜSEN, 2015, p. 62), pautadas nos seguintes critérios:

- v. plausibilidade e compromisso com a verdade dos fatos;
- a. baseia-se em fontes e evidências;
- b. pode ter várias interpretações, dependendo das perguntas feitas e das fontes de pesquisa utilizadas. É, portanto, multiperspectivada;
- c. é provisória porque passível de atualizações.

Com base nesses critérios, a seguir estão categorizados os dados referentes às 47 respostas que obtivemos para as questões 9, 10 e 11 que passaremos a analisar.

Na questão 9, após exemplificarmos com uma série muito assistida pelos jovens e apresentarmos algumas considerações acerca da liberdade que têm o cinema, as telenovelas, a literatura, ou seja, as artes em geral, para abordarem conteúdos históricos misturando ficção e realidade, colocamos aos alunos a seguinte questão: “*Você acha*

que, ao produzirem explicações históricas, os historiadores têm obrigação de se aproximarem o máximo possível da verdade sobre os fatos, pessoas e contextos ou podem criar uma ficção como nas séries, novelas e jogos? Justifique sua resposta”

Para esta pergunta obtivemos 16 respostas, apresentadas a seguir, organizadas de acordo com a similaridade entre si, sendo consideradas “elaboradas”, “lacônicas” e “incompreensíveis”, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 - Concepção de verdade histórica

CATEGORIA	OCORRÊNCIA	DESCRIÇÃO
ELABORADAS	24	Narrativas com grau de coerência e elaboração do pensamento ao fazer relação com a natureza da ciência histórica.
LACÔNICAS	12	Narrativas que exprimiram poucas palavras, respostas breves, sem apresentar justificativa para a interpretação.
INCOMPREENSÍVEIS	11	Dados incoerentes, sem possibilidade de compreensão e análise por não apresentar relação com a questão proposta.

As respostas analisadas abaixo são as que consideramos com *nível elaborado de interpretação e pensamento* por indicarem alguma aproximação do conhecimento dos alunos com os processos epistemológicos da ciência histórica e dos critérios de objetividade pretendida pela busca de explicações verdadeiras pelos historiadores. As narrativas a seguir – as quais foram mantidas a grafia original conforme escrita pelos alunos, sem corrigir erros gramaticais – ilustram tal perspectiva:

Selene: “Na minha opinião eu acredito que eles devem se aproximar o máximo possível da realidade. Porque se não estaremos lendo uma mentira, e como na história descobrimos o que houver há anos atrás e se houvesse criações de ficção, não iríamos saber dizer o que de fato aconteceu.”

Têmis: “Ao produzirem explicações históricas os historiadores tem que saber o máximo da realidade dos acontecidos com essas pessoas e com o contexto.”

Mnemósine: “Sim, os historiadores tem a obrigação de se aproximar o máximo aos fatos, para que possamos entender melhor.”

Hera: “Eles tem que ir fundo até descobrir realmente a verdade antes de passar para as demais pessoas”

Hélios: “Acredito que quanto mais próximo do fato estiver a história mais interessante ela será.”

Hermes: “Acho que os históricos tem obrigação de se aproximar o máximo de fatos verdadeiros, para sempre tá passando notícias atualizadas ou até verdadeiras”.

As respostas contêm aspectos interessantes para a compreensão histórica, existem entendimentos nelas expostos que merecem atenção sobre como a verdade na ciência histórica tem sido compreendida por estes alunos. Como exemplo, tomamos a narrativa de Selene na qual expressa seu grau de confiabilidade na História para o conhecimento da realidade na frase “se houvesse criações de ficção, não iríamos saber dizer o que de fato aconteceu.” Dessa afirmativa pode-se extrair a noção da História como verdade absoluta e descrição do fato tal como ocorreu, o que para uma compreensão histórica crítica inviabiliza a concepção da ciência histórica como uma construção baseada em evidências do passado.

Em sua narrativa, a aluna Têmis demonstra a noção de que a ciência histórica pode se aproximar de uma construção verdadeira sobre o passado pela consideração dos sujeitos e pelo contexto. Essa compreensão remete-nos a uma noção da ciência histórica como produtora de representações interligadas entre as ações dos homens e a sociedade em que vivem, de modo que a História seja apreendida como mecanismo ativo, segundo o qual, para entender as conjunturas sociais, o sujeito mobiliza uma noção – embora minimamente

apresentada–, que se relaciona a uma compreensão estrutural dos fenômenos históricos.

As narrativas de Mnemósine e Hera se assemelham quanto a preocupação de ambas em tornar evidente o compromisso público que a ciência histórica tem com a noção de explicações verdadeiras e com a forma de comunicação dessas produções. Nesse sentido, suas falas também nos remetem à preocupação da História como conhecimento de domínio público e com a dimensão ética por ela pretendida, mediante a responsabilidade do historiador com a plausibilidade das explicações.

A narrativa escrita pelo aluno Hélios traduz uma compreensão de aproximação do historiador com o fato histórico, para que assim a História seja considerada como mais interessante. A afirmação de Rüsen (1996, p. 80) ajuda na leitura da ideia evidenciada pelo aluno, pois, segundo ele, “a pretensão de verdade é necessária, com vistas à realização dessa relação com a experiência”. Essa interpretação dá margem para pensar questões relativas ao entendimento das verdades construídas historicamente e sua relação com o interesse dos próprios alunos em conhecê-las. Entende-se que, de acordo com a opinião desse sujeito, para a História ser interessante precisa estar próxima da “verdade” do fato histórico, característica inversa à história apresentada em outros espaços da cultura histórica como filmes, séries, jogos, etc. que tanto despertam o interesse dos jovens e, no entanto, não precisam ter compromisso com a verdade dos fatos e personagens retratados.

A mensagem da narrativa do aluno Hermes expressa a necessidade de compromisso com a verdade na ciência Histórica, esse entendimento revela a noção de plausibilidade. Apesar de este aluno definir as produções históricas como equivalentes a noticiários, há um aspecto importante em sua concepção de aproximação do historiador com a verdade histórica, ele mobiliza a noção de atualização que se reflete

na provisoriedade das explicações históricas, compreensão pretendida ao pensamento histórico.

De maneira geral, as ideias dos alunos sobre a aproximação da verdade pretendida pela ciência histórica expressas nas narrativas da questão analisada, se apresentam de forma objetiva e superficial, já que, os sujeitos não se voltam completamente para os critérios científicos da natureza histórica. De acordo com nosso olhar, advêm de suas narrativas a preocupação constante de aproximação da verdade do “fato histórico”, lido de forma objetificada e, por parte de alguns, a exemplo de Têmis, com a consideração do contexto em que se insere. Há, portanto, a noção de compromisso com a verdade e, apesar de não expressarem de forma literal em suas narrativas o entendimento do caráter científico da História, demonstra reconhecer a importância da História como construtora de conhecimentos validados e confiáveis.

Ao dar continuidade a abordagem que busca a compreensão dos alunos acerca da plausibilidade e do compromisso da História com a verdade dos fatos, exploramos na **questão 10** do instrumento de pesquisa estas noções imprescindíveis ao conhecimento histórico, obtendo para ela 16 respostas. A pergunta apresenta duas diferentes versões sobre a fundação da cidade de Roma, sendo a primeira na forma de lenda e coloca a seguinte proposição: *Os dois textos se referem à fundação de Roma. Ambas as explicações são igualmente válidas para a ciência histórica ou somente uma delas? Caso considere só uma, qual? Explique os motivos de sua opinião.* Apenas um aluno optou pelo texto 1 com a seguinte justificativa:

Apolo: “O texto 1 por que se fala de uma verdade que aconteceu naquele tempo.”

Para o aluno Apolo, o texto que trata da lenda como explicação para a fundação de Roma representa a opção válida. Sua escolha por uma narrativa construída perceptivelmente a partir de um mito nos

leva a inferir que ele ou não consegue estabelecer diferenciação entre explicação lendária e explicação real ou desconhece que a construção científica para fatos do passado é baseada em critérios teórico-metodológicos que buscam explicações verossímeis. Uma inferência que pode ser feita acerca dessa ideia é a que o aluno não desconsidere o mito, pela forma como a Antiguidade clássica geralmente é abordada na história escolar, atribuindo aos mitos gregos e romanos, não o sentido de veracidade, mas entendidas como explicações oriundas da realidade ou sendo sua representação, especialmente ante a ausência de explicações de caráter religioso e/ou científico. Ou seja, diante do que se aprende sobre esse conteúdo, a resposta do aluno não pode ser considerada exatamente como “errada”.

Ainda referente à questão em análise, 6 alunos escolheram o texto 2 como a opção válida como explicação para a ciência histórica, estes justificaram que

Atena: “Somente uma delas. Texto 2, ele tem uma explicação melhor, abrange datas, povos e explica exatamente a junção desses povos e o motivo, fazendo com que Roma tornasse uma cidade.”

Hélios: “No meu ver o texto 2 tem mais coerência e aparenta ser real.”

Poseidon: “Somente o texto 2, pois a primeira história é fantasiosa.”

Héstia: “O segundo texto parece ser mais realista, o primeiro parece se tratar de uma lenda inventada.”

Afrodite: “Eu considero apenas o texto 2, pois o primeiro texto é apenas uma lenda, um conto popular, sem nenhuma prova de que essa história é verídica.”

Selene: “O texto 2. Porque o segundo texto, tem uma melhor explicação, já o primeiro texto parece mais uma ficção.”

A narrativa da aluna Atena demonstra a compreensão da importância dos registros e fontes históricas para a explicação científica da História, isso fica evidente ao afirmar que o texto 2 “abrange datas,

povos e explica exatamente a junção desses povos e o motivo”. Com base em sua fala é possível perceber que ela entende a explicação de um fato histórico como algo construído com base em fontes. No entanto, a aluna apresenta o uso das fontes como forma direta para explicação do passado. O pensamento construído por ela nos remete à relevância da compreensão elaborada por (SIMÃO, 2007, p. 7) de que, “sem a evidência a História não seria um conhecimento empírico”. Dessa forma, percebe-se por meio dessa narrativa que a aluna não mobiliza o conceito de segunda ordem relativo à noção de evidência, pois, entende as fontes como forma direta de descrição do passado. A narrativa de Hélios apresenta a coerência como justificativa para a opção pelo texto 2, construído por historiadores como sendo a explicação científica plausível. Nesse sentido, a dimensão da linguagem e da estética influenciou no entendimento e distinção entre os dois textos, o que pode ser confirmado também na sua interpretação de que o texto 2 que “aparenta ser real”.

No mesmo grupo de entendimento do texto 2 como válido para a ciência histórica, a narrativa do aluno Poseidon coloca a lenda como uma construção fantasiosa. Contudo, não apresenta justificativa para sua escolha, impossibilitando que tenhamos reflexões em torno dela.

A aluna Héstia diz que a explicação histórica contida no texto 2 parece ser mais realista, enquanto a do texto 1 demonstra tratar-se de uma invenção. Portanto, consegue diferenciar uma explicação histórica construída cientificamente de uma explicação lendária, compreensão importante para o reconhecimento do caráter científico da História, o mesmo que foi expresso na narrativa de Afrodite, a qual considera a lenda como uma compreensão do senso comum e que não pode ser comprovada, assim como Selene que compara a explicação do texto 2 com uma ficção, demonstrando o entendimento de distinção entre a afirmação científica acerca do passado e uma explicação fictícia.

No caso das respostas que escolheram o texto 2, levantamos a hipótese que o termo “lenda” contido no texto 1, pode ter induzido os alunos a identificá-lo como fictício, não sendo, portanto, passível de explicar uma dada realidade.

A seguir apresentamos mais um bloco de narrativas que consideramos com grau de elaboração suficiente para a análise da questão 10 em que quatro alunos escolheram ambas as explicações como plausíveis para a ciência histórica.

Mnemósine: “Acredito que as duas sejam válidas para ciência e para o nosso entendimento, mas a mais conhecida é a primeira história.”

Hera: “Ambas explicações são válidas para a ciência histórica.”

Hermes: “Acredito que as duas são positivas, pois a primeira é a mais conhecida.”

Têmis: “No meu ver os dois textos são validos, os dois fazem parte da ciência histórica.”

A interpretação da narrativa de Mnemósine expressa que as duas formas de explicar a fundação da cidade de Roma podem ser válidas como explicação científica, o que torna explícito que, para esta aluna, as formas de conhecimento do passado expostas não diferem para a ciência e as duas poderiam ser credibilizadas bastando, para isso, que sejam de domínio público. A aluna não demonstra a noção de que a História por ser uma ciência, elabora uma nova interpretação que busca se aproximar do contexto e das evidências do passado. Esta constatação nos evoca a percepção de que as explicações científicas da História são entendidas, por vezes, como construções fictícias e dissociadas da realidade dos sujeitos, concepção contrária à pretendida para a compreensão histórica, pois, como aponta Lee (2006, p. 135) “[...] tal conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz”.

As repostas de Hera, Hermes e Têmis estão alinhadas e apontam para uma compreensão de que as explicações lendárias e sem

embasamento científico podem ser veiculadas e apropriadas como verdades científicas, não havendo, portanto, noção de proximidade de verdades respaldadas pelo método de estudo das evidências do passado e nem associação da História com a realidade.

Agora exemplificaremos algumas das respostas registradas nas questões 9 e 10 em análise. Ressaltamos que, ao não identificarem o texto 1 ou 2 e não justificarem suas escolhas, estas respostas indicam a superficialidade na interpretação das perguntas, levando-nos a considerá-las como *lacônicas* e impossibilitando sua análise. A presença de tal aspecto aponta para um problema verificado na educação básica e aqui constatado, a dificuldade de os alunos elaborarem narrativas que expliquem suas interpretações. A seguir, apresentamos alguns exemplos das respostas invalidadas para a análise.

Deméter: “As duas.”

Heros: “sim.”

Hera: “Os historiadores tem obrigação de se aproximar o máximo possível da verdade.”

Perséfone: “verdade.”

Apolo: “Sim por que na maioria história são mentira ou inlusao.”

Ares: “Bom no texto 1 vai falar acerca dos irmãos, que se desentenderam um com o outro, através de busca de poder, e acabaram um executando o outro. Já o texto 2 vai falar acerca das istratégias, dos latinos, para evitar a invasão dos sabinos, que poderiam acabar com eles? em qualquer momento por isso que ela se reuniram.”

Artémis: “e um personagens que nunca existiram.”

Artémis: “1 primeiro falava que matou o rei Roma, é o 2 fala ele deve dina os ataque dos seu vizinhos.”

É visível a desconexão das respostas acima com a interpretação das questões, uma vez que aparecem de maneira confusa e incompreensível.

Esta também é uma lacuna que a educação histórica e a educação em geral precisam lidar na tentativa de minimizar os impactos negativos no processo de aprendizagem. Não entraremos na discussão aqui, mas trabalhar de forma conjunta com outras áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e explorar o uso de fontes e a interpretação de textos pode contribuir de forma significativa nos impasses que ambos os componentes curriculares encontram.

A próxima pergunta do questionário a ser analisada visava identificar a compreensão dos alunos sobre a necessidade das fontes para o trabalho do historiador e que elas são passíveis de interpretação. Para tanto, na questão 11 para a qual foram obtidas 14 respostas, apresentamos o quadro “O grito do Ipiranga” de Pedro Américo, seguindo de um breve comentário e um texto de um historiador discordando da representação contida na referida tela. Em seguida lhes foi perguntado: “*Por que o historiador pode levantar dúvidas e outros argumentos sobre o momento do grito do Ipiranga da forma como foi retratado na pintura?*”.

Destacamos as respostas a seguir como *elaboradas* devido à articulação do pensamento apresentado e a coerência na interpretação da questão.

Atena: “Talvez por já conhecer a história verdadeira de como tudo ocorreu e era naquela época, até porque quem desenhou diz ter desenhado de forma imaginária.”

Mnemósine: “Justamente pelo fato de que na região não existia pelo fato de que na região não existia quase nada, era uma região isolada, não havia cavalos de puros-sangue, e na imagem podemos vê esses cavalos, que na época não havia.”

Héstia: “É impossível saber sem por cento do que realmente aconteceu a 200 anos atrás, mesmo assim os historiadores tentar chegar o mais próximo possível.”

Afrodite: “Por meio de cartas e outros artefatos históricos que mostram que a realidade era bem diferente da retratada no quadro.”

Têmis: “Porque o historiador estudou muito sobre o assunto.”

Selene: “Porque os historiadores tem fatos, que faz duvidar sobre o que houver na época.”

Ares: “Porque essa imagem pode ter sido de um grande artista, mostrando como pode ter sido o grito do Ipiranga, naquela década, pela independência do nosso país, para mostrar o quanto era importante aquele momento da independência.”

Algumas das narrativas expostas anteriormente apontam para a noção de senso comum, como a da aluna Atena que demonstra com ideias generalizantes seu entendimento acerca da História como algo estático e com a existência de fatos fixos, que não podem ser explicados de outra forma senão a que se apresenta como o que tenha acontecido, em outras palavras, os fatos ocorreram de determinada maneira porque deveriam assim acontecer, não há o que considerar diferente do que está posto. Entretanto, para Lee (2006, p. 13), “A idéia de que o passado ocorreu da forma pela qual ocorreu, seja ela qual for, é uma visão do senso comum perfeitamente utilizável”, a exemplo do seguinte trecho da narrativa de Atena “Talvez por já conhecer a história verdadeira de como tudo ocorreu e era naquela época”. O pensamento de Atena não extrapola a compreensão de senso comum e não sugere o questionamento de como o historiador sabe e chega a uma interpretação plausível. Conforme nos indica o autor “[...] esse conceito causa problemas quando tratado como equivalente à ideia de que há somente uma descrição verdadeira do passado” (LEE, 2006, p. 137). Além disso, na tentativa de reforçar sua escolha, a aluna recorre ao argumento de que “[...] quem desenhou diz ter desenhado de forma imaginária”, informação inexistente na fonte utilizada. O uso do argumento não chegaria a ser um problema na elaboração do pensamento histórico, desde que ela apresentasse algum indício do que direciona essa operação cognitiva, isto é, o que a levou a fazer tal afirmativa.

Em sua narrativa, Mnemósine aponta a ausência de evidências concretas que comprovem a representação feita pela pintura. Segundo esse entendimento, pode-se inferir que a aluna elege o uso de provas para o atestamento do que a fonte retrata. A partir do trabalho de Ashby e Lee, *Discussing the evidence* (1987), Simão (2007) apresenta níveis de compreensão histórica dos alunos. A proposição da autora pode nos ajudar a interpretar a fala da aluna, enquadrando-a na categorização sugerida:

Tesoura e cola – O passado pode ser “provado” mesmo que nenhum relato individual esteja certo: juntando numa versão afirmações verdadeiras de diferentes relatos e, colocando-as juntas. Noções como viés, exagero... são acompanhadas por questões acerca de que sujeito está em posição de saber. (SIMÃO, 2007, p. 68)

Estas noções colocam em xeque a legitimação do que a fonte representa apenas pelos aspectos físicos e representativos do passado e da época, o que para a educação histórica ainda não significa o desenvolvimento de um pensamento elaborado sobre a metodologia utilizada para a leitura das fontes e a validação das leituras feitas a partir delas, como construções interpretativas verdadeiras e distintas por meio de evidências do passado.

Os sujeitos Héstia, Afrodite, Têmis e Selene fazem relação em suas respostas a uma compreensão mínima de como as explicações históricas são construídas, a exemplo da resposta da aluna Afrodite que menciona indiretamente a utilização de fontes como evidências para que seja possível ao historiador levantar novos argumentos acerca de um evento histórico, afirmando que isso é realizável “Por meio de cartas e outros artefatos históricos”. Essa associação ilustra a apropriação epistemológica, ainda que superficial, de como o conhecimento histórico é validado cientificamente e a noção que “a gama de descrições válidas aplicáveis ao passado muda com a ocorrência de novos eventos e processos. As considerações históricas são construções, não cópias do passado” (LEE, 2006, p. 140).

O aluno Ares relaciona sua explicação sobre a interpretação do historiador para a pintura com base no entendimento de que a fonte foi produzida por um artista que pretendia mostrar a importância do fenômeno ocorrido. Mesmo não tecendo críticas a esse tipo de representação do passado, aqui se mobiliza, ainda que superficialmente, a noção de visão e interpretação própria de quem produz a fonte em um localizado contexto histórico de acordo com o que quer tornar memorável. O desenvolvimento deste tipo de percepção é interessante para a construção de um pensamento complexo dos alunos na educação histórica.

A resposta abaixo foi considerada como *lacônica* para a análise da questão 11 e revela uma tendência, pela frequência que ocorreram – contando com outras questões –, de os alunos não interpretarem a questão e não produzirem uma explicação com justificativa para a posição assumida. Abaixo um exemplo desse tipo de resposta:

Perséfone: “Concordo”

A seguir estão listadas algumas respostas encontradas na questão 11, as quais classificamos como *incompreensíveis*.

Deméter: “Por causas das fôrmas da pintura do quadro.”

Artémis: “por que tem algumas mentira no texto.”

Apolo: “Foi feita visando transmitir um caráter glorioso imaginativo e oponente para a nação brasileira sobre a independência do Brasil.”

Hera: “Muito do quadro em questão é extremamente inverossímil (aquilo que não é ou não parece verdadeiro)”.

Assim como nas questões anteriores, estas respostas foram por nós consideradas como *incompreensíveis* porque não possuem uma coerência argumentativa que possibilite o entendimento e a análise, a exemplo das respostas dos alunos Apolo e Hera que se limitaram a

transcrever o texto disponibilizado na questão. Vale pontuar que, por entendermos que cada sujeito pensa e aprende de formas diferentes e em graus variados, não esperamos nas interpretações feitas pelos alunos demonstração de vasto conhecimento e elaboração de formas de pensamento que atendam a um padrão de referência. Entretanto, essa incompreensão revela que existem disparidades em termos de aprendizado, além das diferentes maneiras de pensar, o que, a nosso ver, representa um problema de nível interpretativo que precisa também ser encarado pela educação histórica, buscando formas de lidar com essa dificuldade manifestada pelos alunos ao longo da trajetória escolar e que se reflete em diversos componentes curriculares. Este é um questionamento que não pretendemos responder, mas que nos inquieta como profissionais da educação.

Considerações finais

Ao propor questões relativas à categoria de verdade na ciência histórica foi pretendido compreender as ideias que os alunos do 1º ano do ensino médio trazem a partir das suas interpretações às perguntas propostas. Os dados obtidos com as questões analisadas até aqui permitem que formulemos um panorama. Observa-se que os sujeitos possuem uma percepção geral, principalmente, no tocante ao compromisso da História com descrições verdadeiras, uma vez que evidenciam a noção de que a História possui plausibilidade e obrigação de construções que não falseiem os fatos.

Este aspecto deixa evidente que o ensino de História pode ampliar as noções epistemológicas da História, demonstrando seu caráter de produtora de conhecimentos científicos acerca do passado, o que se torna mais notório na análise das respostas dadas à questão 11 no que tange ao trabalho do historiador com as fontes históricas, na qual os alunos não atribuem, de forma significativa, a problematização das fontes como característica inerente do ofício de investigação da

ciência histórica e justificam, em sua maioria, explicando o fenômeno como dado, como algo natural. O chamamento para a desnaturalização dos fenômenos históricos e das fontes como produções, é um convite à reflexão de como as evidências históricas têm sido exploradas em sala de aula e entendidas pelos estudantes. A explicação de fatos históricos por eles mesmos, sem criticidade às fontes, representa uma situação que pode comprometer o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno e impactar em suas ideias históricas.

Referências

COLLINGWOOD, Robin George. **A ideia de história**. Versão digital, s/d. Disponível em: <https://fpa2014.files.wordpress.com/2014/01/collingwood-a-ideia-de-hist-c3b3ria.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, p. 107-146, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. **Textos de História** (UnB), v. 4, p. 75-102, 1996.

RÜSEN, Jörn. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs.).

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Paraná: Editora da Universidade do Paraná, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). In: **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 20, nº. Especial, jul/dez, 2002, p. 182-208.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. BARCA, Isabel. (org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 21-51. (Coleção cultura, escola e ensino).

SIMÃO, Ana Catarina Gomes L. L. **A construção da evidência histórica:** concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. 2007. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga-PT, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/432/browse?type=author&order=ASC&rpp=95&value=Sim%C3%A3o%2C+Ana+Catarina+Gomes+Lage+Ladeira>.

SEGUNDA PARTE

VEREDAS DO ENSINAR HISTÓRIA

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E A PROPOSTA CURRICULAR DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): ENTRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA

Priscila Machado da Silva

Maria Cristina Dantas Pina

Introdução

A presente investigação, recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no campo do ensino de História e do currículo, debruçou em analisar, na perspectiva dos professores que ministram aulas de História nas escolas de assentamento, as concepções que estes atribuem à aprendizagem histórica na proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as relações com sua prática docente. Tomando como base o currículo construído pelo MST para suas escolas de assentamento, os dados levantados permitiram discutir a triangulação da tensão entre a cultura escolar, representada pelos discursos visíveis dos documentos e da proposta curricular, assim como os discursos invisíveis das práticas dos professores.

Entendemos que pensar um ensino de história que mobilize uma aprendizagem significativa também nos direciona a refletir sobre o currículo em que esse conhecimento se articula, sua concepção, seu discurso, seu processo de organização e construção. Ao assumir o currículo como campo de intencionalidades e interrelações sociais,

políticas, econômicas e culturais bem como o contexto de sua construção, compartilhamos das ideias de Goodson (2013) e de sua concepção histórica crítica ao destacar que o currículo é fruto de processos sociais e não é neutro, assim, concretiza intencionalidades no que ensinar, como ensinar e aprender.

Como “tradição inventada”, o currículo se reveste de artefato da cultura escolar na medida que, como instrumento de organização do conhecimento escolar, traduz valores sociais, políticos, ideológicos, econômicos e culturais. Em Forquin (1993) temos a concepção daquilo que o autor define como cultura escolar, ou seja, o

conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167, grifos do autor).

Contudo, torna-se necessário compreender o currículo não somente como instrumento de organização do conhecimento escolar, mas sobretudo, ampliar o olhar para os processos culturais em que a escola está envolta, isto é, a cultura própria da escola, no qual inclui suas práticas, produção e reprodução de símbolos, regras, linguagem, etc. Como destaca Schmidt (2022, p. 106):

É imprescindível lembrar que as relações e tensões entre a cultura histórica, a cultura escolar e a cultura da escola acontecem nas ações dos sujeitos, pois são eles que rotinizam, que transmitem e que fazem parte da sociedade.

Dentro dessa perspectiva é que buscamos analisar nessa pesquisa, as concepções que estes professores que ministram aulas de História, nas escolas de assentamento, atribuem à aprendizagem histórica na proposta curricular do MST, no sentido de compreender se esses processos que possibilitam uma aprendizagem significativa

em História estão definidos e desenvolvidos neste currículo a partir de suas perspectivas.

Trajetória metodológica da pesquisa

Para o percurso metodológico, a pesquisa qualitativa foi definida. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador busca aspectos da realidade que não podem ser enquadrados em dados quantitativos, enfatizando mais o processo do que o produto final. Isso se aplica, como afirma Minayo (2002), aos estudos que envolvem uma dinâmica complexa de representações, opiniões, interpretações e construção social produzidos pelos indivíduos, fazendo com que uma grande diversidade de análises e produções surjam. Godoy (1995, p. 63), ao ressaltar alguns aspectos que identificam um estudo do tipo qualitativo, aborda que “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes”.

Essa pesquisa, desenvolvida durante o mestrado em Educação, apresenta a última etapa do caminho metodológico que envolveu o levantamento bibliográfico, o estudo e análise documental (Dossiê MST) e por fim, foco deste trabalho, a pesquisa empírica realizada por meio de entrevista semiestruturada e questionários aplicados com os professores das escolas de assentamento.

Para a realização da pesquisa contamos com a participação de 3 (três) professores das escolas de assentamento do MST. Os professores em questão, ministram aulas nas escolas de ensino médio e, portanto, são vinculados profissionalmente à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, uma vez que, mesmo sendo escolas ligadas ao Movimento social, a responsabilidade em ofertar tal etapa da educação básica é da esfera estadual. São escolas de assentamento, do ensino médio e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o Colégio Estadual do Campo João Pedro Teixeira, situado no Assentamento Eldorado e suas extensões localizadas no Assentamento Eldorado,

Assentamento Esperança e Assentamento Carajás, município de Barra do Choça, Estado da Bahia. São escolas do campo vinculadas ao MST e se constituem como resultado de luta e direito dos assentados ao acesso à educação voltada para sua dinâmica e conjuntura social. O núcleo educacional é formado por quatro assentamentos: Eldorado, Esperança, Carajás e Monte Alegre.

A escolha dos sujeitos entrevistados foi feita com base nos critérios: ser professor da escola de assentamento com vínculo “efetivo” no quadro docente das escolas e formação em História, cujo critério não se manteve no processo de pesquisa, pois, por motivo do baixo quantitativo de professores e também da carga horária, estes não ministravam somente a disciplina de sua formação, desta forma, foi considerado uma participante com formação em Geografia mas que, integrava toda a carga horária de História da escola.

A coleta de dados baseou-se no guia desenvolvido por Amado e Ferreira (2013), dividindo os objetivos, as questões orientadoras e as perguntas elencadas em blocos temáticos: Trajetória profissional dos sujeitos entrevistados; Conhecimento e relação com a proposta pedagógica do MST; Currículo de História e Prática Docente e; História e Aprendizagem. Dessa forma, utilizamos entrevista semiestruturada e o questionário com questões do tipo aberta para a obtenção dos dados.

Caracterizado os instrumentos utilizados, a sistematização e análise dos dados, através da transcrição das entrevistas, as respostas do questionário foram interpretadas por meio da Análise de Conteúdo. Essa técnica corresponde às fases da: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, possibilitando as inferências sobre os dados coletados. Segundo Minayo (2014, p. 308), “[...] a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material”.

Na escolha dos fragmentos leva-se em consideração a relação do material pesquisado com os objetivos da investigação que se faz em

um processo constante e dinâmico, culminando no surgimento de categorias que tanto podem ser estabelecidas previamente quanto posteriormente, ao passo que as informações são analisadas. Na presente pesquisa, os temas sofreram um enquadramento teórico previamente definido, citado anteriormente. Segue agora nossas impressões.

Trajetória profissional dos sujeitos entrevistados

Como em qualquer investigação que utiliza a entrevista como instrumento de captação de dados e informações, é preciso conhecer e situar-se no “mundo” daquele que narra, tomando consciência de quem ele é e como se constituiu como profissional, suas experiências e motivações sobre seu ingresso naquela área específica, pois, as percepções e perspectivas que esses professores apresentam, tanto em relação à História quanto em relação à própria educação, não se encontram dissociadas da maneira com as quais eles se percebem neste universo e isso inclui suas motivações e intencionalidades em fazer parte desse processo.

Dos três participantes da pesquisa, somente uma professora não apresenta formação na área de História, logo sua narrativa não se relaciona a um processo de escolha, mas sim de circunstâncias em que a História foi apresentada na sua experiência profissional. Não somente a formação inicial impacta no ensinar História, mas também a maneira como o profissional inicia sua carreira docente, ou seja, suas motivações e escolhas para determinada profissão interferem diretamente na forma como suas práticas no ambiente da sala de aula acontecem. Outro fator que influencia o ensinar História “está intimamente relacionado à forma como o professor entende a ciência de referência e, consequentemente, aborda os conteúdos escolares” (CAINELLI, 2008, p. 136) e todas essas condições juntas refletem diretamente na ação pedagógica.

Iniciamos com o relato do professor Fábio ao destacar a escolha pela História: “a questão familiar, eu tenho uma tia professora de História e, desde muito jovem, despertou em mim uma paixão [...] Acho

que desde a 5ª série, sei lá, não me lembro exatamente, eu já queria fazer História [...]” (FÁBIO, 2019). Já na fala de Maria, a opção por ser professora de História apresenta outra motivação: a relação com a importância do ensino da disciplina e sua função social. Relata que “a escolha em ser professora de história é o desafio mais bonito e gratificante que existe, o ensino de história é importante na sociedade, ajuda abrir portas para formação de opinião [...]” (MARIA, 2019).

Nas narrativas dos professores citados, percebemos como a escolha pela área, ou ser professor de História, se relaciona com a influência familiar nesse processo, as experiências durante a educação básica, o significativo papel que a História exerce, no sentido de vê-la como importante para a vida, mas também, na capacidade de contribuir para a formação da consciência.

Quanto às experiências desses professores, tanto com o ensino de História quanto com a educação de maneira geral, apresentam um relevante período de exercício na educação, evidenciando experiências diversificadas no que tange às etapas e modalidades da educação básica, além do trabalho em localidades diferentes, a exemplo de Maria que tem “experiência de coordenação de jovens e adultos, ensino fundamental e ensino médio no colégio do campo” (MARIA, 2019) e Lúcia que prestou a seguinte informação: “trabalho há 22 anos na educação, sempre com as disciplinas da área de Humanas, por ser da minha formação” (LÚCIA, 2019).

Um dos critérios de escolha dos sujeitos para as entrevistas foi a condição de ser professor de História e/ou que ministrar aulas de História nas escolas do campo e assentamento do MST. Questionamos a respeito do ingresso desses professores nessas escolas, o tempo de trabalho e se, nesse percurso, sempre lecionaram a disciplina de História. Através das narrativas, evidenciamos que, por mais que ambos os profissionais apresentassem mais de duas décadas de experiência seja na docência ou na educação de uma forma geral, o ingresso nas escolas de assentamento é muito recente, visto que todos

os entrevistados estão há menos de 5 (cinco) anos atuando como professores nelas.

Dentre os motivos, foram apontados os seguintes: remanejamento para essas escolas a fim de complementarem a carga horária e outros, como o fechamento da escola na qual lecionavam anteriormente e/ou motivo de excedência de vaga. Além disso, o fato de a oferta do ensino médio nessas escolas ser recente. Contudo, Fábio traz em sua narrativa uma questão bastante pertinente sobre a identificação ideológica na sua decisão em assumir a vaga nessa escola específica: “ocorre que eu soube dessa vaga real que existia no assentamento e como eu já tinha uma identificação ideológica com a questão do Movimento foi uma opção minha ter ido” (FÁBIO, 2019).

A partir da narrativa de Fábio, é relevante destacar que os documentos produzidos pelo MST – especialmente o Caderno de Formação nº 18, “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, publicado em julho de 1991 –, enfatizam que o professor das escolas de acampamento e/ou assentamento

não pode ser um professor qualquer. O professor deve ser alguém que entenda dos conteúdos: matemática, história, português..., mas isto ainda é pouco. O professor deve participar da vida do Assentamento [...] das ações como um todo (MST, 2005, s/p).

O documento ainda ressalta o vínculo que o professor deverá ter com os princípios pedagógicos do MST, compreendendo a proposta do Movimento ligada às lutas dos trabalhadores.

No caso específico dos três professores entrevistados, constatamos que não participam efetivamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mesmo assim estão inseridos nesse contexto social, nas escolas do Movimento e, concretamente no seu fazer pedagógico, são chamados a desempenhar atividades específicas para aquela realidade educacional. Contudo, a partir da fala dos professores, observamos que estes critérios prescritos no documento do Movimento não

foram considerados nos assentamentos aqui investigados, ao menos no que se refere às Escolas de ensino médio. Quanto à participação destes em algum movimento social, apenas o professor Fábio confirmou envolvimento ainda durante a faculdade de História e, consequentemente, o motivo pelo qual contribuiu para seu ingresso e permanência na escola de assentamento.

Entre o currículo e a prática

A partir dessa primeira temática em que a formação, a trajetória como professores, as experiências e as motivações na profissão, a relação com a disciplina de História e a vinculação com movimentos sociais se constituíram, tratamos de analisar sobre: O conhecimento e relação com a proposta pedagógica do MST. Nessa temática, o objetivo que norteou as questões foi o conhecimento que os professores têm a respeito da produção pedagógica do MST, do currículo e da Pedagogia da História.

Ao analisar a proposta pedagógica do MST, uma série de elementos são colocados quanto a educação proposta para as escolas de assentamento, elementos que vão desde os princípios filosóficos e pedagógicos aos objetivos das escolas, estrutura, metodologias de ensino, proposta curricular e até características necessárias que envolvem os sujeitos que compõem a relação ensino e aprendizagem, como alunos e professores. Mas não se restringem apenas a esses elementos. Pensar a escola do campo e do MST é complexo, é dinâmico.

As narrativas permitem estabelecer uma relação direta com os itens que nortearam as questões orientadoras da presente temática e, consequentemente, também vinculadas às respostas dessas questões, a começar pelo questionamento feito a respeito do conhecimento que esses professores têm sobre a proposta pedagógica desenvolvida pelo MST. Dos três professores entrevistados, dois afirmaram ter conhecimento sobre a existência de uma proposta pedagógica

estruturada e pensada pelo Movimento para suas escolas, contudo, desconhecem seu conteúdo, isso no sentido de uma capacitação, formação ou até mesmo dos próprios interesses em conhecer e ter acesso a essa proposta.

Existe sim o material, para o ensino nós não trabalhamos. Esse material é trabalhado pelos professores do fundamental posso até procurar saber, mas, honestamente no médio não, nós não trabalhamos com nenhum material específico, inclusive como eu disse, a grande preocupação é mesmo com a questão metodológica isso sim nós discutimos de forma prévia (FÁBIO, 2019).

No relato de Fábio, é destacado que por ser uma escola do ensino médio, é seguido o currículo das escolas estaduais da Bahia e apenas a disciplina de agroecologia entra como parte diversificada do currículo devido a especificidade da escola do campo. A agroecologia está inserida nas sugestões de conteúdos e disciplinas propostas para as séries finais do ensino fundamental. No texto “Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta”, elaborado pela equipe do Setor de educação do MST e publicado em janeiro de 1995, a agroecologia está embutida no desenvolvimento da disciplina denominada Educação Ambiental. Como parte diversificada do currículo, essa disciplina apresenta

visão sistêmica do empreendimento, técnicas agrícolas alternativas, princípios de agroecologia e preservação ambiental, reaproveitamento de produtos e resíduos, adubação orgânica e adubação verde, alimentação de animais, risco dos agrotóxicos (MST, 2005, p. 226).

Ainda que na narrativa do professor se evidencie que a proposta pedagógica do MST não se efetiva como currículo prescrito na escola de assentamento, o docente destaca:

o que ocorre é que quando nós temos um processo de um vínculo com o Movimento nós discutimos muito nas reuniões principalmente

durante a semana pedagógica qual a metodologia, como que nós vamos trabalhar [...], por exemplo, eu trabalho dentro do MST com toda uma concepção freiriana (FÁBIO, 2019).

Pela narrativa do professor percebemos que, de fato, a proposta pedagógica do MST e seus parâmetros, não são apresentados aos docentes e apenas no processo didático procuram aproximar o currículo prescrito do Estado com as demandas, realidades e experiências dos alunos assentados. Ou seja, ao escolher/abordar determinados conteúdos da disciplina História ele aproxima/relaciona com a realidade dos alunos e do próprio Movimento, estabelecendo ligações com o que é considerado por esse Movimento como a função da História – rememorar o passado para fortalecer a luta presente. O professor destaca a influência da metodologia freiriana nas suas práticas em sala de aula e isso denota, de certa forma, uma aproximação com a proposta pedagógica do MST, uma vez que muitos dos escritos de Paulo Freire sobre educação encontram-se intimamente presentes nessa proposta pedagógica. Contudo, embora seja uma prática sistematizada pelo professor, percebe-se que isso ocorra mais por sua formação, trajetória profissional e vinculações ideológicas (por ele mesmo descritas) e não por seguir as prescrições educacionais do MST.

Dado o desconhecimento dos professores em relação ao conteúdo do material elaborado pelo MST como referência pedagógica para as escolas de acampamento e/ou assentamento, torna-se importante enfatizar que eles não utilizam nenhum material vinculado ao Movimento em suas aulas. Assim, no processo de continuidade das perguntas, quando destacado um elemento específico da proposta pedagógica e que se direciona como mais ênfase aos professores de História, a chamada *Pedagogia da História*, os professores entrevistados não apresentam compreensão sobre ela, sua definição ou o que se propõe a ser.

É importante enfatizar que, na construção de um novo jeito de se pensar a educação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra se coloca como “sujeito educativo” e elabora um conjunto de matrizes pedagógicas que se definem como práticas fundamentais para que esse processo educativo específico do Movimento aconteça. A História adquire destaque no currículo ao ser colocada como uma dessas matrizes ou pedagogias e, juntamente com elementos importantes como o trabalho e a luta social, é compreendida como indissociável ao Movimento e aos seus sujeitos.

[...] A história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente. E não há como se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica, o que requer dois aprendizados importantes: o primeiro, que geralmente os Sem Terra começam a aprender no acampamento, é de que sua vida também é história, e que já estão sendo sujeitos da história; o segundo, de construção mais complexa e demorada, é passar a olhar para a realidade com uma perspectiva histórica. Enxergar cada ação ou situação em um movimento entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações com outras ações, outras situações, uma totalidade maior (MST, 2005, p. 257, grifo do autor).

Por meio do fragmento citado, identificamos que a concepção de História para o MST não se apresenta apenas como uma forma de compreender o passado como experiência por meio das lutas e da historicidade do Movimento social ancoradas na memória, mas também entendemos que o objetivo é perceber o passado articulado com diferentes temporalidades e situações, fazendo com que os indivíduos se percebam inseridos nesse contexto, ou seja, como coprodutores de histórias, o que contribui significativamente para a compreensão da identidade Sem Terra.

A falta de ciência dos professores em relação à *Pedagogia da História*, faz com que esse conhecimento não ocorra de maneira encaixada com a ideia central pensada pelo Movimento e, por mais que no seio de suas práticas os professores procurem, mediante estratégias didáticas, se aproximar daquilo que seria importante trabalhar dentro

do ensino de História numa escola de assentamento, a apropriação dessa percepção e o trabalho sistemático com a disciplina se tornaria mais significativa e principalmente articulada com o real sentido de se ensinar História numa escola do MST. Com isso, é visível as descontinuidades entre o projeto pedagógico do MST e a prática desses professores no ensino médio nas escolas investigadas.

Nesse sentido, o próximo passo buscou destacar como os professores concebem a importância (papel/lugar) da disciplina História no currículo escolar e de que forma, por meio das suas práticas, conseguem relacionar os conhecimentos históricos com as temáticas que envolvem a escola de assentamento, ou seja, *O currículo de História e prática docente*.

Aproximando da prática docente e do fazer pedagógico através das narrativas dos professores, perguntamos como os professores planejam suas aulas e qual material pedagógico utilizam. Tanto Lúcia quanto Maria relataram que se valem de materiais como livros, revistas, filmes, o próprio livro didático, jornais e cartazes, como suporte metodológico para a preparação de suas aulas. Apesar da diversidade em relação aos recursos didáticos, as professoras não esclarecem como esses materiais são utilizados no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não atuam sozinhos na construção do conhecimento. Os critérios de escolha e de uso desses materiais precisam estar bem definidos para que o objetivo da aprendizagem seja alcançado, no entanto eles não foram explicitados na fala das professoras.

Já o professor Fábio diz: “preparo muitas vezes preocupado em preparar estratégias de como fazer com que aquela aula seja mais uma espécie de oficina em que haja uma interação com o aluno do que propriamente conteúdo” (FÁBIO, 2019). Verificamos que para o professor não basta somente a transmissão do conhecimento histórico, ele prioriza uma interação do aluno com o próprio conhecimento. Como destaca Schmidt (1996, p. 118):

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode propiciar a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade na qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento.

Outro ponto destacado por Fábio é a utilização da mística também como estratégia metodológica nas aulas de História

Lá existe dentro da cultura deles chamado mística que são peças de teatro onde eles conseguem retratar muito bem a vivência, a realidade então, essa questão da mística praticamente é um instrumento, uma ferramenta que eu utilizo bastante durante o ano (FÁBIO, 2019).

A mística é apresentada nos documentos do MST como prática que deve permear todo o processo educativo do Movimento, processo esse que não se restringe apenas ao espaço escolar. Ela é vista como atividade que possibilita a ressignificação dos acontecimentos, da luta, na medida em que busca também a representação do passado ou até mesmo da realidade presente como forma de reafirmar a continuidade do MST. Nesse sentido, por mais que o professor Fábio tenha um desconhecimento integral da proposta pedagógica do MST, é possível identificar, através da sua narrativa, que em suas práticas alguns elementos dessa proposta estão presentes.

Nenhum dos entrevistados relatou o trabalho com fontes históricas na sala de aula para que, por meio desse importante elemento no ensino de História, o aluno possa construir e estimular a criticidade e a multiplicidade das evidências que possibilita a construção do fazer histórico e a forma como a história é escrita, uma vez que a utilização de fontes nas aulas de História permite o desenvolvimento da interpretação.

Quanto ao livro didático, somente Lúcia e Maria o utilizam em sala de aula. Os livros didáticos citados pelas professoras fazem parte da relação de livros aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e se constituem como os mesmos utilizados

em escolas da zona urbana, ou seja, mesmo sendo uma escola do campo e de assentamento, essa especificidade não é levada em consideração.

Sobre a relação entre os conteúdos da disciplina de História com outras atividades da escola e como estes estabelecem essa associação nas suas práticas, alguns pontos chamam atenção nas narrativas. Lúcia responde que “sempre [está] relacionando com vivências e experiências dos moradores, com lembranças do passado, com as experiências atuais, com as mudanças ou permanências de situações”. Podemos identificar na fala da professora que ela compreende a necessidade de relacionar o conhecimento histórico com as questões da vida prática dos alunos, todavia, para nós, essa associação não se apresenta bem definida e articulada na prática, uma vez que ela não explicita nas respostas exemplos sistematizados que nos possibilitassem melhor compreensão. A relação com a realidade, a vivência, as experiências são elementos presentes nas falas de todos os entrevistados.

Nas narrativas de Lúcia e Fábio é possível perceber que consideram que os conteúdos importantes a serem trabalhados no contexto de uma escola de assentamento estão relacionados a temas que possibilitem fazer uma relação mais próxima com as questões sociais do assentamento como reforma agrária, Lei de Terras, entre outros.

Todo material que a gente consiga fazer relação com a questão da luta de classe com a questão [...] de como é a questão da exploração, sempre a gente vai buscar um assunto que a gente consiga construir essa ponte não tenho dúvida. Processo de cercamento na Inglaterra quando você tem um processo forçado de êxodo rural, feudalismo que é esse mundo no campo como essas relações se estabelecem, quem é o dono da terra, aí é impressionante como eles conseguem, muitas vezes, relacionar. Você vai pegar revolução industrial porque o êxodo rural vai aumentar absurdamente pós-revolução industrial, então tudo isso aqui nós vamos trabalhar sem dúvida alguma (FÁBIO, 2019).

Nessa direção, é preciso que nas aulas de História o esforço aconteça para que a relação entre o que se aprende e o que se vive seja cada vez mais próxima, dando sentido ao conhecimento adquirido, uma vez que esses alunos também carregam conhecimentos prévios advindos de opiniões, pré-conceitos, experiências e crenças. Como ressalta Abud (2005, p. 26):

Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como analogia e a empatia.

Nesse processo, o professor precisa pensar e executar estratégias de ensino para que o conhecimento histórico seja trabalhado e construído de forma dinâmica. Essa autonomia do professor se baseia na concepção, como já destacada na presente investigação, de que a escola apresenta uma cultura própria. Assim, os docentes, por meio de suas práticas, criam instrumentos de trabalho e de intervenção. Contudo, ainda são inconstantes as relações entre “currículos e programas, a cultura escolar e a vivência dos sujeitos escolares” (ABUD, 2005, p. 30).

Ao enfatizar os determinados conteúdos que os professores consideram mais importantes a serem trabalhados naquela realidade escolar específica, fica evidente que essa escolha, ou até mesmo a percepção de que alguns conteúdos possibilitam estabelecer mais relação com o cotidiano, decorre dessa intencionalidade na escolha dos conteúdos já que esse processo é influenciado por fatores sociais, políticos e pedagógicos. Nesse sentido, Cainelli (2019) discorre que não existe neutralidade naquilo que se ensina e aprende na escola, “sendo a compreensão que elaboramos sobre a História, suas abordagens e

ensino, o que estará presente na ação profissional dos professores na cultura da escola e nas salas de aula” (CAINELLI, 2019, p. 95).

Como última temática do instrumento e análise dessa pesquisa, buscamos analisar como a *aprendizagem em História*, na perspectiva dos professores, se desenvolve, destacando o aprendizado dos alunos e a relação com a disciplina de História.

Sobre o processo de aprendizagem dos alunos na aula de História, a partir da concepção dos entrevistados, Maria apenas destaca a “exposição das aulas”. Essa concepção de aprendizagem citada pela professora, por si só, não define ser uma aula tradicional, em que os alunos são colocados como passivos e receptores de conhecimento, mas é preciso que a problematização do conhecimento histórico ocorra num processo interativo com os estudantes. Fábio apresenta uma visão diferente de Maria em relação a aprendizagem em História, para o professor, os alunos “conseguem assimilar bem a proposta dentro de história, é fácil em comparação com outras áreas do conhecimento, é fácil você conseguir fazer uma relação com a realidade deles” (FÁBIO, 2019).

Lúcia enfatiza que os alunos têm uma relação difícil com a leitura e como, na concepção da professora, a História exige que este aluno desenvolva bastante a leitura, eles não gostam da referida disciplina: “os alunos geralmente não gostam muito de disciplina teórica” (LÚCIA, 2019). Nesta narrativa podemos perceber a visão da História somente como disciplina estritamente teórica, daí a importância de se trabalhar o ensino de História o conhecimento com as questões práticas da vida. Assim, para Schmidt (1996, p. 118):

Ensinar História passa ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. É fazer o aluno entender que o conhecimento histórico não se adquire como um dom – como comumente ouve-se os alunos afirmarem: “eu não dou para aprender História” – nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal...

Essa aprendizagem se faz também a partir da apreensão dos conceitos históricos e sua contextualização temporal, uma vez que o ensino de História é pautado pela constante relação com o tempo. “Em cada aula de história, há sempre um jogar com o tempo, isto é, pode-se viajar do presente para um passado mais próximo ou para um tempo mais remoto, de um século para outro [...] num segundo” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 97).

Sobre a relação temporal presente-passado-futuro e de que forma os entrevistados conseguem relacionar a questão temporal na sua prática, a professora Lúcia diz: “trabalhando a História do Brasil, fica mais fácil quando falamos da exploração, colonização, e comparamos com os tempos atuais” (LÚCIA, 2019). Quando a professora destaca a comparação entre os acontecimentos e consequentemente com os tempos históricos passado-presente, apresenta a concepção de aprendizagem pautada na relação causa e efeito, mas também na perspectiva de continuidades e diferenças, ao evidenciar os tempos com características distintas. Contudo, o trabalho com a temporalidade não se resume somente ao enfatizar o fato e seu tempo histórico, é preciso um processo didático-metodológico para que o entendimento dessa conexão dos tempos históricos aconteça. Para Cainelli e Schmidt (2009, p. 97):

O trabalho com as noções temporais contribui para a compreensão da causalidade histórica, isto é, das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época. Ademais, permite captar elementos evidenciadores da profundidade temporal, quais sejam, de referências sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente.

A partir do momento que o trabalho em sala de aula com a questão temporal rompe com a visão estritamente de se estudar o passado e este passado, passa a ser pensado também como forma de se compreender o presente e a realidade dos alunos, o tempo se torna significativo, uma vez que o aluno também se reconhece inserido nesse

tempo. Todo o processo de ensino e aprendizagem em História necessita que o trabalho com a relação temporal ocorra através da perspectiva da experiência, interpretação e orientação e que utilizando-se da memória por meio da narrativa histórica, a consciência histórica dos alunos passe a ser mobilizada cumprindo a “função prática de orientar em direção ao tempo” (RÜSEN, 2010, p. 80).

O professor Fábio expõe que consegue relacionar as categorias temporais passado-presente-futuro ao “fazer essa associação da história cíclica, de você mostrar que alguns episódios na história se repetem, não da mesma forma, mas se você não tiver uma compreensão dela você acaba repetindo erros” (FÁBIO, 2019). Notamos na fala do professor que é conferido ao passado um caráter de exemplaridade, pois, este serve de exemplo, de referência para o agir presente, evitando que novos erros sejam cometidos. Apesar de estabelecerem as relações entre presente e passado, permanecem na lógica da sucessão de acontecimentos. Essa mesma prática foi constatada por outras pesquisas, como problematiza Pina (2019, p. 145):

Os professores têm a preocupação em envolver os alunos nas discussões de problemas contemporâneos, mas não implode com o modelo cronológico. Nos perguntamos – teriam como fazer este movimento? Sua formação inicial e os materiais utilizados dariam sustentação a outras possibilidades?

A tarefa docente é complexa e exige pensar as diversas dimensões, desde as questões estruturais, políticas e pedagógicas. Especificamente o professor de História envolve uma articulação complexa entre a ciência História e os demais elementos da cultura escolar, cultura da escola e saberes pedagógicos e sociais. No caso de professores de História dos assentamentos, a pluralidade de saberes e a referência no Movimento é condição significativa para uma prática imbricada no Projeto Pedagógico do MST.

Considerações finais

Com base nas narrativas dos professores de História dos assentamentos do MST, na concepção de aprendizagem apresentada por estes, não foi possível identificar aspectos importantes da aprendizagem dos alunos, como por exemplo, como os professores trabalham os conceitos da ciência histórica, de que maneira possibilitam a formação do pensamento histórico dos alunos ou até mesmo a ampliação da consciência histórica deles através da apropriação de conceitos e noções essenciais do conhecimento histórico. Apenas foi possível destacar alguns aspectos que os professores, por meio da sua prática pedagógica, acreditam contribuir para que esses alunos aprendam.

Assim, aprender história, a partir da concepção dos professores citados, está mais relacionada às condições e situações de estratégias de aprendizagem (aula expositiva, leitura, relação com as vivências) do que propriamente com o raciocínio histórico que é desenvolvido nas aulas de História a partir das categorias que fundamentam o pensamento histórico. Além disso, o processo de aprendizagem não toma a ciência histórica como referência, desenvolvendo as noções e conceitos específicos para a formação do pensamento histórico dos alunos.

O diálogo com o tempo, a relação com a vida prática e se a História é mobilizada também para a compreensão do Movimento Social, tanto no contexto da sala de aula, como para além dela, foram as preocupações construídas para o entendimento da aprendizagem histórica por parte dos professores e, diante das análises, observamos um distanciamento e até mesmo ausência das referências epistemológicas da História na forma como os professores percebem a aprendizagem histórica dos seus alunos.

Em síntese, os professores reconhecem o contexto escolar em que estão inseridos, mas nas suas narrativas a compreensão da dimensão histórica em se trabalhar o ensino de História numa escola de assentamento do MST e as possibilidades desse trabalho revelou-se limitada,

agregam somente os elementos possíveis, ou metodologias que possibilitam aproximá-la dessa realidade do campo e do assentamento.

Assim, os dados apresentados na pesquisa informada, permitem destacar como a História está sendo trabalhada nessa realidade curricular e em seu contexto atual. É importante pensar sobre a necessidade de um ensino e aprendizagem que ressignifiquem a vida prática e, no caso do MST, a luta pela conservação e expansão dos direitos no sentido de manter/recuperar uma proposta de educação.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2. ed. 2009.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os professores e suas ideias sobre a História e seu ensino na educação básica. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria A. M. dos Santos; SILVA, Maria da Conceição (org.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História**. Goiânia: Ed. Trilhas Urbanas, 2019. p. 91-103.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35. n. 2. Mar/Abr, 1995. p. 57-63.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOVIMENTO SOCIAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST e Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis: Iterra, 2005.

PINA, Maria Cristina Dantas. A explicação histórica na prática de ensino de professores de História. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria A. M. dos Santos; Maria da Conceição (org.). **Formação e aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação histórica e ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas, p. 129-150, 2019.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-49.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. In: II Encontro Perspectivas do Ensino de História. 12 a 15 de fev., 1996. São Paulo. **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: FEUSP, 1996. p.115-128. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/LEMAD_DH_USP_perspectiva%20em%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

SCHMITD, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: relações na pesquisa em educação histórica. In: AGUIAR, Edinalva; BENEDICTIS, Nereida; CARMO, Edinaldo; PINA, Maria Cristina D.; SAMPAIO, Andrecksa (org.). **Conhecimento e práticas escolares**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022. p. 99-112.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Fábio dos Santos Teixeira

Introdução

Este texto apresenta parte da pesquisa descrita na dissertação “Formação Continuada de Professores de História Versus Expectativas dos Docentes que Atuam no Ensino Médio”, desenvolvida no âmbito do Mestrado profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB, e tem seu nascedouro na sala de aula da escola pública e nas reflexões acerca dos desafios constantes vivenciados pelos professores, notadamente os professores de História, num contexto atual de dupla atuação do Estado: por um lado, a ausência intencional deste no que se refere ao enfrentamento das problemáticas da educação; de outro, o recrudescimento na precarização das condições de trabalho docente.

A questão da formação continuada de professores de História vem provocando inquietação constante, que remonta ao início da minha atuação docente na rede estadual de ensino. Iniciavam, findavam e recomeçavam anos letivos e os professores de História não eram contemplados nas formações oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC BA). Por vezes, alguns cursos eram ofertados na área de História, os demais direcionados para uma formação mais generalista, centrados na avaliação, planejamento, uso de tecnologias

digitais no ensino, análise de resultados em indicadores de desempenho etc. Nunca foi oferecida uma formação que contemplasse os pressupostos do Ensino de História, pensados e executados a partir da ciência de referência. Quando são propostas formações, geralmente por meio de cursos de extensão, os docentes não são consultados para se ter um diagnóstico das reais necessidades formativas. Nesse sentido, coadunando com uma afirmação de Nóvoa (2002. p. 227):

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável.

As demandas do ensino na Educação Básica, em todas as áreas e no caso específico deste estudo, da área de História, sofrem constantes mudanças, que não são acompanhadas por uma formação que possibilite ao professor de História do Ensino Médio pensar ações efetivas para o enfrentamento de problemas relacionados a seu campo prático de atuação docente. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, muitas questões da Educação Básica vieram à tona. Uma delas foi a formação continuada, que se mostrou uma necessidade urgente e de oferta insuficiente, manifestada na dificuldade dos professores de História em se apropriar desse processo.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a analisar como os professores de História percebem a formação continuada vivenciada e como relacionam a formação continuada com sua prática docente no Ensino de História?

A formação continuada de professores de história

Os professores de História indagam com frequência se a SEC BA entende que somente a formação inicial em licenciatura em História é

suficiente para o exercício da docência. A resposta pode parecer óbvia, mas nunca obtivemos um posicionamento claro e honesto. Nesse sentido, uma outra questão se coloca, caso a formação inicial não seja suficiente: por que a SEC BA não oferece formação continuada específica para os professores de História? Afinal, a formação continuada não deveria ser parte integrante/obrigatória da carreira docente?

A legislação que versa sobre a educação no Brasil, como a LDB, o Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais e Municipais de Educação, os Planos de Carreira do Magistério e outras normativas legais, preconizam a oferta pelos entes federados, de qualificação profissional por meio de formação continuada dos professores da Educação Básica. Não é novidade que as leis brasileiras não são cumpridas em sua concretude (historicamente, conhecemos o ditado “lei para inglês ver”), sobretudo quando se trata de resguardar direitos de categorias pouco prestigiadas e quando é o Estado o financiador das políticas que visam concretizar tais direitos.

Entre nós, professores, a demanda por formação continuada tem se intensificado nos últimos anos. Contudo, a partir de 2016 notamos uma queda enorme na oferta de políticas públicas de formação continuada de professores. Isso ocorre justamente quando elas passaram a ser altamente necessárias, no contexto das reformas do ensino, que afetaram diretamente a História enquanto campo de ensino prático e teórico, bem como das demandas sociais do presente. Como salienta Caimi (2015, p. 106), “O próprio contexto de atuação docente na escola pública atualmente é altamente desafiador!”. Segundo a autora, vivemos uma ampliação da crise escolar e a descontinuidade da formação continuada é um desses elementos.

Nesse sentido, nos propomos a analisar, como os professores de história, avaliam as ações de formação continuada, suas descontinuidades, efetividade, relações com as demandas sociais que afetam as relações nas salas de aula e o fortalecimento da identidade docente, para tanto, ouvimos os sujeitos da pesquisa, os professores de

História, que são tomados não apenas como participantes, mas enquanto protagonistas desse processo, pois na labuta diária nas salas de aula constroem suas experiências e diante desse contexto desfavorável busca caminhos de projeção e expectativas. Nesse sentido, compreendemos, compartilhando do pensamento de Koselleck (2006), que o espaço de experiência se articula com o horizonte das expectativas. Pensar a formação continuada a partir das experiências dos professores e de como articulam tais experiências com as expectativas para produzirem seus discursos sobre o tema nos faz perceber que essas duas categorias se complementam, aliás, são indissociáveis.

Apesar dos currículos das licenciaturas terem passado recentemente por reformulações, a dimensão Ensino ainda ocupa menor carga horária na formação do professor de História. Isso parece óbvio, sobretudo porque a maioria das pesquisas que versam sobre formação continuada apresentam esse indicativo e apontam a necessidade de articular a ciência de referência com a formação pedagógica, Nascimento (2021) ao analisar trabalhos de pesquisas sobre ensino de história e formação de professores e as concepções dos autores, constata que as ideias convergem para a concepção de que “[...] a formação do professor de História deve, igualmente, zelar pela construção do conhecimento histórico e pelas formas pelas quais esses conhecimentos serão socializados pelo futuro professor” (NASCIMENTO, 2021, p. 297). Esta é uma preocupação presente entre os pesquisadores, que evidencia ainda uma carência de formação voltada para o ensino. Quando da leitura de tais trabalhos e Relacionando tais questões com nossa formação e vivência de atuação docente, como professor de História da Educação Básica, é inevitável relembrar que essa questão sempre nos atordoou, durante a graduação, no estágio e nos primeiros anos de docência, pois ficávamos sempre inebriados com as leituras dos clássicos, como: *Casa grande e senzala* (FREYRE, 2001), *Era dos extremos* (HOBSBAWM, 1995), *O mundo de ponta cabeça* (HILL, 1987), *A formação da classe operária inglesa* (THOMPSON,

1987), A morte é uma festa (REIS, 1991), Segredos internos (SCHWARTZ, 1998), porém, o que nos inquietava deveras, neste período, era como poderia fazer a mediação didática do conteúdo acadêmico, sobretudo os de historiografia, para ser trabalhado com os estudantes da Educação Básica. Ninguém tinha respostas concretas e que fossem palpáveis e exequíveis para tal questão. Sempre se apresentavam propostas muito distantes da “História real” que tentamos trabalhar na sala de aula da Educação Básica, ou seja, pouco se trabalha questões relativas à cultura escolar e ao conhecimento histórico escolar.

Refletindo sobre essa experiência e desenvolvendo novos estudos no ProffHistória, percebemos que o caminho da transposição didática não é uma alternativa viável, sobretudo se tomada como basilar e predominante, na elaboração de propostas de ensino de história na educação básica. Na perspectiva inversa, acreditamos que o que se apresenta como caminho possível é se apropriar das ferramentas do ofício do Historiador para prosseguir com o trabalho na disciplina escolar, potencializando seu caráter formativo, pois, o que acontece nas aulas de História é um processo de mediação didática, reconstrução do conhecimento histórico com base em outros objetivos.

Em uma perspectiva mais crítica, Caimi (2015) aprofunda a ideia de formação continuada do professor de História para uma formação de caráter mais autorreflexivo, a partir de condições sociopolíticas que afetam o trabalho docente e do preparo do professor para atuar nesse contexto. Segundo a autora:

[...] o que precisa saber um professor de História depende de muitas variáveis, como, por exemplo, as demandas sociais em cada época, os preceitos disseminados pelas políticas educacionais públicas, os diferentes contextos escolares, as especificidades cognitivas e culturais dos estudantes, para citar apenas algumas. (CAIMI, 2015, p. 106)

Essa ênfase na interação entre os saberes necessários ao professor de História e as demandas sociais do presente, relacionando a

formação continuada com a atualidade, demarca a função social do ensino de História com uma ação dinâmica, cujo passado não é nem de longe estático. Assim, o ensino deve problematizar esse passado a partir das demandas sociais atuais.

Trabalhos como esse, citado acima, têm provocado um impacto muito positivo na área da formação de professores de História. Também é o caso das investigações desenvolvidas por Cainelli (2014), ao enfatizar o trabalho como princípio formativo. Nessa perspectiva, a autora toma a ação docente como fundamental para se desenvolver a formação continuada. Nossa experiência docente nos mostra que a formação desenvolvida nessa perspectiva é um elemento fundamental, pois se desenvolve a partir da vivência docente e das necessidades dos estudantes, podendo relacionar teoria e prática no próprio processo formativo.

Ainda sobre o papel ativo do professor no processo de formação continuada, Sobanski (2017) defende a formação continuada de professores de História, a partir dos pressupostos da Educação Histórica, na perspectiva da relação teoria e prática, e defende a perspectiva da pesquisa como princípio fundamental para que os professores se reconheçam enquanto produtores de conhecimento, refletindo sobre sua prática no ambiente escolar. Essa concepção é basilar, pois por muito tempo, e atualmente em alguma medida, concebe-se a atuação do professor como um profissional que forma seus estudantes com base no que foi produzido fora da escola, negando a este profissional e à própria Educação Básica o protagonismo de produzir conhecimentos junto com os estudantes.

Essas contribuições são essenciais, pois apontam para possibilidades de formação de professores de História a partir dos pressupostos da ciência de referência, ao se comprometer com o desenvolvimento de uma qualificação continuada, criando espaços que favoreça para que professores de História reflitam sobre suas ações, pesquisem e produzam conhecimento que efetivamente impactam sua prática docente.

Desse modo, a formação continuada que temos a expectativa de vivenciar e acreditamos ser a mais potente é a que concebe:

A História [...] enquanto um conhecimento sistematizado sobre as ações de homens e mulheres ao longo dos tempos, provido de sentidos para o presente. Ou seja, o conhecimento histórico é marcado pelas demandas do tempo presente, que se reporta ao passado na intenção de buscar respostas/ajuda para solucioná-los e assim se munir de orientações para perspectivar o futuro. (PINA, 2017, p. 115)

Acreditamos que somente por meio de um processo em que a formação continuada seja tomada como um meio capaz de articular teoria e prática, tomando os professores em seus espaços de experiências e a problematização de temas que julgam urgentes para a continuidade do processo formativo se conseguirá fazer com que professores e alunos percebam a História e seu ensino alinhados e em consonância com os estudos atuais.

A formação continuada na legislação educacional

Os estudos que realizamos no decorrer da pesquisa, e a nossa vivência na Educação Básica, reforçam o entendimento de que somente o estabelecimento da legislação não garante a implantação, continuidade e qualidade da formação. Como enfatiza Santos (2011, p. 3):

[...] a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para investir na sua formação. Dessa maneira, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade não muito prazerosa, em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente.

Essa questão nos faz pensar na relação ainda distante entre as garantias preconizadas nas leis, as condições reais de trabalho dos professores

e as políticas de formação continuada desenvolvidas pelo estado. No entanto, é salutar demarcar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi o dispositivo legal responsável por definir a formação continuada como uma política pública de Estado, além de se firmar como instrumento de valorização da profissionalização docente. Desse modo, coadunamos com a questão levantada por Santos (2011, p. 3):

[...] a LDB sinaliza uma conquista para os profissionais da educação, pois, na medida em que atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada a seus professores, conferiu-lhe o status de política pública.

A relevância da LDB como um marco para garantir legalmente a formação continuada é visto por vários autores que tratam do tema, de forma a reconhecer o valor dessa ação, como é o caso de Gatti (2008, p.64), ao salientar que a nova LDB “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”. A LDB marca a ampliação da oferta de programas e cursos de formação continuada, a inserção desse tema nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos de Carreira do Magistério, bem como, a ampliação das pesquisas sobre o tema.

Em nossa análise percebemos várias questões problemáticas em relação à formação de professores de história, dentre elas que o estado da Bahia, apesar de ter uma legislação bem ampla sobre o tema, se exime de oferecer formação permanente e de ter um plano de formação adequado para os professores do seu quadro. De fato, transferiu essa responsabilidade para os professores, que foram impelidos a buscar a formação às suas próprias custas. De resto, essa situação privilegiou as instituições privadas, colocando à margem as universidades públicas do Estado da Bahia.

Como os professores avaliam a formação continuada?

O primeiro aspecto a emergir das respostas dos professores, aspecto que nos permite conhecer a avaliação dos professores de História quanto à formação continuada, se relaciona com as barreiras à sua participação em ações de desenvolvimento profissional. Os fatores mais recorrentemente apontados pelos participantes como responsáveis por esses entraves foram: a não disponibilização de formações regulares e falta de apoio do empregador, neste caso a SEC-BA; a participação em cursos conflitar com o horário de trabalho; a não liberação das atividades docentes, como previsto em lei, para cursar a pós-graduação; e a inexistência de incentivos para participação em ações de desenvolvimento profissional.

Aqui vale ressaltar alguns pontos. Primeiro, há uma nítida percepção de incompatibilidade das formações com a atuação docente. Os professores julgam que, da forma como são hoje estruturadas, elas entram em conflito com a atuação docente, seja por causa dos horários, já que os professores não podem se ausentar das aulas para se dedicarem à participação nas ações de formação, ou pela falta de integração com as demandas mais imediatas da sala de aula, ou seja, os professores vivenciam um problema duplo: atuar como docentes de determinada disciplina e participar de uma formação que não conseguem integrar à sua prática, duas frentes que não se comunicam.

Além dessa questão, os professores foram indagados sobre ações formativas de responsabilidade da SEC Bahia nos últimos anos e sua efetividade. Os participantes avaliaram como inexistente ou insuficiente os seguintes temas: O Ensino de História proposto pela BNCC do Ensino Médio; os livros didáticos para o Novo Ensino Médio; o Ensino de História no Novo Ensino Médio; formação para desenvolvimento do ensino remoto em tempos de pandemia; e a área de humanas e o Ensino de História nas Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia (DCRB).

Quando os professores avaliam as formações e os recursos que utilizam como deficitários, temos um indicativo mais que urgente da necessidade de uma formação continuada mais efetiva, principalmente para o Ensino de História, para que o potencial formativo dessa disciplina escolar não se perca diante do currículo editado, como na situação apontada por Cainelli (2010, p. 28):

A utilização do livro didático e a seleção de conteúdos, em parte determinada pelos currículos e programas, fazem com que ao ensinarmos História acabemos por priorizar certas habilidades ou operações mentais de cunho mais didático do que relacionados ao pensamento histórico. Como por exemplo: resumir, selecionar, sintetizar, comparar. Neste caso, a aprendizagem a partir do desenvolvimento de habilidades, que formam o pensamento histórico como deduzir, inferir, levantar hipóteses, narrar, fica perdida. Desta maneira, o registro do conhecimento histórico realizado em sala de aula acaba por provocar uma separação entre as formas de aprender a pensar e as formas de pensar com e a partir da História, ou seja, entre a aprendizagem e seu objeto.

Seguindo a perspectiva da questão anterior, nesta direção, os professores de História avaliaram as ações destinadas à sua área de formação e atuação numa escala que vai do inexistente ao insuficiente. Quando solicitados a fazer uma avaliação comparativa, considerando um arco de tempo que vai do início da atuação docente até a atualidade, os professores avaliam que as formações diminuíram em quantidade e qualidade, quando não desapareceram. Isso é extremamente preocupante, principalmente se compararmos essa informação com a de que os professores clamam por formações relacionadas ao campo de conhecimento da História e de ações para a sala de aula.

Quanto aos espaços que consideram favoráveis ao desenvolvimento da formação continuada, os melhores avaliados, isto é, tidos quase unanimemente pelos participantes como os mais viáveis e funcionais foram: os momentos do AC, articulação de área e diálogo com colegas da

área. É importante destacar o caráter coletivo que marca esses espaços de formação bem avaliados. Percebe-se também que esses são espaços profícuos de discussão e busca por soluções para questões cotidianas do ensino de História na sala de aula, o que indica que os professores acreditam na troca de experiências docentes entre seus pares.

A intensidade com que os participantes responderam a essas questões aponta para o sentido que esses dão ao tema e as necessidades que enxergam como prioritárias. Nas perguntas do questionário utilizado nesta pesquisa, optamos por utilizar níveis de intensidade, nas opções de respostas, como a questão que perguntava sobre a necessidade de participação de formação continuada, as possibilidades de respostas eram: Nenhuma necessidade, pouca necessidade, necessidade moderada e grande necessidade. Nesta questão, dos 07 participantes da pesquisa, 02 marcaram ser uma ação de necessidade moderada e 05 de grande necessidade. Possivelmente, estas avaliações são um reflexo da carência de relação entre a formação e questões que emergem no cotidiano prático da docência. Na atualidade, existe uma demanda por um preparo mais próximo do campo epistemológico da História, principalmente com as atuais mudanças nos currículos da educação básica, que esvaziou o caráter formativo das ciências humanas, notadamente da história, os professores veem sua formação inicial e todo o percurso formativo sendo negligenciado e as projeções que as reformas apontam são para caminhos que despertam dúvidas, desmobilização e certa crise de identidade dos profissionais, retomando uma antiga questão: para que serve a História? Ou para que serve a disciplina de História na Educação Básica? Por exemplo, Rüsen (2001) defende que ela serve para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências.

Nesse sentido, a formação continuada é uma necessidade urgente apontada pelos professores, que veem diversas demandas sociais chegarem às suas salas de aula, junto com discursos que visam desacreditar o papel formativo da história.

Formação continuada: horizonte de expectativas

Após apresentar as experiências que vivenciam nas ações de formação continuada e avaliar tais ações, passamos à etapa em que os professores de História fazem projeções sobre os temas que julgam necessário serem contemplados em uma formação, percebemos que mesmo não encontrando condições favoráveis ao desenvolvimento de seu processo formativo, eles buscam alternativas e constroem possibilidades de dar continuidade ao processo de qualificação profissional.

Para nos auxiliar nesse estudo de análise e interpretação das informações prestadas pelos professores, recorreremos aos conceitos de “espaço de experiências e horizonte de expectativa” propostos por Koselleck, no sentido de analisar tais vivências e projeções:

O par de conceitos ‘experiência e expectativa’ é manifestamente de outra natureza. Não propõe uma alternativa, não se pode ter um sem o outro: não há expectativas sem experiência, não se pode ter um sem o outro, não há expectativas sem experiência, não há experiência sem expectativa. (KOSELLECK, 2006, p. 307)

É importante demarcar que as experiências profissionais dos professores são construídas também fora do ambiente escolar, em suas múltiplas relações sociais e ambientais. As experiências se articulam diretamente com as expectativas da vida pessoal dos que, através da profissão docente, atuam na busca por inserção social, reconhecimento, sentimento de pertença e de atuação social para transformação. Enfim, as expectativas são constituídas por um sujeito que deseja êxito em seu processo de participação ativa na composição e melhoria dos aspectos humanizadores da sociedade. Portanto, a formação profissional continuada vai para muito além dos aspectos meramente pedagógicos, didáticos, metodológicos e teóricos dos temas educacionais.

Desse modo, a nossa análise se situa na perspectiva de tomar os professores de História como sujeitos históricos, que produzem História e

se produzem no tempo histórico, ao compreendermos esse processo baseado na concepção de que a História não se faz apenas na relação passado-presente, mas numa perspectiva que indica “a vinculação secreta entre o antigo e o futuro, cuja conexão só pode reconhecer depois de se haver aprendido a compor a História a partir dos dois modos de ser, o da recordação e o da esperança” (Koselleck, 2006, p. 308).

Nessa perspectiva, no que se refere à formação continuada, os professores sinalizam como o horizonte de expectativas, uma formação que contemple temas e ações voltadas para o ensino de História. Não apenas isso, sinalizam também a necessidade de ações de formação para outros temas, no formulário da pesquisa, há uma questão que solicita a/o participante a sinalizar as opções: *Para cada uma das áreas relacionadas abaixo, por favor, indique em que medida você necessita de formação para desenvolvimento profissional atualmente.* Dos 07 participantes, as opções que contaram com 06 seis respostas cada entre moderada necessidade e alta necessidade foram: Ensino para alunos com necessidades educacionais especiais; Ensino em um ambiente multicultural e multilíngue; ensino de habilidades intercurriculares (por exemplo, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas); e conhecimento do currículo.

Essas indicações sugerem o desejo de uma formação que possibilite ao professor um desenvolvimento profissional ativo, de forma a contemplar outros aspectos formativos dos estudantes e dos próprios profissionais da educação. Afinal, a formação continuada, em primeiro lugar, serve ao professor no seu processo de construção como profissional e pessoa.

Essa situação, foi evidenciada por Fonseca, ao tratar das novas concepções e necessidades que cercam a formação do professor de História.

O historiador-educador ou o professor de História é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização

deste conhecimento. “Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar”. (FONSECA, 2006, p. 23, grifo da autora)

Com base nisso, podemos refletir sobre a profissionalização docente e o desejo do professor se envolver nesse processo, representado na busca por ações de formação continuada atinentes às demandas pessoais e sociais do presente e do futuro, isto é, daquilo que projeta para o futuro de seus alunos, mesmo quando participam de ações formativas que não estejam atreladas ao recebimento de benefícios financeiros, como as estabelecidas no plano de carreira. Essa situação é representativa do compromisso e desejo dos profissionais com seu processo de produção profissional, como salientam Rossi e Hunger (2013, p. 11):

E no âmago desse debate sobre a condição docente, ganha ênfase a formação continuada dos professores, sendo concebida como um dos principais elementos da profissão (senão o mais importante), pois além de formar os profissionais do ensino, produz a profissão e a profissionalidade docente.

Para os professores, a formação do professor de História deve centrar no aperfeiçoamento de metodologias de ensino, nos conceitos e termos da ciência histórica e seu potencial formativo e no aprofundamento sobre a estruturação do currículo do Novo Ensino Médio. Por outro lado, percebe-se também que a demanda por formação em variados temas demonstra a princípio as necessidades profissionais dos professores, e por outro a omissão da SEC-BA em promover ou fomentar tais formações.

Aqui nos deparamos com uma questão controversa, pois ao passo que os professores vislumbram a necessidade da formação, ao mesmo tempo, não acreditam que a SEC-BA possa conduzi-la. Em uma das perguntas do questionário, foi solicitado que os participantes avaliassem as formações ofertadas pela SEC-BA, comparando do início

da atuação docente à atualidade. Metade deles respondeu que diminuiu a quantidade e qualidade das formações, enquanto a outra metade afirmou que as formações praticamente desapareceram. Possivelmente essa sinalização é motivada pela busca de formação em um quadro de carência. Como salienta Koselleck (2006, p. 315), “Quanto maiores os erros no passado, tanto maiores também os motivos de esperança no futuro [...]”. Ou seja, em um ambiente onde as experiências são “dinamitadas”, todas as expectativas tornam-se inseguras e novas precisam ser criadas. Nesse sentido, no contexto de estagnação de formações promovidas pela SEC BA, os professores reforçam suas expectativas nas ações de formação, mas reorientam sua busca em outras direções, buscando ampliar sua formação em outros espaços e buscando outras estratégias para realizá-la.

Outro indicativo, está na questão do engajamento em prol da participação em uma ação de formação, destacada por Caimi (2015). A autora salienta que os professores só se engajam em uma formação quando ela pode fazer sentido para eles e que surtam efeitos na mudança de suas práticas.

[...] entendo que os professores só mudam suas práticas pedagógicas quando efetivamente vislumbram que elas podem funcionar melhor se geridas de outra forma, e quando acreditam que, geridas de outro modo, podem promover aprendizagens mais qualificadas nos seus alunos. Uma vez que estejam convencidos da necessidade e da viabilidade da mudança, empreendem a luta pelas condições de trabalho, pelo tempo de planejamento, pelos materiais didáticos, dentre outros requisitos. (CAIMI, 2015, p. 111)

Logo, qualquer ação de formação que não partir das demandas da sala de aula e das expectativas dos professores e seus estudantes estará fadada ao fracasso, a não ser que seu objetivo seja apenas cumprir as metas e números estabelecidos em leis, projetos de governos, ou grupos que tem fortes influências nas decisões sobre a educação no

Brasil. Ao refletir sobre o processo formativo continuado de professores de História, relacionando-o com as informações que emergem das questões postas aos participantes sobre suas experiências, fica evidenciada a necessidade de contemplar, no processo de formação, a articulação entre os saberes escolares e os saberes historiográficos.

Outra questão que decorre da atuação do professor após ter concluído a graduação e não ter uma formação continuada, ativa, reflexiva e significativa é salientado por Sobanski (2017, p. 32) ao constatar que:

Assim, da mesma forma que acontece na divisão capitalista de trabalho, evidencia-se essa dicotomia formativa dos profissionais da educação. Aqueles que seguem a vida acadêmica são considerados os sujeitos capazes de pesquisar e produzir conhecimento e, portanto, possuem uma função intelectual. Por outro lado, os estudantes que se tornarão professores da Educação Básica são formados e orientados a executar o que a academia produz, restando a eles um trabalho mais técnico, de repetição e de reprodução, numa visão instrumental do conhecimento.

Desse modo, a História escolar é recebida em currículos prontos, a partir dos quais os professores são impelidos a trabalhar, sem que haja por parte da SEC BA, a promoção e incentivos à participação dos profissionais, em formações reflexivas, de caráter continuado, que considerem as experiências dos professores. Essa imposição agrava-se quando o docente se confronta com as questões que emergem da sociedade e chegam a sala de aula. Os impedimentos à sua participação ativa na construção dos recursos didáticos e históricos de sua profissão provocam uma separação entre as formas de aprender e as formas de aprender a pensar com e a partir da História, provocando uma separação entre a aprendizagem e o objeto.

Essas questões foram evidenciadas quando foi questionado que tipo de formação os professores julgam de grande impacto positivo na prática como professor de História. As formações que julgaram mais efetivas foram: Cursos oferecidos pela SEC atrelados a

progressão na carreira; Momentos de planejamento do AC; cursos oferecidos pelas universidades públicas; oficinas pedagógicas; interação entre os próprios professores da Educação Básica nos momentos de AC; organizados para fins de estudos e formação colaborativa ou por meio do compartilhamento de experiências. É importante notar uma contradição no primeiro item, pois anteriormente os professores avaliaram os cursos oferecidos pela SEC, como sendo de baixo impacto. Entretanto, nessa questão tais cursos atrelados ao plano de carreira foram mencionados como de impacto positivo. Ainda que não possamos afirmar com segurança as causas dessa inconsistência, o que percebemos nas indicações dos docentes é que as formações de caráter mais colaborativa, desenvolvidas entre seus pares de forma coletiva, são vistas como mais potentes pelos professores.

Considerações: de volta para o futuro

No que se refere ao que está preconizado nas leis, os professores não esperam mais nada de favorável para a categoria, pois as novas leis/ legislações/ ordens jurídicas têm sido, nos últimos anos, instrumentos de força repressora do Estado contra a categoria, a julgar pela reforma da previdência, o Novo Ensino Médio, dentre outras. As leis anteriores perderam sua força diante de um Estado que tem como projeto para a educação a privatização e transformação em fonte para obtenção de lucros.

Qualquer ação que seja encampada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia não tem, nas atuais condições e no modelo de gestão adotado, credibilidade junto aos professores, na medida em que o desgaste na relação com este órgão é imenso, sobretudo porque, ao invés de levar em consideração os docentes como sujeitos ativos das formações, pelo contrário, sempre impõe suas pautas.

Apesar das críticas tecidas à Universidade, por adotar uma postura de distanciamento da Educação Básica, particularmente os cursos de

História, e de focar nos aspectos teóricos da formação, ela ainda é um porto que os professores buscam para a ampliação de sua formação. Mesmo com as devidas ressalvas sobre a falta de pragmatismo das ações da Universidade junto à Educação Básica, principalmente no que se refere às ações de formação continuada, esta goza de grande prestígio e credibilidade junto à categoria. Em suma, ela ainda é vista como um espaço de formação desejado pelos professores.

O professor deseja ser partícipe ativo do processo de formação, que esta seja referenciada em aspectos reais da educação, não uma ação quimérica, que mais rouba tempo e impõe tarefas extras à sua carga horária. Ele anseia que suas questões sejam ouvidas e incorporadas ao processo formativo, que haja aderência da proposta de formação às questões que emergem da sala de aula, que haja diálogo com a sua formação inicial e sobretudo que nesse processo o professor seja reconhecido como um sujeito que produz e que tenha espaços, fora da sala de aula, para apresentar suas produções.

Nossa análise não tem a intenção de conceber fórmulas prontas e padronizadas, tampouco a certeza de que será uma tábua de salvação para os problemas da formação continuada. Esperançar é arriscado, mas o contexto e as experiências dos docentes apontam para o desejo de apostar nas expectativas. Por conseguinte, acreditamos que os benefícios da esperança contribuem de uma maneira muito mais ampla, ao apontar possibilidades reais e concretas que, se incorporadas à pauta de melhoria da educação e valorização profissional certamente contribuirão muito.

Referências

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 5 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853/17741>. Acesso em: 10/01/2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da História escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 18-35.

CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Márcia E. Teté. A relação entre teoria e prática na formação de professores de História. **Revista História & Perspectivas**, v. 27, n. 50, 27 ago. 2014.

FELIPE, Francisco Flávio Alves. **O processo de formação do professor do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1983-201x.68383>. Acesso em: 08/05/2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol. 13, n.37, p. 57-70. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 08 mai. 2022.

Gonçalves, Suzane Vieira; MOTA, M. R. A.; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP Nº2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v. 2, p. 360-379, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Formação Continuada Territorial. **Educa-dores**, s/d. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/fc0>. Acesso: 13 mar. 2022.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización**. Madrid: Morata, 1997.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>. Acesso: 08mai. 2022.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265-304, 19 jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.98>. Acesso em: 11 jan. 2021.

NODA, Marisa. Formação continuada de professores de História: a dependência das propostas governamentais. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de História**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; GATTI JÚNIOR, Décio; PAIM, Elison Antonio; CAIMI, Flávia Eloisa; LEITE, Juçara Luzia; FREITAS, Itamar; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Coleção Explorando o Ensino**. Volume 21: História Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7839-2011-História-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 já, 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na Contemporaneidade. **Mouseion**, Canoas, n. 19, dez. 2014, p. 109-126. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/1835>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História e o direito ao passado. **Fronteiras & Debates**, v. 7, n. 1, p. 159, 31 ago. 2020. Universidade Federal do Amapá. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18468/fronteiras.2020v7n1.p159-163>. Acesso em: 08 mai. 2022.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Bate-papo - didática do ensino de História e seus espaços**: caminhos e perspectivas. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=axQyyW66SVo>. Acesso em: 06 jul. 2021.

PINA, Maria Cristina Dantas. Pesquisa em Currículo e ensino de História: perspectivas teórico-metodológicas; IN: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma M. de Castro. **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em Educação e Ciências Sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Unesp, 2013. 126 p.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113712/ISBN9788539304196.pdf?sequence=1#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20contribui%20para,os%20problemas%20reais%20do%20ensino>. Acesso em: 08 mai. 2022.

RÜSEN, Jörn. **A Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica**. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores, aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 297-308, dez. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622005000300003>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, v. 11, n. 22, p. 484-494, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35763/25503>. Acesso em: 08 mai. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento**. 2017. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUZA, Juliana Teixeira de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Catálogo de materiais didáticos para o ensino de História**. Escravidão. Natal: EDUFRRN, 2020.

MARIA ROGACIANA E A FESTA DO TREZE DE MAIO EM VITÓRIA DA CONQUISTA/ BA (1888-1956): VISIBILIDADE FEMININA NEGRA E A DISCUSSÃO ÉTNICO RACIAL NA AULA DE HISTÓRIA

Giovana Alves Marques

Introdução

O ensino de História, cada vez mais, discute a importância de visibilizar sujeitos sociais que foram alvo de processos de apagamento histórico, a exemplo de indígenas, negros e mulheres. Indiscutivelmente, trazer à luz a experiência de diferentes sujeitos históricos contribuirá para tornar as salas de aula do Brasil lugares mais diversos, democráticos e inclusivos. Outrossim, estudar a trajetória de mulheres negras constitui uma perspectiva interessante que pode contribuir para a ampliação dos olhares acerca do papel ativo que os múltiplos sujeitos sociais exerceram e exercem ao longo da História.

Ao destacar a trajetória de Maria Rogaciana da Silva e da Festa da Abolição que esta organizava em Vitória da Conquista, cidade localizada no Sudoeste da Bahia, do início do século XX até meados dos anos 1950, buscou-se abordar as questões étnico-raciais na realidade local, considerando as peculiaridades da região do Planalto da Conquista, sem perder de vista suas vinculações com a conjuntura estadual e nacional, bem como necessidades e desafios suscitados

pelos alunos e alunas e por toda a comunidade escolar no tocante a essa temática.

No bojo da discussão sobre a urgência de fomentar o debate étnico-racial nos espaços escolares, muitas reflexões têm sido realizadas acerca da potencialidade, para o ensino, principalmente após a Lei nº 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas e nas universidades do país, complementada pela Lei nº 11645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica. Segundo Renilson Rosa Ribeiro (2016), tais dispositivos legais ampliam a perspectiva de o ensino de História romper com as narrativas mestras que situam a nação brasileira na órbita do eurocentrismo e elegem a democracia racial como fundamento da organização social.

Podemos dizer que muito se tem “afirmado” ou até mesmo “contestado” acerca da obrigatoriedade da lei colocando em questionamento conceitos canonizados no ensino de História e o pensar historicamente no contexto escolar. Palavras como identidade, diversidade, nacionalidade, diferença, igualdade, alteridade, inclusão entre outras, têm povoado o vocabulário docente com diferentes significados, problematizações e sentimentos. A existência desse documento, em linhas gerais, coloca efetivamente em condição de recusa a ideia do Brasil como um “paraíso” ou uma “democracia racial” (RIBEIRO, 2016, p. 243-244, grifos do autor).

E, mais adiante, Ribeiro (2016, p. 246, grifos do autor) analisa:

Nesse sentido, as proposições da referida lei têm colocado em questão os alicerces identitários da “narrativa da nação” traduzidos em epopeias históricas, símbolos, mitos e heróis presentes na escola, museus, livros, pinturas, monumentos, praças e logradouros, que no caso do Brasil se alimentam nas “heranças do passado colonial” português. E nessa moldura não espaços há para os “outros”: negros, indígenas e mulheres.

Decerto, a discussão acerca da importância da criação e aplicação desse arcabouço legal traz para o centro da reflexão teórica a valorização da história dos povos descendentes da diáspora, e implica em lidar que temas como escravidão, abolição, questões étnico-raciais no pós-abolição. No tocante à pesquisa realizada, analisar uma festa comemorativa vinculada a um marcador temporal, que remete a essas temáticas –o Treze de Maio –, significa abordar temas sensíveis ou controversos que requerem um tratamento teórico e metodológico diferenciado, de modo a romper com modelos narrativos tradicionais e uniformizantes.

Com efeito falar em escravidão, abolição e racismo inscreve-se naquilo que muitos estudiosos chamam de temas sensíveis ou controversos. Isso explica, em parte, a decisão de Getúlio Vargas, por meio da Lei nº 19.488 de 1930, que retirou da data o status de feriado nacional. Tal decisão concorreria para tornar as comemorações do Treze de Maio um fato de menor valor no calendário histórico brasileiro. Estudiosos como Petrônio José Domingues (2011) e Walter Fraga (2014) afirmam que apagar a data, reduzir seu valor histórico, contribuiria para enfraquecer, na memória brasileira, a lembrança da escravidão, condenando, por conseguinte, no pós-abolição, a luta dos negros e suas demandas sociais e políticas a um lugar de invisibilidade. Daí a importância na contemporaneidade de se trazer de volta essa discussão, desafiando os professores de história a repensar as temáticas abordadas em sala de aula.

É imprescindível, a todo momento, e, também, aproveitando a visibilidade surgida por ocasião das datas comemorativas como o Treze de Maio, usar o espaço escolar para denunciar o tratamento dado pelo país aos povos de ancestralidade africana no pós-abolição e debater os caminhos possíveis para combater o racismo. Nesse sentido, parece questionável deixar de evidenciar o papel determinante que os escravizados, os negros e negras tiveram para tornar a abolição possível. O Treze de Maio foi uma conquista desses agentes históricos, e

o protagonismo do povo negro não pode ser apagado, sob pena de se reproduzir a visão tradicional que associa essa data a um ato benemérito da Princesa Isabel.

Dessa forma tratamos aqui, com base no olhar e na trajetória de Maria Rogaciana, como o 13 de Maio foi comemorado em Vitória da Conquista e como essa história pode mobilizar jovens estudantes a pensarem sobre o problema racial no tempo presente.

Sentidos atribuídos ao Treze de Maio

Em 13 de maio de 1888, depois de muita luta, morte, exploração, resistência, o Brasil deixou de ser um país escravista. Infelizmente, fomos um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão. Por muito tempo, esse fato tão importante que marcou a história do Brasil foi considerado um “ato de bondade e de humanidade”, praticado pela Princesa Isabel, filha do imperador D. Pedro II e herdeira do trono. A história tradicional atribuía a Isabel o papel de “heroína” exclusiva da abolição, decorrente de uma ação individual dela. No entanto, cada vez mais, essa história tem sido questionada. Sem dúvida, o papel da Princesa Isabel, ao assinar a Lei Áurea, foi um marco importante na história. Porém, é preciso ressaltar que, por quase quatrocentos anos, negros e negras brasileiros protagonizaram, de várias formas, as lutas pela abolição. Essa resistência foi longa, difícil e custou a vida, a juventude, os sonhos de muitos seres humanos submetidos à escravidão. Portanto, é preciso reconhecer que, sem a pressão dessas vidas negras que foram sacrificadas em canaviais, cafezais, senzalas, casas das famílias senhoriais, vilas e cidades do Brasil Colônia e Império, e o avanço das ideias abolicionistas, a permanência dessa cruel instituição chamada escravidão não teria se tornado insustentável.

Por meio da luta de negros e negras do passado – como Zumbi dos Palmares, Dandara, Luis Gama, Luiza Mahin, Tereza de Benguela, dentre tantos outros sujeitos anônimos, cujo nome não foi alvo,

ainda, de estudos históricos –, a abolição se tornou um fato possível. E não se pode esquecer que na atualidade prossegue a luta e resistência para que a abolição se complete com o fim do racismo, da desigualdade e exclusão. Em face a isso tudo, o dia 13 de maio de 1888, data da Abolição, é o dia de celebrar, não somente a Princesa Isabel, mas, principalmente, o povo negro, cujo protagonismo nesse processo foi apagado da história.

De acordo com José Murilo de Carvalho (1988), em matéria da Folha de São Paulo, escrita por ocasião do centenário das comemorações do 13 de Maio de 1888, predominaria ainda uma visão binária, dicotômica sobre essa data e os fatos a ela relacionados. Tal visão encararia o 13 de Maio como o dia da libertação, em que a Princesa Isabel, a “redentora”, concedeu a liberdade aos negros, ou como uma “enganação”, visto que a abolição da escravidão não teria promovido o fim da opressão ao negro. De forma contrária, foi construído um discurso que elege outra data como a verdadeira representação da trajetória histórica de lutas negras, o 20 de Novembro, considerado o dia da morte de Zumbi dos Palmares, que foi alçado à data comemorativa mais relevante para os negros. Além dessas duas visões, José Murilo de Carvalho destaca a existência de uma terceira via que defenderia a ressignificação do 13 de Maio que deixaria de ser considerado uma dádiva e passaria a ser encarado como resultante da pressão popular, especialmente dos escravizados.

As datas históricas têm o sentido que cada geração, ou cada grupo social, lhes dá. O centenário da abolição da escravidão tem dado margem a um grande debate em torno do sentido do 13 de Maio. Há hoje vários 13 de Maio competindo por corações e mentes. Há o 13 de Maio tradicional, o da princesa Isabel, o da magnanimidade da Coroa, da doação da liberdade. Trata-se de espécie em extinção. Sobrevive em cartilhas escolares, na fala de homens de governo e, queiram ou não os militantes negros, em setores populares da população negra. No pólo oposto, há o 13 de Maio maldito, o 13 de Maio engodo, empulhação, golpe branco contra o

avanço da população negra. E espécie em ascensão. Foi gerado e expandido-se especialmente dentro dos movimentos negros. Para substituí-lo na mitologia social, constrói-se outra data histórica, o 20 de Novembro, morte de Zumbi. Enfim, há o 13 de Maio crítico, espécie também em ascensão. O valor positivo da data é mantido, mas sob luz diferente. A ênfase deixa de cair sobre a ação da princesa, ou do governo em geral, e se transfere para o movimento popular, aí incluída a reação dos próprios escravos. Em vez de doação real, a data é vista como conquista popular. Tal versão germina nos meios acadêmicos envolvidos na revisão da historiografia da escravidão (CARVALHO, 1988, p. 8-9).

Carvalho (1988) prossegue pontuando aspectos que, até hoje, são alvo de discussões e análises, mas que, indiscutivelmente, têm que ser considerados pelos estudiosos da temática:

A primeira versão deve ser deixada morrer em paz. A segunda estabelece oposição falsa entre o 13 de Maio e o 20 de Novembro, ao caricaturar o primeiro e mitificar o segundo. A terceira abre perspectivas de debates que me parecem mais promissoras se o problema negro for visto, como creio deve ser, como problema nacional e não apenas como dizendo respeito a minoria oprimida. Mas na revisão do sentido da data é preciso ir além da estéril dicotomia doação/conquista. É preciso explorar outros sentidos que tornem o 13 de Maio mais inteligível e mais relevante para os dias de hoje (CARVALHO, 1988, p. 8-9).

Por fim, o autor conclui:

[...] O 13 de Maio não deve ser descartado porque teve sentido positivo. Não pode, por exemplo, ser comparado com as proclamações da Independência e da República a que o povo assistiu bestializado. O 13 de Maio foi o coroamento da primeira mobilização nacional da opinião pública, mobilização a que aderiram escravos, libertos, estudantes, jornalistas, advogados, intelectuais, empregados públicos, setores do operariado. Como tal, sua importância não pode ser ignorada. Mas, [...] em termos de resultados a abolição aboliu muito pouco. [...]. (CARVALHO, 1988, p. 8-9)

Esse debate historiográfico, mas também político, é potente para mobilizar crianças e jovens a pensarem sobre problemas que ainda marcam a sociedade brasileira, logo, defendemos que deva fazer parte do currículo.

A discussão étnico-racial: um desafio para o ensino e aprendizagem da história

O uso da celebração do Treze de Maio de Rogaciana como mote para discutir as questões étnico-raciais, partiu do desejo de investigar como essas relações se davam no passado e como tais reflexões poderiam estimular, apesar dos diferentes contextos temporais e históricos, a discussão das relações étnico-raciais no presente, ao passo que se pressupõe que a abordagem dessa temática pode interferir na construção de relações mais igualitárias e humanizadas no futuro.

Com vistas a realizar tal intento, foram realizados estudos fundamentados na Educação Histórica, uma vez que essa preconiza que o ensino de História deve contribuir para que os estudantes desenvolvam ideias históricas cada vez mais complexas, tornem-se produtores de conhecimento e construam interpretações do passado em relação dialógica com o presente. Para tanto, é preciso estimular a construção de outras narrativas por aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem capazes de englobar a diversidade de sujeitos e experiências históricas.

De acordo com a Educação Histórica, o conhecimento histórico deve estimular os estudantes a extrapolarem as fronteiras do senso comum, promover o desenvolvimento da subjetividade e a inserção ativa destes no mundo, possibilitando-lhes a orientação no tempo. Outrossim, caberia à História instrumentalizar o aluno, a aluna, para que desenvolvam estruturas cognitivas capazes de relacionar o conhecimento prévio que possuem, em decorrência da experiência no

mundo, e o conhecimento histórico, de modo a lhes permitir adquirir as condições necessárias para se orientar temporalmente.

Assim, Schmidt (2020) afirma, ancorada no pensamento de Jörn Rüsen da Didática da História que o processo de ensino-aprendizagem deve estimular o pensamento histórico ao ampliar, para todos os envolvidos, as possibilidades de orientação temporal do ponto de vista interno em relação às questões da identidade histórica, contribuindo para a construção de identidades associadas ao reconhecimento do outro e, externamente, apontando caminhos para a vida prática.

Qual seja esse o desafio central do ensino de História, segundo a perspectiva da Educação Histórica, buscou-se, por meio do tema, contribuir com elementos teóricos e metodológicos que, em confronto com os conhecimentos prévios de alunos e alunas, subsidiem o pensar histórico em sala de aula e os instrumentalizem para se orientar temporalmente diante dos desafios da sociedade racializada.

Destarte, a pesquisa ancorou-se em algumas questões centrais: Quem foi Maria Rogaciana da Silva? Por que comemorava em Vitória da Conquista a festa do Treze de Maio? Quais as características assumidas pela festa na cidade? O que essa celebração tem a dizer sobre o papel ocupado por negros e negras e de que forma isso pode contribuir para as reflexões sobre a sociedade local e nacional no passado e no presente? Na busca de responder a essas questões, recorreu-se à análise das fontes jornalísticas e, também, a entrevistas realizadas com moradores antigos da cidade que a conheceram e participaram dos festejos da efeméride.

Maria Rogaciana e a comemoração do Treze de Maio na aula de História

A análise desenvolvida aqui faz parte da pesquisa realizada junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Uesb, que, como característica dos Mestrados Profissionais preconiza

a aproximação entre teoria e prática pedagógica, academia e território escolar. Com tal perspectiva, propomos a elaboração de um produto pedagógico capaz de articular a produção teórica dos professores/pesquisadores com a dimensão do ensino desdobrado nas instituições voltadas para a Educação básica. Nesta perspectiva construímos o “Baú de Maria Rogaciana”, com atividades pedagógicas, inspiradas nos princípios da Educação Histórica, contendo imagens, textos, documentos, relatos que propiciam reflexões sobre olhares, comportamentos, representações sobre a vida de Maria Rogaciana e as comemorações do 13 de Maio em Vitória da Conquista; os desafios enfrentados pelas mulheres negras no pós-abolição e as mudanças e permanências nas relações étnico raciais do passado em relação ao tempo presente. Aqui apresentamos parte da trajetória dessa mulher e da festa do Treze de maio, ocorrida no passado, em Vitória da Conquista, que esperamos poder ser alvo de reflexão, no presente, pelos alunos ao adentrarem o Baú, de modo a estimular a luta para estabelecer relações mais igualitárias no futuro.

As fontes evidenciaram que a personagem principal desse trabalho, Maria Rogaciana da Silva, nasceu em uma pequena cidade da Bahia, chamada Jussiape, no dia 23 de março de 1882, sendo a décima quinta filha de Felipe José dos Santos e Agnastácia da Silva Gomes e, por parte do pai, neta de africanos. Essa cidade constituiu-se, originalmente, de um povoado surgido em torno da antiga Fazenda do Gado, localizando-se na Chapada Diamantina, e era uma região rica em minérios e pedras preciosas; isso contribuiu para que ali tivesse uma grande quantidade de negros e negras submetidos à condição de escravizados.

As informações sobre Maria Rogaciana, conhecida como Rogó, são restritas, visto que existem poucas fontes históricas sobre ela e a festa que promovia. O registro de nascimento afirma que ela nasceu após 1871, data em que foi aprovada a Lei do Ventre Livre – que determinava que todas as crianças que nascessem após essa data seriam

consideradas livres. Entretanto, apesar de assim serem consideradas, de acordo com a lei, os filhos e filhas de mães escravizadas deveriam ficar até os oito anos sob o poder dos senhores aos quais suas mães pertenciam. Esses senhores tinham a opção de, em troca de uma indenização, entregar as crianças ao Estado ou manter a guarda e explorar os seus serviços até os 21 anos. Portanto, Rogaciana nunca foi, juridicamente, considerada uma escravizada, a despeito de, ao longo da vida, ter sido vista como tal e assim ser designada em algumas fontes consultadas.

Contudo, como destaca Viana (1982) e Tanajura (1992), Rogaciana, desde a infância, presenciou o sofrimento do povo negro. Em sua família, as marcas da escravidão se faziam presentes e, segundo afirmam os memorialistas, esta vivenciou experiências difíceis e experimentou dores e traumas do cativeiro, ao, por exemplo, assistir à venda dos irmãos mais velhos como escravizados para trabalharem na lavoura cafeeira no Sudeste.

O fato de Maria Rogaciana da Silva, mesmo nunca tendo sido legalmente uma mulher escravizada e, independente disso, ser identificada como “escrava” por muitas pessoas, durante toda a sua vida e mesmo após a morte, revela como negros e negras do Brasil foram marcados pela associação com a escravidão e pelos estigmas e estereótipos daí decorrentes.

As famílias escravizadas no Brasil sofreram todo tipo de dificuldade, como as péssimas condições de vida, trabalho, castigos, humilhações. Mas, possivelmente, um dos maiores desafios enfrentados pelos povos descendentes da Diáspora africana foi/é o racismo. Esse penetrou de tal forma a estrutura econômica, social, cultural brasileira, que fez com que negros e negras, no período escravista e no pós-1888, tivessem que, além da luta pela sobrevivência, liberdade, cidadania, combater o preconceito e a discriminação decorrentes do Racismo estrutural.

Segundo Almeida (2020, p. 50):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional [...] Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção [...] Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Nesse contexto, provavelmente logo após a Abolição, em fins do século XIX, Maria Rogaciana teria migrado para o Planalto da Conquista. Ao chegar aqui, na época da vila ou na já cidade – não se pode afirmar devido à ausência das fontes –, ela encontrou uma povoação pequena, com poucas casas e uma população diminuta. A economia da região era baseada na pecuária, na agricultura e no comércio. As melhores terras estavam sob domínio de poucas famílias, na maioria, descendentes dos conquistadores portugueses – que, no século XVIII, guerreararam contra os povos indígenas Ymborés, Kamakãs (também conhecidos como Mongoíós) e Pataxós que aqui viviam e conseguiram controlar a região.

As famílias ricas, proprietárias de terras, gado e lojas, residiam em casarões amplos e confortáveis no entorno da Igreja Matriz. Por outro lado, as pessoas pobres, em grande maioria descendentes dos índios e negros que viviam nesse território, em aldeias e quilombos, antes da chegada dos conquistadores portugueses, residiam em pequenas e precárias residências nas regiões mais distantes do centro. Para sobreviver, segundo Passos (2012), trabalhavam como carregadores de água – de uma fonte fundamental, desde tempos remotos, para o abastecimento da Imperial Vila da Vitória, depois transformada na cidade de Vitória da Conquista, conhecida como Poço Escuro – para prover as casas das famílias de melhor condição econômica, as pensões e lojas; lavando roupas; quebrando pedras na Serra do Periperi para vender para a construção civil; como vendedores ambulantes de

quitutes nas ruas; empregadas domésticas, dentre outros trabalhos duros e mal remunerados.

Como já foi destacado, não se sabe exatamente quando Maria Rogaciana chegou aqui, mas ela viveu a maior parte da sua vida em Vitória da Conquista, durante a República – proclamada em 1889, tendo migrado para a cidade para trabalhar na casa do Padre José Muniz Cabral Leal de Menezes. Por conta disso, conviveu pouco com os parentes que ficaram na Chapada Diamantina e, aqui, acabou por ter como referência a família do padre. Como atestam as fontes históricas, antigamente, alguns padres constituíam família – e mesmo isso sendo de conhecimento público, muitas pessoas viam tal fato com naturalidade. O padre Muniz vivia em companhia de uma mulher que, conforme Viana (1982), era identificada como uma “mulher de cor”, e com ela teve filhos e filhas. Uma delas, Maria Leal de Menezes, foi a primeira professora formada de Vitória da Conquista. Quando o padre morreu em 1905, Rogó ficou morando com a professora Cota – apelido de Maria Leal. Na casa em que essas Marias viviam – Rogaciana e Leal – funcionou, por um tempo, a escola da professora Cota, profissional respeitada que educou várias gerações de conquistenses.

As duas Marias tinham muito em comum: eram mulheres, de origem negro-mestiça, católicas por conta da educação que receberam do padre, participavam de novenas, quermesses, trabalhos sociais, moravam juntas num casarão localizado próximo à Câmara de vereadores de Vitória da Conquista e frequentavam as casas das famílias tradicionais, descendentes dos conquistadores e que viviam no centro histórico da cidade. Entretanto, convêm ressaltar que Maria Rogaciana da Silva, apesar da longa convivência com a família do padre, era trabalhadora doméstica e isso, certamente, contribuiu para que fosse identificada socialmente por toda a vida, como uma escravizada. Na história brasileira do pós-1888, a exploração das mulheres negras no trabalho doméstico, em muitos casos, desde a infância, sem amparo de direitos trabalhistas, fez com que esse fosse visto como um resíduo

da escravidão. Todavia, o discurso predominante escamoteava essa realidade e atribuía a esse tipo de trabalho um caráter afetivo, de natureza quase familiar, alegando que a convivência dessas trabalhadoras no local de trabalho, onde também residiam e alimentavam-se contribuiria para o estabelecimento de vínculos quase que parentais entre essas e os patrões. Na prática, entretanto, a realidade era muito diferente, o que fazia com que o trabalho doméstico realizado principalmente por mulheres afrodescendentes configurasse-se como uma continuidade da escravidão.

Rogaciana era uma mulher negra, migrante, sem posses, trabalhadora doméstica, mas acabou ocupando um lugar de destaque na sociedade e cultura local ao organizar a festa em homenagem à abolição da escravidão. Todo ano, ela promovia a comemoração no dia 13 de maio. Os registros mais antigos da festa indicam que essa, provavelmente, teria começado a acontecer por volta de 1928. Assim, Rogó, quando maio chegava, com um pano amarrado na cabeça, um xale nos ombros, percorria as casas, lojas, Prefeitura, Câmara de Vereadores, em busca de contribuições para realizar a festa.

Com o passar dos anos, a comemoração do 13 de maio de Rogaciana tornou-se uma tradição no calendário festivo municipal e as pessoas vinham de bairros distantes, até da zona rural a cavalo, para assistir à festa. A comemoração começava no amanhecer com fogos cortando o céu; depois havia uma missa solene na Igreja Matriz. A seguir, ocorria uma sessão cívica no Salão Paroquial ou na Câmara de Vereadores em que autoridades, professores, estudantes, intelectuais da cidade exaltavam a importância da data para a nação brasileira. Os discursos falavam em patriotismo, grandeza nacional, harmonia entre as três raças que formaram o país: índios, portugueses e negros.

Nos discursos e nas narrativas construídos sobre as comemorações do Treze de Maio de Rogaciana, as fontes evidenciam a presença do mito da democracia racial que se ancorava na premissa de que a intensa mistura (miscigenação) entre as raças teria tornado o Brasil

um lugar especial, sem conflitos, tensões, de boa convivência entre todos, independentemente da cor da pele, da ancestralidade. Rogaciana também, em larga medida, passou a representar um símbolo de comportamentos, posicionamentos aceitáveis para os negros na sociedade local, de acordo com o caráter que se pretendia imprimir ao projeto de nação que se estruturava nacionalmente, assentado numa idealizada convivência harmônica entre negros, índios e brancos.

Com isso, parecia que não havia desigualdade entre negros e não-negros no país e que todos teriam mesmos direitos e oportunidades. Não obstante a persistência ainda hoje de tal visão, cada vez mais, tal ideia tem sido interpretada como um mito pelo fato de que a realidade brasileira mostra que isso não é verdade, devido ao preconceito, discriminação e poucas oportunidades com que o povo negro se depara, historicamente, no país.

Por fim, acontecia uma passeata pelas ruas do centro, com estandartes enfeitados com flores, fitas, homenageando a Princesa Isabel – a quem dedicava grande devoção – e Rui Barbosa. A passeata era acompanhada por uma banda que tocava o hino nacional, o hino ao 13 de maio, composto pelo maestro Vasconcelos, a pedido de Rogaciana, em homenagem ao fim da escravidão e, também, outras músicas da época. No cortejo pelas ruas, ela ia à frente, acompanhada pelo padre, prefeito, membros das famílias tradicionais, fazendeiros, comerciantes, políticos em geral, estudantes.

O povo ia para rua assistir ao desfile de Maria Rogaciana. Segundo as fontes, Rogó era a estrela da festa. Posicionava-se à frente, toda de branco com saias de babados e rendas e, na cabeça, um pano amarrado que lembrava um turbante – o que é mais surpreendente: Ela gostava de dançar e não aceitava que ninguém mais o fizesse. Só ela podia, como se dizia na época, *sambar*!

O dia 13 de maio era o dia de Rogaciana. Ela, uma mulher negra, pobre, migrante, era a protagonista de uma festa de destaque, juntamente com o 7 de setembro – Independência do Brasil – e o 15 de

agosto – Dia da padroeira Nossa Senhora das Vitórias. Assim, Rogó foi conquistando fama e reconhecimento social e saindo da invisibilidade que atingia a maioria das mulheres negras como ela. Todos queriam ir para a Festa da Abolição: os políticos queriam ficar ao seu lado para conseguir votos; as moças das famílias ricas queriam carregar os estandartes; os intelectuais e jornalistas queriam discursar na solenidade. E, para arrematar a festa, acontecia um baile de gala no Paço Municipal – hoje prefeitura – em que todos queriam entrar.

Mas, quem era convidado para o baile que, com o avançar da idade da promotora, foi substituído por chás e reuniões festivas mais rápidas e menos trabalhosas? Rogaciana organizava a festa sozinha? Sim, pelo que dizem as fontes, a celebração era decorrente da sua iniciativa, com o apoio especialmente de pessoas ricas e que tinham cargos de poder na cidade. Quando chegava a hora de distribuir os convites, Rogó os entregava para essas pessoas de posse e prestígio social. Grande parte dos conquistenses convidados era de origem negro-mestiça, mas que não se reconheciam como tal. À medida que o tempo passou, e esses foram consolidando a riqueza e o poder, muitos moradores de Vitória da Conquista passaram a ser vistos como não-negros.

No Brasil, mesmo no pós-abolição, o lugar que a sociedade associava ao negro por conta do racismo estrutural era o da subalternidade, da pobreza, da exclusão, da má remuneração, da não visibilidade. Muitos moradores ricos da cidade distanciaram-se das origens e passaram a se identificar com o ideal de branquitude. Percebe-se, no início da República, que, embora se reconhecesse a miscigenação como traço social do Brasil, do ponto de vista cultural, tudo no país que lembrasse as raízes negro-indígenas era desvalorizado, inferiorizado. Enquanto isso, tudo que lembrava ou era associado à Europa era enaltecido e visto como “evoluído”, “progressista” e “civilizado”.

As fontes informam que, no baile de Rogaciana, os negros e negras pertencentes às camadas sociais mais baixas, ex-escravizados ou

seus descendentes, não podiam entrar. Eram impedidos pela própria dona da festa de frequentar os salões em que o baile acontecia (como as comemorações duraram, aproximadamente, 30 anos, os lugares da festa foram variados: o Paço Municipal; bares como o Guarany e o Taco d'ouro; o Clube Social, dentre outros). Tal exclusão dos negros e negras que, a princípio, deveriam ser os convidados especiais do evento – afinal a Abolição foi fruto da luta, resistência e afetou decisivamente a existência desses –, parece algo espantoso. Porém, quando analisamos a festa, considerando a moldura histórica da época, passamos a ter elementos para interpretar as atitudes de Maria Rogaciana, com base no contexto em que esta mulher vivia. Não se pode perder de vista que ela era uma migrante que veio, na juventude, morar na vila/cidade, trabalhar como doméstica na casa do padre. Aqui, não possuía vínculos familiares, era uma terra estranha em que ela teve que se adaptar; foi educada de acordo com as tradições católicas, o costume das pessoas ricas e empoderadas do lugar, estruturados numa visão eurocêntrica – que via tudo que tinha origem na Europa como superior aos das demais regiões do mundo e que, portanto, deveria servir como parâmetro para definir o que seria “civilizado”, “evoluído”, “superior”. Ela frequentava os casarões do centro, conversava, observava o jeito de viver, o comportamento dos membros das famílias tradicionais que, como foi destacado anteriormente, não queriam ser identificadas com a negritude, visto que, no Brasil do início da República, ser negro era associado à escravidão, pobreza, inferioridade, subalternidade. Dessa forma, essas famílias eram vistas como não-negras, apesar das origens afro-indígenas que possuíam.

Um exemplo disso eram os códigos de postura municipais – espécie de ordenamento, conjunto de regras que os moradores da cidade tinham que seguir. Qualquer infração a eles poderia resultar em multas e até em prisões. Pois bem, o Código de posturas de Vitória em

Conquista, do ano de 1954⁹, no capítulo X referente às questões “da moralidade e do sossego público”, no artigo 98, determinava que era

expressamente proibido sob pena de multa ou prisão [...] II – Promover batuques, sambas, candomblés e outros divertimentos congêneres na cidade, vilas e povoados, sem licenças das autoridades, não se compreendendo nesta vedação os bailes e reuniões familiares.

Diante disso, não é de se estranhar que Rogaciana organizasse uma festa distanciada dos elementos associados à África e aos afro-brasileiros, sem batuques, capoeira, elementos do candomblé. Naquela época, uma festa ideal, considerada adequada para as autoridades que administravam a cidade e as pessoas dos grupos sociais mais ricos, deveria ser inspirada nas festas religiosas de matriz europeia, como as procissões católicas (Rogó era católica fervorosa), sem referências à África, às batucadas. Certamente, seria considerado algo perigoso, impróprio para os padrões considerados civilizados, naquela época, tornar o 13 de maio em Vitória da Conquista uma festa africanizada, com grande participação negra.

Também é importante lembrar que Maria Rogaciana passou a conviver, ao chegar ao Planalto da Conquista, com a comunidade rica, católica, considerada não-negra. Foram essas as influências, a educação, visão de mundo religiosa, patriótica, cívica, europeizada a que teve acesso. Ela não tinha vínculos fortes com negros e negras das camadas sociais mais baixas, seus costumes e suas tradições. A vida toda buscou ser aceita como igual, na comunidade que convivia, detentora da riqueza e do poder de mando em Vitória da Conquista.

Ao considerar tal contexto, passamos a ter elementos para formular explicações históricas mais embasadas sobre o comportamento de Maria Rogaciana e as configurações da festa do 13 de maio em Vitória da Conquista. Tudo isso leva a inferir como o racismo era forte na

9. Código de posturas municipais de 1954, p. 20, encontrado no Arquivo Público Municipal.

cidade e no Brasil; como a visão colonial ancorada no eurocentrismo se fez marcante; como a crença de que a negritude e tudo que a ela se relacionava deveria ser desvalorizado e impregnava a sociedade e a cultura. Como esse passado ecoa, reconfigura-se na atualidade, mas ainda se faz presente na conjuntura local e nacional.

Percebe-se que Maria Rogaciana tornou-se, aos poucos, uma pessoa famosa, conhecida, respeitada. Padres, prefeitos, comandantes do Tiro de Guerra, famílias antigas e endinheiradas, todos prestigiavam o evento. Ser convidado para o baile, para discursar nas cerimônias cívicas, carregar a bandeira e os estandartes, era uma forma de distinção social, de prestígio. Enquanto isso, se, por um lado, muitos negros e negras, ao mesmo tempo que, possivelmente se magoavam com a exclusão dos momentos privados da festa, como o baile e sentiam na pele e na alma os estigmas da negritude e da pobreza, por outro, admiravam o poder e a projeção social que ela adquiriu. Rogaciana se tornou a protagonista da celebração, criou uma tradição importante para a cultura da cidade; ocupou um lugar que para outros negros e negras parecia inatingível.

Maria Rogaciana da Silva morreu no dia 18 de Novembro de 1956, aos 74 anos de idade. Muitos anos depois, em 13 de Maio de 1976, o então prefeito de Vitória da Conquista, Jadiel Matos, inaugurou uma Escola municipal com o nome dela. Com isso, a memória de Rogó, atravessou os anos e, hoje, é lembrada, especialmente, por estudantes, professores, comunidade que, de várias formas, relacionam-se com aquela instituição de ensino, bem como pelas pessoas mais idosas que a conheceram e por pesquisadores que se dedicam a estudar a história da cidade.

Considerações finais

Indiscutivelmente, Maria Rogaciana da Silva era uma figura polêmica, contraditória, cheia de ambiguidades, portanto humana, distante da visão heroicizada apregoada pela história tradicional ou carregada de

estereótipos comumente associados aos afrodescendentes. Não obstante, marcou a história de Vitória da Conquista e mostrou que mulheres negras e pobres também são sujeitos que protagonizam lutas, dores, amores, festas e a História. Estudar a trajetória dessa personagem histórica e das comemorações da abolição ajuda a compreender os desafios que homens e mulheres negros enfrentaram e enfrentam no pós-abolição, vivendo numa cidade, cada vez mais, distanciada das raízes indígenas e africanas e que adotava padrões estéticos, comportamentais, sociais, não identificados com essas origens. A reflexão teórica sobre essa mulher negra, a despeito das lacunas existentes, provocadas pela existência de poucas fontes, desperta o interesse em ampliar nosso olhar para a história de Vitória da Conquista e do Brasil, centrando-o nas vivências das mulheres negras, por tanto tempo apagadas pela historiografia oficial. Assim, talvez, isso possa abrir caminho para despertar o interesse por conhecer outras experiências de protagonismo feminino negro na construção da História da cidade e do país nas décadas iniciais da República e, também, na atualidade, bem como estimular a discussão, em sala de aula, dos significados atribuídos às datas históricas e das representações a elas associadas.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- CARVALHO, José Murilo de. A abolição aboliu o quê? **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 13 de maio de 1988. Caderno Folhetim, p. 8-9.
- DOMINGUES, Petrônio José. A “redenção de nossa raça”: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. **Revista Brasileira de História da ANPUH**. São Paulo v. 31. p. 19-48, dez. 2011.
- FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos libertos na Bahia (1870-1910)**, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- PASSOS, Flávio José dos. **Beco de Vó Dola: territorialidade e ancestralidade negra em Vitória da Conquista**. (Dissertação) Mestrado em Ciências Sociais com

concentração em Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Renilson Rosa. A “cunha” pós-colonial no currículo “eurocentrado”: o que a lei n. 10.639/03 tem a dizer para a historiografia do ensino de História no Brasil. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica e interculturalidade**: investigações em educação histórica. Curitiba: W. A. Editores, 2016. p. 243-255.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Por que pensamento histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020, (Coleção Educação Histórica, Volume 2).

TANAJURA, Mozart. **História de Conquista** – crônica de uma cidade. Vitória da Conquista: Bahia Artes Gráficas, 1992.

VIANA, Aníbal Lopes. **Revista Histórica de Conquista**. Vitória da Conquista, v. 1 e 2, 1982.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Código de posturas municipais de 1954**, p. 20. Disponível em Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DISTÓPICOS: O USO DE MEMES COMO FONTE DE ABORDAGEM SOBRE A DITADURA

Cilmara Lédo de Araújo

Introdução

Esse trabalho é fruto das inquietações que brotaram enquanto docente da Educação Básica e diante da necessidade de buscar uma aula de história com significado para a vida prática dos estudantes, aliado às novas demandas que têm permeado o espaço escolar em função dos constantes ataques à disciplina de história. Desse modo se torna imprescindível a busca por alternativas que possibilitem o fortalecimento do conhecimento histórico.

Toma-se aporte no campo da Educação Histórica, por entender que suas proposições, juntamente com a didática da história e a epistemologia da história dão subsídios para uma experiência de ensinar e aprender história distinta do que se tem experienciado em função de uma tradição curricular conteudista, eurocêntrica, linear e cronológica. Esse campo aponta caminhos e possibilidades para que o componente curricular ganhe significado para os estudantes e que seu estudo possa favorecer a ampliação do conhecimento dos alunos acerca da história e da própria constituição do pensamento histórico “tomando como ponto de partida e de chegada a vida prática dos sujeitos” (SCHMIDT, 2020, p. 27). A Educação Histórica “tem seus

fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos” (GERMINARI, 2011, p. 59).

Assim, pretende-se abordar o conteúdo substantivo Ditadura Empresarial Militar, a partir das vivências dos estudantes, no sentido de suscitar reflexões em torno das demandas do tempo presente. Esse estudo perpassa por uma discussão política para pensar princípios de liberdade e direitos. “[...] Ensinar é um ato político e agir politicamente é promover a emancipação dos jovens, além de exercitar a prática da cidadania (RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 140).

A utilização do gênero meme como fonte no âmbito dessa temática visa a contextualização e problematização de memes históricos sobre a Ditadura, não como mera ilustração, mas com o intuito de promover um letramento histórico por meio da análise do meme enquanto fonte histórica, no sentido de estabelecer relações entre o passado e o presente.

As questões sobre a Ditadura são muito fortes e determinantes no contexto em que vivemos, a história, em muitos casos, precisa ser distorcida para legitimar jogos de interesses por parte do poder dominante. Além do mais, debruçar sobre esse tema pressupõe compreender esse período histórico para além do binômio de dominantes e dominados ou opressores e oprimidos, é preciso pôr em evidência outras questões do próprio cotidiano. Nosso papel enquanto docente é refletir e problematizar as narrativas, para, com base no estudo das fontes, desconstruir concepções anacrônicas com relação ao tema e favorecer a compreensão de questões políticas do presente, com vistas ao fortalecimento dos princípios de liberdade e democracia em concordância com a verdade histórica.

O ensino de história em tempos distópicos

Não poderia haver definição mais apropriada para caracterizar o atual momento, marcado pelas consequências da pandemia de covid 19

que ainda não foi erradicada de nosso país. Acresce o contexto de crise política e econômica. Para o trabalhador a situação é ainda pior em virtude das reformas da previdência e trabalhista que tem marcado um cenário de precarização das condições de trabalho. No âmbito educacional são mudanças propostas que não contribuem para a melhoria do ensino, evidencia-se que a política governamental em voga no atual momento preconiza os interesses do capital, em nome do empresariado. As discussões e combates se mostram bastante evidentes em virtude das mudanças provenientes nos currículos prescritos que sinalizam para um momento de retrocesso do ensino, em virtude do caráter da Nova Base Nacional Comum Curricular com fortes características conservadoras e generalistas, somando-se a Reforma do Ensino Médio. Em concordância com Ribeiro e Mendes (2016), esse contexto de reformas tem dificultado o ser educador, as mudanças no currículo do Ensino Médio com a compartimentalização do saber ocasionam o esvaziamento dos conhecimentos essenciais corre-se o risco da emergência do tecnicismo e um ensino voltado para o mercado de trabalho. Ademais, existem outros entraves que dificultam a execução das políticas curriculares, a fragilidades dos cursos de formação acadêmica, os impedimentos oriundos da forma como funciona o sistema escolar, a burocracia inerente ao processo educacional, até a falta de condições de trabalho em virtude do excesso de carga horária, isso perpassa por outras dificuldades que acabam comprometendo a eficiência de uma proposta de reforma curricular (RIBEIRO; MENDES, 2016).

Em concordância com Ribeiro e Mendes (2016), a disciplina de história se encontra na berlinda, precisamos pensar uma aprendizagem que tenha sentido para nossos estudantes e que esteja articulada com sua vida prática de modo que auxilie na resolução das questões que se colocam no seu dia a dia, caso contrário, nosso trabalho estará fadado ao fracasso. Junto com Ribeiro e Mendes (2016, p. 140), defendemos que “talvez essa seja a maior potencialidade da história ensinada:

interferir qualitativamente na sociedade, buscando soluções para os problemas contemporâneos e rompendo com a ideia de ser algo do passado, amarelado e empoeirado [...]”. Destarte, a responsabilidade do docente se torna ainda maior na busca por alternativas que burlem discursos ideológicos que investem sobre os direitos de liberdade do indivíduo, tornando-se pertinente endossar a luta em prol da democracia e liberdade de expressão em sala de aula.

Sabe-se que a escola reflete muito das contradições presentes na sociedade. Conforme Macedo (2019), as políticas voltadas para a educação, assim como os currículos, são resultado dos jogos de interesses e conflitos em seu entorno. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular é reflexo do conservadorismo advindo dos novos grupos no poder após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e posterior ascensão de Jair Bolsonaro. Desse modo, aos poucos ela vem se mostrando como parte importante desse momento sob apoio das Instituições privadas (MACEDO, 2019).

Essas mudanças apresentadas, como a nova Base Nacional Comum Curricular, Reforma do ensino médio e até mesmo o esdrúxulo Escola sem Partido que, apesar de não aprovado, ainda causa grande temor por força do que ele expressa, anunciam um cenário de muitas incertezas. Assim, precisamos garantir o lugar da disciplina história com um ensino de qualidade com vistas a uma prática pedagógica democrática e emancipadora. E, nesse sentido, é possível que uma prática pedagógica que fortaleça a concepção de história enquanto meio racional, pautado em critérios de busca da verdade para investigar o passado, com base nas evidências históricas (LEE, 2011), possa provocar mudanças na relação dos estudantes com a disciplina, no combate às visões controversas sobre o passado que não estejam em consonância com a ciência de referência.

Para tanto, Caimi (2015) nos apresenta algumas orientações para a promoção da aprendizagem. Esse caminho se inicia com o reconhecimento das dificuldades e possibilidades inerentes à

produção do conhecimento histórico, com foco nos conhecimentos prévios dos estudantes, com o professor como pesquisador da própria prática.

Não se pode esquecer de promover a problematização das fontes pelos estudantes, é preciso entender a história enquanto saber cientificamente conduzido, de modo que o aluno identifique o caminho traçado pelo historiador no trato com o passado, isso pode ajudar a promover o entendimento de como a história é construída. É sabido que um ensino nessa perspectiva pode auxiliar o estudante pensar historicamente e desenvolver argumentos lógicos de explicação do presente a partir da ciência da História (CAIMI, 2015).

Memes como fonte para aprendizagem histórica

Considerando que o saber escolar não é o único determinante, tornou-se urgente buscar um caminho para pensar uma aula de história diferenciada que trouxesse significado para compreender o momento presente. Utilizar o meme como fonte para refletir e problematizar a Ditadura Empresarial Militar no Brasil pareceu ser uma tentativa perspicaz, pois, é um elemento presente na cultura juvenil visto que os jovens se comunicam por memes e estão imersos no mundo digital.

A priori, a escolha por memes partiu do desejo de utilizar algo que fizesse parte do mundo dos jovens e, de repente, o meme pareceu ser um mecanismo interessante para pensar Ditadura. Assim, além do humor presente, parece ser um caminho profícuo no sentido de entrar em contato com narrativas diversificadas, já que esse gênero é rapidamente disseminado e pela graça cai no gosto de todos, mas ele tem uma função ideológica e traz, muitas das vezes, visões equivocadas. Então o aluno, pautado no conhecimento, teórico poderá fazer sua leitura e construir e/ou desconstruir narrativas. Estudar a Ditadura Empresarial Militar nessa perspectiva permite estabelecer

relação entre o passado e o presente, compreendendo como um evento pretérito pode ser utilizado para atingir objetivos atuais, contemplando aspectos sociais e políticos.

Além do mais, acredita-se que o meme como fonte para a abordagem desse conceito substantivo, pode oportunizar a correlação das múltiplas temporalidades presentes no meio digital. Ao romper com a concepção histórica cronológica e linear, ainda presente no cotidiano e na prática pedagógica, o estudo dialoga com as novas concepções de tempo e espaço próprias à era digital, quando, em um mundo conectado em rede, a rapidez e mobilidade das informações, sugerem a possibilidade de abordar temas históricos em suas múltiplas temporalidades, com o intuito de superação de visões acríticas e controversas.

Nessa lógica, considerando a expansão das tecnologias digitais e a real necessidade de inserção dessas tecnologias em sala de aula, a utilização de memes possibilita ao docente se aproximar da linguagem comumente utilizada pelos jovens, e favorece a compreensão da história em um ambiente de aprendizagem mais atrativo e dinâmico.

A conceituação de memes segundo Shifman (2014), consiste em grupos de itens digitais, compostos por conteúdos forma e postura, com características comuns que são difundidos, imitados e transformados pelos seus usuários. Para Chagas (2021), meme nesse contexto é uma mídia composta por um coletivo de conteúdos. Ele informa que os estudos de daquele autor são protagonistas e relevantes nas investigações científicas sobre memes. Mais voltados para os memes da internet, avançam na conceituação dos memes desprezando grande partes dos estudos originários, os estudos de Shifman reinterpretam a epistemologia dos memes (CHAGAS, 2021).

De acordo com Shifman (2014), os memes refletem com bastante profundidade muito das estruturas sociais e culturais. Eles podem expressar e canalizar normas e valores, fruto do mundo pós-moderno, pode revelar algo sobre uma cultura digital, além de tendências

culturais. Nesse sentido, a partir do estudo de memes históricos, acredita-se em possibilidades múltiplas de compreensão de aspectos que possam favorecer a construção de olhares acerca da sociedade do nosso tempo e, levar essa ferramenta para a sala de aula, significa possibilidade de criação de uma rede de significados e analogias entre o passado e o presente.

Nessa perspectiva, as fontes presentes na internet são passíveis de estudo e análise em sala de aula. Com caráter de evidência, considera-se como os dados são interpretados, tarefa fundamental por fomentar a capacidade de crítica e análise do estudante a partir do seu conhecimento do cotidiano. Segundo Ashby (2003), a diferença entre fonte e evidência é percebida entre os vestígios que foram deixados do passado e as evidências que são as interpretações e narrativas acerca da história desse passado. Conforme a autora, para os estudantes é complexo fazer a distinção entre as fontes e evidências, pois, muitos tratam as fontes como se falassem por si mesmas e apresentassem o passado exatamente como aconteceu.

Conforme Cadena (2018), os memes podem ser compreendidos como fontes, pois, por meio deles podemos perceber como o passado está sendo interpelado para atender a demandas do presente, embora não tenham a obrigatoriedade de seguir critérios de acordo com a ciência da história, visto que não é uma produção acadêmica. Desse modo, o estudo com memes contribui para fazer essa relação temporal, utilizando-os como fonte no presente para fazer uma leitura do passado, ao tempo em que permite também compreender a narrativa como expressão do momento em que se vive. Obviamente, esses memes precisam ser confrontados com outras fontes históricas.

O desafio que se coloca é justamente a problematização dos memes, pois, tomados como fonte, representam “saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor”

(CAIMI, 2008, p. 147). Isso significa entender o gênero meme como fonte de evidência. Ele não fala por si só, são os questionamentos que vão trazer as respostas e, desse modo, os estudantes “necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu), e as afirmações sobre o passado que elas apoiam” (ASHBY, 2006, p. 155).

É preciso que se tenha clareza do conceito de evidência. Entende-se aqui que as fontes são o que restou do passado, mas não dão acesso direto a ele, as fontes não são o passado, a forma como são tratadas e questionadas que faz delas uma evidência. É importante que os estudantes percebam o que a fonte tem a dizer, o que é intencional e o que não é, ou seja, quando questionada a fonte pode trazer muitas inferências sobre o passado (ASHBY, 2003).

Por sua vez, o estudo da Ditadura Empresarial Militar no Brasil exige dos docentes que estejam pautados em um planejamento fundamentado e bem guiado metodologicamente, conforme nos alerta Gasparotto e Bauer (2021). É preciso recorrer a documentos diversos, que sejam elucidadas variadas experiências durante o período, que sejam abertos espaços para a livre discussão, que se levem para sala de aula memórias que existem na sociedade para serem problematizadas, entender por que algumas foram hegemônicas em detrimento de outras, destacando a diferença entre memória e história.

Por que o fantasma da ditadura ainda assusta?

O estudo do conteúdo da Ditadura Empresarial Militar no Brasil é bastante relevante no sentido de entender esse período e suas especificidades a partir de construções de narrativas pautadas nos estudos das fontes para combater anacronismos históricos. É preciso olhar para os sujeitos do passado levando em consideração as especificidades do seu tempo histórico, sem perder de vista as atrocidades ocorridas durante

o período e que ainda hoje suscitam vários questionamentos seja de indignação ou negação, inclusive porque se trata também de testemunhas que vivenciaram esse momento. Conforme preconiza Farias e Oliveira (2020), na conjuntura atual são cada vez mais frequentes opiniões canalizadas pela mídia e pelas redes sociais que convergem para a negação da Ditadura, apresentam-na como um período de progresso e segurança para o povo brasileiro, narrativa já comum na década de 1960 a 1970 pelo discurso oficial do governo ditatorial.

Para Fico (2014), a Ditadura militar, de alguma forma, ainda continua nos assombrando, pela maneira como ocorreu o processo de transição para a democracia por meio da conciliabilidade entre as forças da política brasileiras sem punição aos torturadores, muitas questões não resolvidas e “satisfações incompletas” (FICO, 2014, p. 10). Nesse sentido, Joffily (2018) corrobora a ideia de que a transição para a democracia em 1980 havia sido negociada, tendo o envolvimento dos militares que se sustentavam no discurso de que livraram o país do comunismo.

Uma reflexão sobre a memória da Ditadura Empresarial Militar hoje, pressupõe compreender como houve uma guinada no que tange à valorização da memória do período nos anos que antecederam o Golpe de 2016 que destituiu a Presidente Dilma Rousseff. É importante salientar que esse golpe, apoiado pela grande mídia, forças parlamentares, empresários e o judiciário, agiu contra as propostas reformistas populares, em muito foi comparado com o ocorrido em 1964, salvaguardando as especificidades de cada contexto histórico, o que gera uma série de questionamentos acerca de um passado que sempre é tomado como referência para compreensão do presente (JOFFILY, 2018).

Deste modo, a partir de então, assistiu-se ao retrocesso que provocou uma política de revisão no que tange ao passado, ofuscando os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, criada em cerimônia de pompa em 2012 com presença de todos os ex-presidentes vivos do

pós-ditadura. Ademais, a partir de 2010 com o crescimento da esquerda brasileira, os discursos conservadores da extrema direita começaram a se expandir sob pano de fundo do ideário anticorrupção, conservadorismo e defesa das forças armadas como instância competente para governar o país (JOFFILY, 2018).

Hoje tem sido pouco evidenciado os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade e suas políticas de reparação, as vozes dos grupos adeptos da extrema direita no Brasil ganharam força e utilizam a intimidação como forma de silenciar qualquer tentativa de crítica, sobretudo nas salas de aula, onde qualquer argumentação precisa estar muito bem fundamentada, sob pena de sofrer retaliações.

A temática Ditadura Empresarial Militar do Brasil se configura como um tema difícil (SCHMIDT, 2015), especialmente para os professores que precisam organizar seu discurso de forma cuidadosa, com argumentos bem fundamentados para conduzir as discussões com segurança, visando organizar um diálogo que possibilite dar vez e voz a todos que quiserem se expressar de forma democrática. O debate precisa conciliar as visões conflitantes, considerando os objetivos estabelecidos com o estudo do tema, ou seja, com vistas à construção do pensamento histórico, aproximando os alunos da tarefa do historiador, para que entendam que a história é construída com rigor e método. Esse é o melhor caminho para combater visões equivocadas acerca de fatos históricos difíceis e traumáticos.

Não se percebe no Brasil uma política efetiva de reparação ou mesmo de fortalecimento da memória social da Ditadura enquanto algo que não deve ser esquecido por ferir os direitos humanos, ou mesmo punição pelos crimes de tortura como ocorreu na vizinha Argentina. Em meio às manifestações que ocorreram no Brasil em 2015 não foram poucos os que gritavam pelo retorno da Ditadura “[...] o que revela como estão as disputas sobre esse passado no país e dão a exata medida da fragilidade da nossa democracia” (BALESTRA, 2016, p. 250).

Sendo assim, de acordo com Pereira e Paim (2018), demonstrar o que ocorreu no período ditatorial no Brasil, possibilita que os estudantes adentrem em toda complexidade do período, permite problematizar o quanto as relações do passado influem no presente, ocasionando possibilidades de transformação desse presente de forma ética.

A derrocada dos governos de esquerda fomentou o ideal conservador dos grupos de extrema direita que disseminam os desejos pela intervenção militar. E, nesse cenário controvertido, o tema Ditadura Empresarial Militar se torna ainda mais polemizado, exigindo do professor segurança e competência para lidar com esses conflitos. De fato, conforme Farias e Oliveira (2020), a sala de aula deve ser o lugar dos embates de ideias diversas como forma de fortalecer a liberdade, e capacidade de crítica, logo, temas como a Ditadura não podem ter suas consequências minimizadas, embora seus estudos possam ser aperfeiçoados (FARIAS; OLIVEIRA, 2020).

O saber escolar não é o único, nossos estudantes são seres pensantes com conhecimentos provenientes de vários outros espaços, logo, o professor não doutrina ninguém, a aula é onde e quando “[...] o passado ganha um maior grau de orientação e de cientificidade [...]” (GONÇALVES, 2018, p. 554). Essas temáticas precisam ser revisitadas, assim como outras possibilidades de análises em sala de aula, pois, “[...] ainda não se estabeleceu um amplo debate que proporcionasse o resgate de fontes diversas para auxiliar aos estudantes a construção de narrativas que auxiliem ao desenvolvimento da consciência histórica sobre a Ditadura [...]” (GONÇALVES, 2018, p. 555).

Tem-se a pretensão de estimular os estudantes a construírem suas abordagens sobre o presente, a partir de um olhar ao passado que permita fazer inferências pautadas nos estudos e no cruzamento das fontes, com levantamento de hipóteses com ciência das várias perspectivas que compreendem o conhecimento historiográfico (GERMINARI, 2016). Desse modo, caminha-se na direção de um aprendizado histórico que contribua para potencializar a consciência histórica

dos indivíduos para que possam orientar sua vida prática a partir de suas experiências no tempo (RUSEN, 2007). O trato com situações complexas em sala de aula em virtude de pontos de vistas contrários, pode fazer da sala de aula um lugar de aprendizagem efetiva. Portanto, além de conteúdos aprende-se o respeito ao outro, base do bem-estar das relações sociais, pilar de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Considerações finais

O artigo buscou tecer algumas reflexões sobre o Ensino de história no cenário atual, marcado pelo crescimento de ideologias conservadoras e reacionárias vindas das esferas políticas que se encontram no governo do nosso país, acrescido de ideias negacionistas disseminadas nos meios digitais que, além de dar sustentação para essas ideologias, trazem muitas controvérsias acerca dos fatos históricos.

Por isso, destacou-se a importância de abordar a temática Ditadura, alvo de discursos negacionistas, para problematizar questões de nosso tempo. Em meio às narrativas apologéticas do período em questão, o lugar da sala de aula se configura como espaço de debate e reflexão para confrontar esses discursos revisionistas sem respaldo da ciência de referência.

Buscou-se defender ao longo do texto, que o uso de fontes em sala de aula e a sua problematização pelos estudantes, é fundamental na compreensão do passado e do presente, também na perspectiva de planejar o futuro. Ademais, permite visualizar o caminho traçado pelo historiador no trato com o passado, podendo promover o entendimento de como a história é construída.

Os memes confrontados com outras fontes sobre a Ditadura Empresarial Militar, por meio de um planejamento bem elaborado, pode favorecer a potencialização da consciência histórica dos estudantes e produzir uma aprendizagem que tenha sentido para eles. O papel da

aula de história deve ser o de despertar em professores e estudantes outros olhares e outras possibilidades de compreensão do presente, tomando como base as experiências de outros sujeitos em outros tempos históricos cujas ações foram primordiais para provocar mudanças, inclusive no que tange aos nossos direitos e princípios democráticos vigentes.

Referências

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (ed.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Novo Ensino Médio Bahia**: Documento Orientador Rede Pública de Ensino. 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Nov-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf> . Acesso em: 27 jan. 2022

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. História e ensino de história das ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antíteses**, Londrina, v.9, n.18, p.249-274, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/26750>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BORTONE, Eliane de Almeida. A presença de empresários do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) nas Empresas Estatais Federais: o caso do setor financeiro (1964-1967) In: Piccolo, Monica (org.). **Ditaduras e democracias no mundo contemporâneo**: Rupturas e continuidades. São Luís: Editora UEMA, 2016.

CADENA, Silvio Ricardo Gouveia. **Narrativas digitais e a história do Brasil**: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História. 2018. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História. Recife, 2018. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7808?mode=full>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, p.129-150, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963> Acesso em: 07 out.2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2865991/mod_resource/content/1/O%20que%20precisa%20saber%20um%20professor%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf Acesso em: 31 jan.2022.

CHAGAS, Viktor. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 95, p. 1-22, mar. 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/119>. Acesso em: 13 set. 2021.

CHAGAS, Viktor; SILVA, Beatrice de Melo Silva. Notas sobre o patrimônio meal. **Museologia & Interdisciplinaridade** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, Brasília/DF, v.10, n. especial, p. 38-55, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/36893> . Acesso em: 14 set. 2021.

FARIAS, José Airton de; OLIVEIRA Danielle Rodrigues de. Ensino de ditadura civil-militar em tempos de “Escola Sem Partido”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, e2712020, jan./dez.2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2712>. Acesso em: 16 mar.2021.

FICO, Carlos. **Além do golpe**: a tomada do poder em 31 de março de 1964 e a ditadura militar. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/229806/001129535.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 25 abr. 2021.

GERMINARI, Geyso 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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 27 abr. 2021.

GERMINARI, Geyso Dongley. [Resenha do livro:] SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. (org.). **Passados possíveis: a Educação Histórica em debate**. Ijuí: Unijuí, 2014. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 367-369, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155046191020.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

GONÇALVES, Rita de Cássia. O passado e a História Difícil para o ensino e aprendizagem da História. **Antíteses**, Londrina, v. 11, n. 22, p. 553-572, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333991257_O_Passado_e_a_Historia_Dificil_para_o_Ensino_e_Aprendizagem_da_Historia. Acesso em: 14 jun. 2021.

JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204-251, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324671932_. Acesso em: 14 jun. 2021

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. Perspectivas em Educação Histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001. p.13-29. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/perspectivas-em-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 31 dez. 2021.

PEREIRA Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216166/001102591.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na Berlimda. **Fato e Versões**, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 129-144. Set-Dez 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/3261>. Acesso em: 07out. 2021

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a Educação Histórica. **MNEME Revista de Humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. (Dossiê Ensino de História). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/issue/view/482>. Acesso: 08 out. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA SOBRE AS MULHERES DO PERÍODO COLONIAL: AS VENDEDORAS AMBULANTES

Kátia Rosane Santos Pereira

Maria Cristina Dantas Pina

Introdução

Este artigo é uma parte do trabalho de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, especialmente no Laboratório de estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH), intitulada “As Mulheres do Brasil Colonial no Livro Didático de História (2012 a 2018)”. As análises feitas aqui se situam no campo de pesquisa do Ensino de História, assim como dialoga com o campo de pesquisa da História das Mulheres. Nosso objeto de estudo, nessa pesquisa, são as mulheres do período colonial brasileiro, momento da origem e difusão dos papéis femininos em nossa sociedade, o qual estava em fase de organização. No decorrer da investigação, trabalhamos com algumas atividades desempenhadas pelas mulheres do período colonial, a exemplo da função de vendedora ambulante, rainha e esposa. Para esse capítulo fizemos um recorte para expor como as vendedoras ambulantes são apresentadas nos livros didáticos de História utilizados nas escolas de ensino médio de Vitória da Conquista, nos anos de 2012 a 2018.

Do ponto de vista da abordagem, priorizamos a pesquisa qualitativa, que possibilita o uso de diversas estratégias e instrumentos de produção e análise de dados. A parte empírica da investigação foi desenvolvida por meio da técnica de análise de conteúdo temática, de alguns exemplares de livros didáticos que se configuram como documento e importante instrumento metodológico no Ensino de História. Preferimos a análise temática por entender que é o tipo de análise mais adequada para visualizarmos os espaços frequentes em que as mulheres aparecem. Na nossa perspectiva, o Livro Didático é um objeto pedagógico construtor e transmissor de conhecimento histórico, mediador na relação de aprendizagem da História, portanto, também objeto em que as narrativas sobre as mulheres estão presentes.

O texto foi estruturado da seguinte forma: primeiramente, versamos sobre o movimento feminista, o surgimento da mulher como objeto de estudo e a atuação das mulheres no Brasil colonial. Na segunda parte, abordamos, brevemente, a respeito da presença das mulheres nos livros didáticos, os espaços ocupados e funções desempenhadas. No terceiro momento, expomos e analisamos a maneira como os livros didáticos apresentam as vendedoras ambulantes do período colonial brasileiro. Por último, apresentamos nossas considerações finais sobre a análise desenvolvida.

A atuação das mulheres na História

As questões relacionadas à História das mulheres foram intensificadas especialmente por meio dos movimentos feministas, cujo início ocorreu entre finais do século XVIII e início do século XIX, denominado primeira onda. Esse momento teve como características a luta pela emancipação feminina, que passa a ser também a luta contra a universalização do masculino e a criação da categoria “Mulher”. Na segunda onda do movimento feminista, por volta dos anos 1960, a luta feminina tem um outro objetivo que é conseguir a autonomia

em relação ao seu corpo, ao sexo, ao prazer, ao privado. Esse momento teve como marco o combate à hegemonia masculina e à sociedade patriarcal, “onde se tornaram famosas palavras de ordem como o privado é político e nosso corpo nos pertence” (CELESTINO, 2016, p. 24). A partir daí, passou-se a questionar a universalidade do uso do termo “mulher” para representar a grande diversidade dentro do movimento feminista. Dessa forma, as universidades seguiram essa mesma perspectiva nas suas produções acadêmicas referentes ao feminino, temática que se tornou mais relevante depois dos avanços do movimento feminista após 1960.

Perrot (2019, p. 19) afirma que “o advento da história das mulheres deu-se na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos de 1960 e na França uma década depois”. Também, de acordo com a autora, o objeto mulher emerge tanto nas Ciências Humanas como na História, influenciado por fatores científicos, sociológicos e políticos. A historiografia brasileira amplia suas indagações problematizando contextos e sujeitos, até então, excluídos da História, na expressiva maioria das pesquisas. Rago (1995, p. 82) constata que na década de 1980 emergiu uma segunda vertente das produções acadêmicas sobre as mulheres, as quais estimularam estudos cuja preocupação era “revelar a presença das mulheres atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobrevivência, elaborando formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista”. Destaca-se a atuação das mulheres como sujeito histórico, capaz de lutar e participar da transformação da sociedade.

De acordo com análise realizada por Mary Del Priore (1989), a produção sobre o feminino no Brasil foi marcada por duas características que merecem ser destacadas: fazer emergir a mulher no cenário de uma História pouco preocupada com as diferenças sexuais e demonstrar a exploração, a opressão e a dominação que a vitimava. A autora destaca que devido a essas características a História da mulher era relegada ao isolamento intelectual e a estudos com pouca

influência para a disciplina histórica. Então, o ideal é fugir da História que vitimiza a mulher.

O espaço ocupado pelo feminino na História não foi marcado pela tranquilidade e serenidade, assim, a locomoção feminina não era feita sem riscos, confrontos e conflitos. Na verdade, as conquistas realizadas pelas mulheres no decorrer dos tempos têm a marca da luta, da resistência, também da submissão e da violência. Segundo Del Priore (1989, p. 10), “melhor do que tentar responder se as mulheres tinham poder, é tentar decodificar que poderes informais e estratégias elas detinham por trás da ficção do poder masculino, e como se articulavam a sua subordinação e resistência”.

Na sociedade do período colonial brasileiro, a maternidade, a piedade e a sexualidade, nas suas diversas formas, faziam parte das características das mulheres, evidenciadas nos documentos da época como relatos de viajantes estrangeiros, processos civis e criminais, documentação eclesiástica, iconografia, fotografia e tradição oral. De acordo com Del Priore (1989, p. 18), as mulheres do período colonial, geralmente, eram vistas como virtuosas e puras, mas, de fato, eram mais filhas de Eva do que de Maria, pois, “mergulhadas nas asprezas do trabalho doméstico, ou nos ofícios de rua e da lavoura, acabam por elaborar, mesmo enquanto rascunhos dos modelos eruditos, regras e éticas próprias”.

Segundo Dias (1984), as mulheres brancas tinham papel fundamental na liderança social, exercendo funções nos negócios, fundando capelas, administrando fazendas, atuando como lideranças políticas locais e chefes de família. Isso nos mostra que elas tinham função ativa na sociedade, longe da clausura e passividade pregada. Como no período trabalhado a presença do homem no espaço doméstico era rara, devido aos constantes afastamentos ocasionados pelo processo colonial, a mulher tinha que assumir papéis, muitas vezes, reservados aos homens. Entretanto, mesmo em casa, dificilmente os homens se ocupariam de tarefas domésticas, tidas como função das mulheres.

Del Priore (2009, p. 46) nos mostra que “[...] em São Paulo [...] o desequilíbrio entre os sexos provocado pelo deslocamento de homens em direção a regiões mais lucrativas deixara as mulheres como maioria nas cidades e vilas.

Essas mulheres chefiavam suas famílias sozinhas, com seus filhos sendo criados, recorrentemente, por avós, irmãs, comadres ou, até mesmo, vizinhas. Dias (1984) faz uma abordagem política sobre a função da mulher no período colonial, na sociedade paulista e mineradora, apresentando mulheres que buscavam seus espaços na vida pública e que não aceitavam o papel normativo, imposto pelo modelo europeu cristão. Na mesma perspectiva, Algranti (1993) ratifica que as mulheres muitas vezes também não aceitavam as imposições da sociedade da época colonial e nos esclarece que, nos conventos, elas podiam exercer até cargos de direção e comando. Ademais, muitas mulheres rompiam com o modelo retratado pela historiografia tradicional que as apresenta submissas ao marido, religiosas, reclusas e do lar. Ivo (2012) afirma que algumas mulheres se sustentaram e construíram seus destinos por meio de atividades comerciais, transitando entre rotas de terra e de água, conduzindo alimentos, mas, acima de tudo, uma trajetória de vida num espaço não muito propício às mulheres.

Embora percebamos a ampliação no debate historiográfico acerca da temática, destacamos que ainda não há o devido reconhecimento do papel desempenhado pela mulher na História. Para Mistura e Caimi (2015, p. 229), “na história escolar, ainda hoje, as mulheres aparecem [...] sendo pouco visibilizadas como sujeitos de direitos e restritamente reconhecidas como parte substancial da compreensão histórica, do conhecimento do passado e da formação para a cidadania”.

Sabendo que a mulher tem conquistado espaços cada vez maiores na sociedade, e entendendo e concordando com Fonseca (2004, p. 52) que “o livro didático de história, em sintonia com os currículos, tornou-se o canal privilegiado para a difusão de determinados saberes históricos”, objetivamos verificar como as vendedoras ambulantes

apareceram nas narrativas dos livros didáticos de História. Antes, porém, apresentamos uma visualização mais geral ou panorâmica de como as mulheres são abordadas no livro didático de História.

Presença das mulheres nos livros didáticos: espaços ocupados e funções desempenhadas

Objetivando organizar o *corpus* documental dessa investigação, fizemos um levantamento dos livros didáticos para o Ensino Médio mais utilizados das edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dos anos de 2012, 2015 e 2018 nas escolas de Vitória da Conquista. Como resultado dessa investigação, destacamos os livros mais usados em 2012: *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, utilizado em quatro escolas; *História, sociedade e cidadania*, usado em duas escolas; *História em Movimento*, em duas escolas, todos no ano de 2015. Já *História, sociedade e cidadania*, foi utilizado em cinco escolas; *Oficina de História*, em três escolas; *História Global: Brasil e geral*, usado em 2018. *História, sociedade e cidadania*, usado em quatro escolas; *# Contato História*, em três escolas e *História Global: Brasil e geral*, em uma escola. Seguindo uma tendência nacional, o livro *História, Sociedade e Cidadania* foi selecionado pela maioria das escolas de Vitória da Conquista, nos anos de 2015 e 2018.

Considerando os livros didáticos de História como um dos principais instrumentos metodológicos utilizados nas aulas e responsável por transmitir ideias históricas que tanto podem incluir como excluir sujeitos importantes para a construção da História, prosseguimos na busca de identificar as mulheres presentes e ausentes nas narrativas e imagens dos livros didáticos analisados. Ressaltamos que elas estão presentes nesse material didático, mas importa entendermos como essa presença acontece e quais mulheres são destacadas.

Diante da presença das mulheres nas narrativas dos livros didáticos, o próximo objetivo foi identificar os espaços ocupados e as funções desempenhadas por elas. Observamos que elas são retratadas em espaços

urbanos, como comércio de rua e mercados de escravos; rurais, como engenhos e área de mineração; em ambientes públicos e privados, além de desempenhando funções diversificadas, como vendedoras ambulantes, administradoras de terras, amas de leite, parteiras, rainha, dentre outras.

Após observação e leitura atenta das imagens e narrativas escritas dos livros didáticos, decidimos trabalhar com a categoria de análise *ocupação*. Fizemos um levantamento de todas as funções desempenhadas pelas mulheres do Brasil colonial nos livros didáticos selecionados para a pesquisa e vimos que as mulheres estavam envolvidas em praticamente todas as atividades desenvolvidas no Brasil colonial, exercendo variadas funções. Por não ter condições de explorar todas as funções desempenhadas pelas mulheres e para melhor organizar nossa pesquisa, criamos subcategorias de análise com base na maior recorrência das atribuições femininas nos livros didáticos analisados. Dessa forma, em primeiro lugar, encontramos a função de vendedora ambulante; em segundo lugar, a função de rainha; em terceiro lugar, a função de esposa. Por ter ficado em primeiro lugar, decidimos abordar, nesse trabalho, sobre as mulheres vendedoras ambulantes presentes nos livros destacados anteriormente.

Quadro 13 – Subcategorias analisadas

Subcategorias	Quantidade de livros	Local da abordagem
Vendedora ambulante	08	Texto escrito/Imagem
Rainha	06	Texto escrito/Imagem
Esposa	05	Texto escrito/Imagem

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Vendedoras ambulantes

Iniciando a exploração da subcategoria vendedora ambulante, apresentamos as abordagens encontradas nos livros didáticos selecionados. Destacamos que esse trabalho era executado por mulheres

negras escravizadas e por alforriadas, mas, de acordo com Soares (1994), nem sempre essa função foi exercida apenas por negras escravizadas ou forras. Em Salvador, no período colonial, não fica claro o ano, uma legislação portuguesa determinava que o comércio varejista deveria ser desempenhado exclusivamente pelas mulheres brancas. Com o tempo, essa atividade foi estendida às mulheres das diversas condições sociais e configurações raciais, inclusive as negras.

No livro *História em Movimento*, compondo o capítulo 18, intitulado *Ouro na colônia portuguesa*, na página 214, no item Tropeiros e comerciantes, encontramos referência às negras do tabuleiro que, geralmente, vendiam gêneros alimentícios e aguardente nas proximidades da zona de mineração. Aqui, os autores referem-se às negras do tabuleiro como vendedoras ambulantes. No livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, na página 117, cujo título é Da “nobreza” aos desclassificados, encontramos informação que mulheres costumavam trabalhar como costureiras e vendedoras ambulantes. Não fica claro sobre quais mulheres as autoras estão se referindo, entretanto, em outros estudos, fala-se sobre as negras escravizadas ou forras desenvolvendo a função de vendedoras ambulantes. Os livros *História em Movimento* e *História das Cavernas ao terceiro milênio* abordam acerca das vendedoras ambulantes em poucas linhas e sem destacar o papel delas na sociedade da época.

Em *História, sociedade e cidadania*, PNLD 2015, no item A sociedade do ouro, na página 123, encontramos a imagem de Carlos Julião, de 1776, com as negras de tabuleiro, escravas de ganho que trabalhavam para seus donos ou para outras mulheres alforriadas, visando obter o sustento das suas famílias com a venda de quitutes. Em uma estrutura de poder masculino, identificar mulheres “empregando” outras nos mostra que, apesar do controle, algumas delas conseguiam romper com a dominação masculina imposta naquela sociedade. Na imagem referida, visualizamos duas mulheres negras, escravizadas, com seus filhos nas costas, acompanhadas por um cachorro. Uma carregando um tabuleiro na cabeça com

diversificados alimentos e outra com um peixe. Ambas estão na rua comercializando tais produtos. A imagem mostra as mulheres desempenhando o papel de trabalhadoras e da maternidade. O autor afirma que “essas mulheres também ficaram conhecidas por proteger escravos fugidos e esconder ouro e diamantes entre os alimentos de seus tabuleiros, a fim de ajudar a comprar a carta de alforria” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 123).

Imagem 1 – Negras de tabuleiro, Carlos Julião, 1776, Aquarela, Coleção Particular



Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 123)

No mesmo livro, no ano de 2016, correspondente ao PNLD/2018, na página 84, no subtítulo O trabalho escravo, encontramos uma imagem em aquarela de J. C. Guillobel, de 1814, intitulada “Vendedoras ambulantes”, confirmando que elas estavam presentes no comércio. Na referida imagem, visualizamos duas mulheres negras vendendo alimentos. No Brasil do século XVIII, as mulheres ambulantes também eram conhecidas como quitandeiras ou negras de tabuleiro. Segundo Vieira (2017, p. 22), “essa prática de origem africana, atribuída principalmente ao gênero feminino, propagou-se nas colônias e nas representações visuais dos artistas”. A esse respeito, Debret (1839) informa que no Brasil do século XIX, essas mulheres, livres ou escravizadas, eram conhecidas como quitandeiras, que vendiam legumes

e frutas nos mercados das cidades, sendo que as mais ricas tinham auxiliares mulatos livres ou seus escravos.

Imagem 2 – Quitandeiras



Fonte: J. C. Guilhobel. Vendedoras ambulantes ou Quitandeiras na feira. Aguada e aquarela sobre papel. Coleção Candido Guinle de Paula Machado. 1814.

No livro *História Geral*, página 43, no item Distinções entre africanos escravizados encontramos a imagem “Escravos de ganho”, no Rio de Janeiro, do alemão Emil Bauch, de 1858, de coleção particular. Na legenda, encontramos informação de que, os assim chamados escravos de ganho, trabalhavam nas atividades de serviços como taberneiros e vendedores ambulantes, contudo, na imagem visualizamos uma mulher negra, considerada alforriada pelo fato de estar usando sapatos — já que esse era um elemento de distinção entre elas — comercializando alimentos em um tabuleiro e vários homens escravizados, em uma rua do Rio de Janeiro. No mesmo livro, porém do PNLD/2018, encontramos imagem semelhante, com um texto no qual o autor assevera que “no período colonial brasileiro, escravas de ganho preparavam e vendiam nas ruas comidas como mingaus, peixes fritos, acarajé e bolos, sobretudo em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife” (COTRIM, 2017, p. 47).

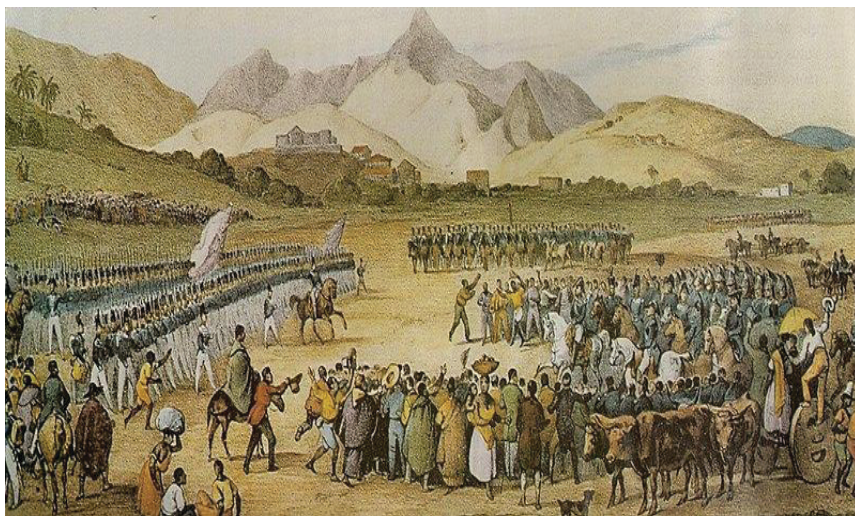
Imagem 3 – Escravos de ganho, no Rio de Janeiro, do alemão Emil Bauch, de 1858, de coleção particular



Fonte: Cenas (2022)

Na página 144 do livro *Oficina de História*, visualizamos a imagem Terceiro Batalhão do Exército brasileiro em São Cristóvão, no Rio de Janeiro, de Johan Moritz Rugendas, que retrata a passagem das tropas do 3º Batalhão do Exército, no século XIX. É uma litografia aquarelada, extraída de *Viagem Pitoresca pelo Brasil*, de 1835, encontrada na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Aqui, identificamos algumas vendedoras ambulantes consideradas por nós como escravizadas, pois além de estarem na rua vendendo produtos, encontram-se descalças e com roupas características de mulheres nessa condição, inclusive, uma delas aparece com um tabuleiro e uma criança nas costas, o que nos faz entender que estavam trabalhando. Não encontramos referência às vendedoras ambulantes na narrativa escrita, mas como elas aparecem na imagem, resolvemos destacá-las para mostrarmos que a rua era um espaço onde essas mulheres estavam sempre presentes, ora vendendo seus produtos, ora articulando formas de resistência e sustento das suas famílias.

Imagem 4 – Terceiro Batalhão do Exército brasileiro em São Cristóvão, no Rio de Janeiro, Joahann Moritz Rugendas. Litografia aquarelada extraída de *Viagem Pitoresca através do Brasil*. Paris, c. 1835.



Fonte: Rugendas (1835)

No livro *#Contato História*, referente ao PNLD/2018, encontramos, na página 115, a imagem de uma barraca de comércio de produtos alimentícios, no Rio de Janeiro. Embora não façam referência às vendedoras ambulantes ao tratar do grupo dos escravos de ganho, os autores apresentam a imagem de uma barraca com produtos alimentícios que, segundo eles, era comandada por uma mulher de origem africana, embora não deixem claro se era livre ou escravizada. Encontramos várias outras mulheres, em que inferimos ser, pelo menos duas escravizadas. Elas aparecem com cestos e tabuleiros nas cabeças, em posição contrária às demais pessoas e, aparentemente, saindo para vender seus produtos, indicando que sejam as negras quitandeiras ou do tabuleiro, denominadas vendedoras ambulantes.

Imagem 5 – Aquarela produzida por Henry Chamberlain, em 1822, pertencente à Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, em São Paulo



Fonte: Chamberlain (de 1819 a 1820)

Françoso (2017) nos mostra que o trabalho executado pelas negras quitandeiras suplanta o comércio ambulante, funcionando como uma tática de resistência, pois, por meio dele, elas podiam circular livremente, agindo como informantes de recados sobre revoltas e organização de quilombos. Com o excedente do dinheiro adquirido nas vendas, muitas delas conseguiam comprar alforria para si e para membros da família, por meio da negociação com seus/suas proprietários(as).

Entretanto, mesmo que todos os livros didáticos analisados tenham feito referência a essas mulheres, em alguns materiais, elas aparecem nas imagens apenas para ilustrar o tema sobre os “escravos de ganho”, sem que haja questionamentos e reflexões sobre seu papel para a sociedade da época. Outro aspecto observado é que existem equívocos na associação entre imagens, textos escritos e legendas. Temos como exemplo o livro *História Geral* em que, na legenda, encontramos informação de que os escravos de ganho trabalhavam nas

atividades de serviços como taberneiros e vendedores ambulantes e na imagem percebemos uma mulher negra no grupo.

No mesmo livro, mas em outra edição, encontramos no texto escrito referência às mulheres que trabalhavam como escravas de ganho e na legenda referências apenas aos escravos de ganho, mesmo expressando um coletivo, não tem a preocupação de destacar o fato de ser escrava mulheres. Na mesma perspectiva de contradição entre texto escrito e imagem, no livro *#Contato História*, a legenda e a narrativa escrita do texto principal falam em escravos de ganho, embora na imagem sejam identificadas várias mulheres exercendo essa função, enquanto no comentário da imagem, os autores destacam que muitas mulheres desafiavam o domínio masculino na sociedade patriarcal estando à frente dos negócios, exercendo a função de donas de vendas, engenhos e tabernas.

No livro *História, Sociedade e Cidadania*, PNLD 2015, o autor está de acordo com a historiografia quando afirma que as vendedoras ambulantes protegiam escravos fugidos e escondiam ouro e diamantes entre os alimentos de seus tabuleiros, a fim de ajudar a comprar a carta de alforria. Mesmo sem deixar isso claro, o autor acaba mostrando a importância das negras do tabuleiro na resistência à escravidão. No mesmo livro, mas referente ao PNLD/2018, ele destaca que homens e mulheres vendiam os mais diversos tipos de mercadoria, mas não enfatiza as vendedoras ambulantes, embora a legenda e a imagem deem visibilidade a elas. Os livros *História em Movimento* e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* abordam, na narrativa escrita, sobre as vendedoras ambulantes em poucas linhas e sem destacar seu papel na sociedade da época.

Importante se faz ressaltar que, de acordo com França (2017), muitas dessas mulheres não tinham a vida fácil e lidavam sempre com a pobreza, com a exploração do seu trabalho, além da obrigação de se prostituírem com representantes das autoridades por considerá-las perigosas ao ajudarem os escravizados e escravizadas nas fugas e por

participarem nas trocas de informações em diversas práticas de resistência. Como nos informa Figueiredo (2018), em Minas Gerais, muitas dessas mulheres usavam o tabuleiro como disfarce para se prostituírem, cumprindo suas obrigações com os seus patrões. Além da prostituição, às vendedoras ambulantes também era imputado o envolvimento em ações de contrabando, desvio de ouro e articulação com os quilombos.

Para finalizar a análise sobre as vendedoras ambulantes, enfatizamos a relevância do trabalho desenvolvido por elas e a importância no contexto de luta e resistência contra a escravidão. Percebemos que a rua era o espaço de trabalho dessas mulheres e, ao mesmo tempo, representava a emancipação. Em um momento em que, devido ao patriarcado, o espaço doméstico era das mulheres, por excelência, encontramos mulheres que geralmente andavam sozinhas ou acompanhadas por outras mulheres, exercendo funções que outrora eram de domínio masculino. Não encontramos nos livros analisados nenhuma alusão às mulheres brancas desempenhando o papel de vendedoras ambulantes, no entanto, segundo Mattoso (1992, p. 495), “qualquer pessoa, cidadão brasileiro ou não, podia comerciar desde que dispusesse livremente de sua pessoa e de seus bens. As mulheres casadas e menores de idade precisavam de autorização dos maridos ou dos pais”. A autora esclarece que era reduzida a quantidade de mulheres brancas nas ruas e espaços públicos, era como se não existissem. Compreendemos, assim, que mesmo em pequena proporção, era possível encontrar mulheres brancas, provavelmente pobres, nas ruas, exercendo a função de vendedoras, porém, elas não são retratadas nos livros examinados.

Considerações finais

Em função das demandas dos movimentos feministas e do movimento negro, como também da exigência das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, as temáticas relacionadas às mulheres e aos/as negros/negras e indígenas foram inseridas no contexto escolar,

entretanto, verificamos que ainda é preciso dar maior atenção a essas temáticas nos livros didáticos de História. Elas estão presentes, por isso é preciso atribuir maior visibilidade a esses sujeitos históricos, principalmente às mulheres que, quase sempre, são apresentadas à sombra dos homens, como coadjuvantes dos processos históricos.

Pesquisas mostram que outras mulheres também desempenharam a função de vendedoras ambulantes, no entanto, a abordagem apresentada nos livros didáticos examinados nos leva a compreender que apenas as negras, escravizadas e alforriadas, trabalhavam nesse ofício, dessa forma entendemos isso como uma ausência que, de certa forma limita a visão mais diversificada dessa população que vivia na e da rua no período colonial.

As mulheres negras tiveram uma exposição sobretudo nas imagens dos livros didáticos analisados, todavia, elas foram retratadas majoritariamente relacionadas ao trabalho, principalmente na condição de escravizadas, o que contribui para perpetuar a ideia de que esse é o lugar, por excelência, reservado às mulheres negras. Embora a historiografia aborde sobre a importância das negras do tabuleiro, na tática de resistência à escravidão, os livros didáticos examinados as apresentam nas imagens apenas para ilustrar o tema os “escravos de ganho” sem problematizar a respeito do papel delas para a sociedade, com exceção do livro *História, Sociedade e Cidadania*, do PNLD/2015, que aborda acerca da atuação das vendedoras ambulantes na proteção de escravos fugitivos e na compra de cartas de alforrias.

De acordo Rüsen (2010), a finalidade de um livro de História é tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história, além de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de julgar, argumentar e criticar, importantíssimas no ensino de História. Ele ainda nos informa que um bom livro de História deve possibilitar a verificação de interpretações dadas e a elaboração de interpretações próprias de modo que sejam estabelecidos contextos com base na documentação.

Assim, entendemos, que os autores e autoras de livros didáticos, levando em consideração a autonomia da mulher na atualidade e seguindo as demandas dos movimentos sociais, deveriam apresentar documentos e levantar questões que levassem os alunos a refletirem sobre a importância da presença e mobilidade de mulheres do período colonial e estabelecer relações com o processo atual de avanço da emancipação feminina, relacionando presente/passado e contribuindo para a aprendizagem histórica dos alunos.

Nos livros didáticos analisados, apenas as negras exercem atividades na rua. Essa ideia pode contribuir para perpetuar concepções de que as atividades consideradas inferiores, desenvolvidas nas ruas, devem ser exercidas por mulheres negras. Segundo Carneiro (2020), as mulheres negras fazem parte de um contingente que trabalhou durante séculos como escravas nas lavouras e como quituteiras, vendedoras e prostitutas nas ruas e não entenderam nada quando as feministas reivindicavam ganhar as ruas e trabalhar. Ganhar quais ruas? Trabalhar mais e em quê? Na verdade, essa era a realidade das negras há séculos.

É importante nos atentarmos que as exposições apresentadas nos livros tendem a se modificar a depender das políticas relacionadas ao livro didático. Elas também podem avançar e retroceder em relação a alguns sujeitos históricos, como percebemos entre os anos de 2012 e 2018 no que diz respeito às mulheres, principalmente depois de 2017, em que políticas conservadoras lideradas por grupos reacionários foram resgatadas e colocadas em prática, resultando na exclusão das mulheres e das questões de gênero da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Posteriormente, da obrigatoriedade de fazerem parte dos conteúdos escolares, o que indica um retrocesso quanto ao avanço da presença feminina nesse instrumento pedagógico muito importante nas aulas, representando uma grande perda para a representatividade social e histórica das mulheres.

Referências

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: Mulheres da colônia**. Edunb/José Olympio, Brasília, 1993.

AZEVEDO, Gislane Campos, SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento: o mundo moderno e a sociedade contemporânea**. Volume 2, 1. ed., São Paulo: Ática, 2010.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. Volume 2, 1. ed., São Paulo: FTD, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. Volume 2, 2. ed., São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos, MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio: da conquista da América ao século XIX**. Volume 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2010.

CAMPOS, Flávio de, CLARO, Regina. **Oficina de História**. Volumes 1 e 2, 1. ed., São Paulo: Leya, 2013.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In.: RIBEIRO, Djamila (coord.). **Lugar de fala – feminismos plurais**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

CENA de Costumes. In.: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra9031/cena-de-costumes>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

CHAMBERLAIN, Henry. **Quitandeiras da Lapa**. Página do Wikimedia Commons, de 1819 a 1820. Disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Henry_Chamberlain_-_Quitandeiras_da_Lapa.jpg?uselang=pt. Acesso em: 11 jan. 2022.

COTRIM, Gilberto. **História global: Brasil e geral**. Volume 2, 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História global**. Volume 2, 3. ed., São Paulo: Saraiva, 2017.

DEBRET, Jean Baptiste. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. São Paulo: Brasileira, vol. II, 1839. Disponível em: file:///C:/Users/K%C3%A1tia/Downloads/006245-2_COMPLETO.pdf Acesso em: 05 out. de 2021.

DEL PRIORE, Mary. **As mulheres na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São no século XIX** – Ana Gertrudes de Jesus. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres na Minas Gerais. In.: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. edição, São Paulo: Contexto, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**. Campinas: Papirus Editora, 2. ed., 2004.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares das mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente -SP, 2017.

IVO, Isnara Pereira. **Homens de caminho**: trânsitos culturais. Comércio e cores nos sertões da América Portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Bahia, século XIX**: Uma província no Império. Tradução de Yedda de Macedo Soares. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *Revista Aedos*, [S. l.], v. 7, n. 16, p. 229–246, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/57019>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **# Contato História**. Volume 2, 1. ed., São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

QUITANDEIRAS na Feira. In.: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra65352/quitandeiras-na-feira>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Tropas brasileiras 1835**. Página do Wikimedia Commons, 1835. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Tropas_brasileiras_1835.jpg. Acesso em: 11 de jan. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. In: SCHMID, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SOARES, Cecília Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Mestrado em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 1994.

VIEIRA, Andressa Santos. **Sob peles negras**: imaginário, repressão e representação visual de mulheres negras no Brasil dos séculos XIX e XX. Programa de Pós-Graduação em Artes visuais, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais 2017.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Maria Cristina Dantas Pina – Historiadora, Doutora em Educação (Unicamp), Professora Titular do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProffHistória/UESB, Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, maria.pina@uesb.edu.br.

Edinalva Padre Aguiar – Historiadora, Doutora em Educação (UFBa), Professora Titular do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProffHistória/UESB, Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, edinalva.aguiar@uesb.edu.br.

Valter Guimarães Soares – Historiador, Mestre em Literatura e Diversidade (UEFS), Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, vgsoares@uefs.br.

Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas – Historiadora, Mestre em Educação (PPGED/Uesb), Professora de História da Rede Pública Estadual da Bahia, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, sertaovalente@yahoo.com.br.

Lucas Carvalho Santa Barbara – Historiador, Graduado graduada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Professor de História da Rede Pública Estadual da Bahia, pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH.

Ione Machado Santos - Historiadora, graduada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, ione0205@hotmail.com

Nallyne Celene Neves Pereira – Historiadora, Mestre em Educação (PPGED/Uesb), Professora de História da Rede Pública Estadual da Bahia, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, nannycel@gmail.com.

Beatriz Soares da Conceição Oliveira – Historiadora, Mestranda em Educação (UEFS), pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH.

Leidiane Alves Brito Amaral – Historiadora, Mestre em Educação (PPGED/Uesb), Professora de História da Rede Pública Estadual da Bahia, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, leidiane19alves@hotmail.com.

Priscila Machado da Silva – Historiadora, Mestre em Educação (PPGED/Uesb), Professora de História da Rede Privada do município de Brumado/Bahia, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, priscilamachado.silva@gmail.com.

Fábio dos Santos Teixeira – Historiador, Mestre em Ensino de História (ProfHistória/Uesb), Professor de História da Rede Pública Estadual da Bahia, pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, fabiomaior@hotmail.com.

Giovana Alves Marques – Historiadora, Mestranda em Ensino de História (ProfHistória/Uesb), Professora de História da Rede Pública Estadual da Bahia, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, giovanavc2@gmail.com.

Cilmara Lédo de Araújo – Historiadora, Mestre em Ensino de História (ProfHistória/Uesb), Professora de História da Rede Pública Estadual da Bahia, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, cil_ledo@yahoo.com.br.

Kátia Rosane Santos Pereira – Historiadora, Mestre em Educação (PPGED/Uesb), Professora de História da Rede Pública Estadual da Bahia, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de história – LAPEH, deusaclio@hotmail.com.

Este livro foi composto em
Dante MT pela Edupe.
