

Margarida Maria Dias de Oliveira
Itamar Freitas

PROF**HISTÓRIA:** O DITO E O FEITO



PROFHISTÓRIA:
O DITO E O FEITO

Margarida Maria Dias de Oliveira

Itamar Freitas

PROFHISTÓRIA: O DITO E O FEITO



Copyright © by Autores
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Edição e diagramação: Helison Geraldo Ferreira Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Oliveira, Margarida Maria Dias de.
PROFHISTÓRIA [livro eletrônico] : o dito e o feito / Margarida Ma-
ria Dias de Oliveira, Itamar Freitas. – Ananindeua: Cabana, 2022.

141 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89849-60-5

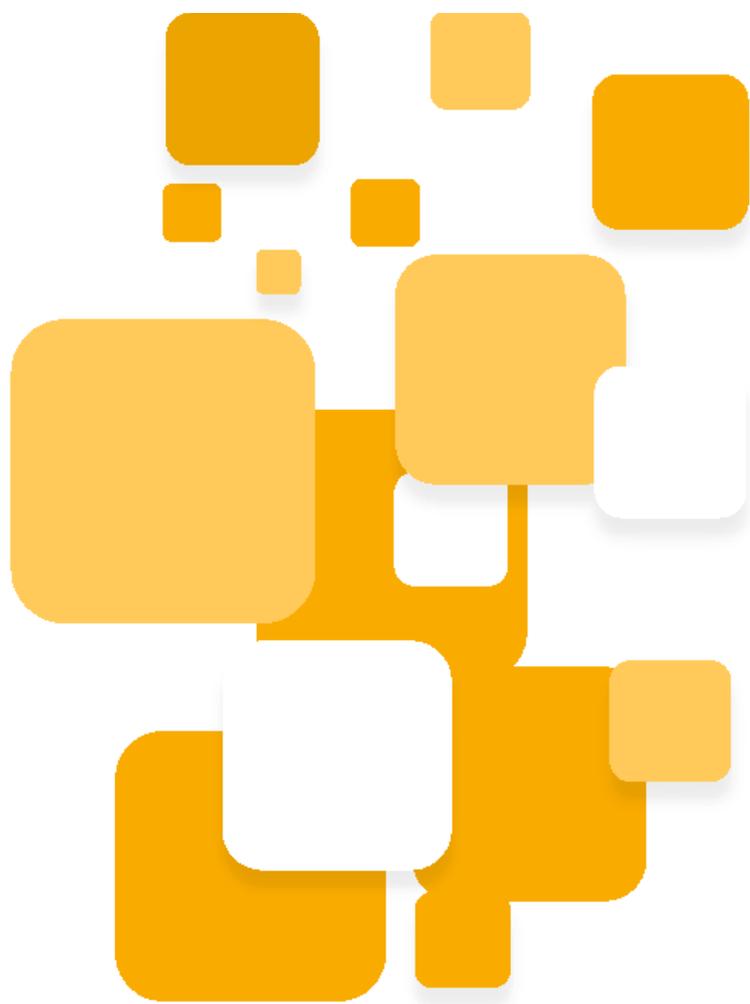
1. História – Estudo e ensino. I. Freitas, Itamar. II. Título.

CDD 907

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

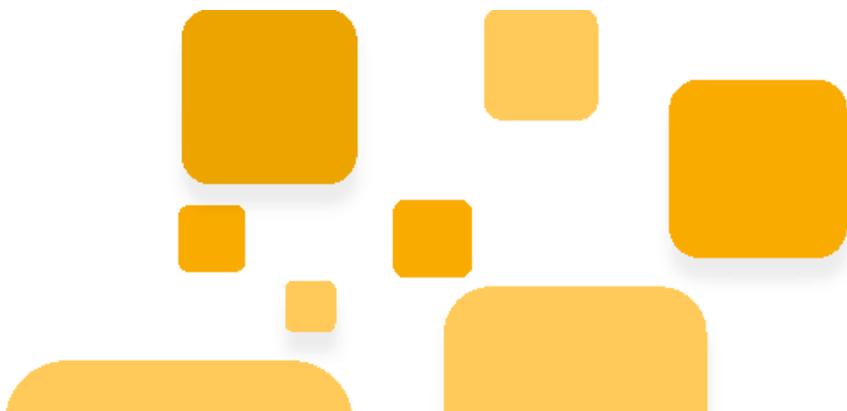


[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade
Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com



SUMÁRIO

Apresentação	7
História do ensino de história: memória e possibilidades de construção de um domínio.....	8
Desafios do mestrado profissional na reinvenção do campo do ensino de história: uma avaliação preliminar dos programas de ensino de teoria da história e de história do ensino de história.....	22
A dimensão propositiva da pesquisa no contexto dos mestrados profissionais: reflexões a partir do Profhistória.....	46
Questões e soluções de pesquisa nas dissertações do Profhistória (2016-2020).....	61
Sínteses historiográficas e ensino de história.....	96
Por uma nova forma de produzir conhecimento no Profhistória.....	130
Sobre os autores.....	139



APRESENTAÇÃO

Este livro expressa a avaliação do que temos desenvolvido juntos ao longo dos últimos cinco anos no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Somos entusiastas dessa iniciativa e temos envidado todos os esforços para bem ministrar disciplinas, orientar dissertações, refletir sobre seus desafios e disputar os seus rumos.

Na nossa parceria fazemos o que mais gostamos: estudar. Isso nos motiva a estar juntos, ler, discutir, rasguncunhar ideias, compartilhar e, quando julgamos acertado, publicar.

Cada um dos capítulos aqui apresentados foi escrito por causa e durante as atividades do PROFHISTÓRIA (ocasiões explicitadas em notas de rodapé a partir dos títulos). Neste momento em que a maioria das Universidades retornam ao ensino presencial, após o período de longo isolamento exigido pela pandemia da COVID-19, consideramos oportuno apresentar esses textos (quatro deles escritos entre 2020 e primeiro trimestre de 2022) para compartilhar com os colegas as reflexões que fizemos sobre esse Mestrado Profissional e para que nós mesmos, autores, revejamos pontos de vista e diagnostiquemos novos problemas.

Não vamos antecipar nossas críticas e argumentos, mas gostaríamos de reafirmar nossa disposição para o debate e para a construção de uma das iniciativas já inscritas como ponto de ruptura para o campo de pesquisas sobre o Ensino de História – o PROFHISTÓRIA.

Os autores

HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM DOMÍNIO¹

Toda aula de História em um Curso de Graduação em História deve ser atravessada por conteúdo de Historiografia e de Teoria da História. Este princípio se explica da seguinte forma: ao profissional de história é necessário entender como se produziu tal conhecimento – a Teoria da História explícita (problemáticas, fontes utilizadas, recortes espaciais, temporais, personagens, conceitos utilizados para analisar tais constructos e resultados obtidos). Os resultados compõem um conjunto que complementa, contradiz, referencia-se ou critica o que, em sentido amplo, chamamos de historiografia (escrita da História) que, pelo seu peso na especialização do conhecimento, forma uma memória histórica, ou seja, consolida-se como saber instituído.

Por isso, compreendemos não é adequado ao especialista tratar de modo desconexo “história do Ensino de História” e “historiografia do Ensino de História.” Assim, neste capítulo, nossa argumentação desenvolvida em três momentos. No primeiro, definiremos história, Ensino de História e historiografia. No segundo, problematizaremos os estudos de história do Ensino de História no Brasil. Na terceira, esboçaremos uma narrativa sobre a experiência republicana com o Ensino de

¹ Texto da primeira aula da disciplina História do Ensino de História no semestre 2016.2 no Núcleo da UFRN/Natal, utilizado como base para outras publicações. As ideias não são inéditas, mas o formato que aqui apresentado.

História nos cursos pós-primário e superior, a partir das reformas educacionais [nacionais], tocando em objetos e questões-chave, tais como: finalidades, currículos, conteúdos e livros didáticos.

Correndo o risco de sermos óbvios, queremos reafirmar que as respostas oferecidas pela historiografia sobre o ensino têm caráter transitório, como qualquer outra afirmação efetuada pelos historiadores. No âmbito da educação básica, compreendemos que perguntas-chave – para que ensinar história? Para que aprender história? Qual a importância dos eventos passados para nossa vida presente? – nos acompanharão, provavelmente, na condição de ensinar história ou quaisquer referências das sociedades passadas, independentemente do nome que tal objeto venha a receber. Rechaçar essas perguntas (seja das crianças, seja dos graduandos, seja da sociedade) é negar a importância do diálogo e afirmar que, diferente de todos os outros aspectos da nossa e das outras sociedades, as motivações para as atividades de ensino e aprendizagem da história se justificariam por si mesmos.

História e história do Ensino de História - definições

O que significam as expressões “Ensino de História” e “história da historiografia” neste texto? Por que necessitamos estudar a história e a história da historiografia do Ensino de História? Aqui, nossas respostas defenderão uma proposta alinhada a princípios da Teoria da História do alemão Jörn Rüsen e às práticas docentes sugeridas pelo norte-americano Sam Wineburg.² Isso signi-

² Compreendam, contudo, que o emprego dessas definições e autorias não é doutrinário e sim contextual. A depender das nossas demandas, as definições podem

fica declarar que a atividade de ensinar história abrange a mobilização de estratégias, conhecimentos, sentimentos e valores relacionados à (e fundamentados na) Ciência da História com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento daquelas capacidades que constituem a consciência histórica: experimentação, interpretação e orientação.

Essa definição traz implícita a ideia de que a história é um conhecimento controlado sobre o passado, cuja legitimidade e racionalidade estão diretamente ligadas a processos de intersubjetividade (dos historiadores e dos humanos de modo geral). Dentro do mesmo raciocínio, a historiografia vem a ser o conhecimento sistemático (a escrita da história) acerca desse objeto que é o Ensino de História.

Sobre a ideia de Ciência da História (e já nos encaminhando à resposta da terceira questão), defendemos que um graduando deve conhecer a história do Ensino de História (historiografia) porque esses saberes, fazeres e valores modificam-se ao longo do tempo como qualquer experiência humana. Eles possuem historicidade. A outra justificativa, eminentemente prática, está no fato de que o conhecimento pretérito das atividades do ensinar história tem relevância fundamental para a compreensão e o planejamento do dia a dia do professor e do seu futuro profissional. Dizendo de outro modo, sem o conhecimento da história do Ensino de História, podemos simplesmente repetir, ficar presos a regras ou desobedecê-las inconsequentemente. E essas três atitudes, isoladas ou em conjunto têm um nome, com o qual nenhum professor quer ser identificado: prática acrítica.

estar mais próximas ou mais distantes dos princípios e procedimentos que configuram o trabalho do militante político, do historiador erudito, do professor dos anos iniciais, do formulador de currículos nacionais e assim por diante.

Estabelecidas as categorias, narremos, então, um pouco da experiência de ensinar história no Brasil republicano.

Problematizando as histórias do Ensino de História no Brasil

Um primeiro ponto problemático da história do Ensino de História no Brasil é a cronologia. Ela foi criada pelos que escreveram na década de 80 do século XX. Eles afirmam que no Brasil todo o ensino experimentado durante a ditadura militar de 1964 a 1985 tem a marca dos Estudos Sociais e da retirada de Filosofia, Sociologia e a introdução da Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira e da invenção dos Estudos dos Problemas Brasileiros no ensino superior.

A esta cronologia é adicionada um tradicionalismo (não categorizado) de que haveria marcado o Ensino de História anterior a essa época e que a década de 80 (de onde falam). Esse seria o período em que se desenvolveram as “novas metodologias”: a negação do livro didático; a inclusão das tecnologias audiovisuais; da música, da história em quadrinhos, das artes e do patrimônio. Proliferaram os relatos de experiências desse tipo e sobre a necessidade de abolir o “tradicional”, imputado como matéria habitual nos livros didáticos (tipificada, pejorativamente, como história factual).

Os que se tornaram pesquisadores e ganharam o *status* de especialistas no Ensino de História iniciaram suas carreiras nos anos 80 do século passado e afirmaram que os Cursos de graduação de História no Brasil emergiram na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e que já nascia inovador, em virtude da presença

de Fernand Braudel. Assim, toda a historiografia brasileira seria tributária desse marco e circunscrita aos imaginados (e pouco categorizados) parâmetros epistemológicos da primeira geração da “Escola” dos *Annales*.

Essas duas histórias, como bem sabemos, não são coerentes. Os textos de Maria de Lourdes Janotti, Elza Nadai e Thais Nívea Fonseca, veiculam tais ideias. A narrativa que as duas primeiras professoras criam e que a terceira confirma é difusora de teses que poderiam ser assim resumidas:

- O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) – institui o Ensino de História tradicional. O discurso de autoridade está nos textos de Manoel Salgado Guimarães (que não abona essa tese).

- Entre a Primeira República e a década de 30 do século passado, mantém-se esse Ensino de História “tradicional” e homogêneo, marcado pelas orientações do Colégio Pedro II, que por sua vez, estaria orientado pelo IHGB, já que seus professores eram membros do grêmio.

- Embora haja referências às reformas Francisco Campos, Gustavo Capanema e aos movimentos pela democratização da escola ao modo de Anísio Teixeira, não há conexão entre esses fenômenos o Ensino de História, ou seja, o a história do Ensino de História não é afetado pelos problemas mais relevantes discutidos pelos historiadores da educação escolar.

- A década de 60 do século XX é também caracterizada por movimentos e ativismo que parecem não incidir sobre o Ensino de História. Embora o esvaziamento do Ensino de História (despolitização da disciplina e diminuição da carga horária – este último, também, aparentemente mitológico) seja mencionado, não fica explícito o significado desse “retrocesso”.

• Conclusão: a década de 80 é o início de tudo que é novo em termos de Ensino de História.

Essa é a instituição de uma cronologia e também de um discurso marcado pelos interesses e aportes dominantes dos domínios da Pedagogia e pelas instituições formadoras dos professores universitários, situadas em São Paulo. Esses vieses são incorporados e difundidos por causa do lugar proeminente das instituições paulistas e do eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Urge, portanto, revisar esse discurso e esse lugar, elaborando uma história do Ensino de História no Brasil que expresse a diversidade de experiências institucionais e de sujeitos individuais pessoais.

Por uma história do Ensino de História do Brasil

O ensino pós-primário republicano – ou o que nós chamamos hoje de Ensino de História para adolescentes e jovens – foi determinado pelo Estado, sob a orientação, em grande parte, dos profissionais da educação e dos historiadores brasileiros. Do IHGB, do final do século XIX, à USP e Universidade do Distrito Federal (UDF), nos anos 1930, passando pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ministério da Educação (MEC), nos governos militares, e a Associação Nacional de História (ANPUH), a partir dos anos 1980, as finalidades não se distanciaram muito (ou foram retomadas em outros termos).

Assim, para o curso secundário, ginásial, para as quatro últimas séries do primeiro grau, as três do segundo grau, anos finais do ensino fundamental ou ensino

médio, a história foi pensada como formadora do homem culto, sobretudo em suas dimensões sensíveis e cognitivas, explorando seus potenciais literário e científico. Foi também responsabilizada pela formação do exemplo moral da “raça”, do homem livre, o patriota brasileiro, o latino-americano, o cidadão, o cidadão do mundo e, por fim, o protagonista.

Essas finalidades prescritas pelo Estado ou disseminadas em livros didáticos e praticadas nas reduzidas escolas pós-primárias brasileiras, ao menos até os anos 1950 refletiram-se nas estratégias metodológicas. Nos primeiros quarenta anos de República, vigorou a lição magistral ou o método socrático destituído da maiêutica. Entre os anos 1930 e 1960, no comando dos escolanovistas, as poucas inovações a favor do método tiveram a marca das orientações experimentais e pragmáticas de John Dewey, mescladas, adiante com os influxos dos estágios de Jean Piaget e da emancipação de Paulo Freire. A partir de meados dos anos 1980, uma vulgata piagetiana, junto aos processos de aprendizagem defendidos pelo russo Lev Semionovitch Vygotsky e pelos estadunidenses, Halph Tyler e Jerome Bruner, deram combate à predominante lição magistral. Por fim, dos anos 1990 ao tempo presente, as operações processuais da pesquisa e da escrita da história começaram a ganhar campo, recuperando pequenos ensaios realizados no início do século XX.

No que diz respeito ao conteúdo, ou seja, aos conhecimentos histórico, habilidades historiadoras e predisposições do professor de história em relação aos seus potenciais alunos, também historiadores e Estado pauperaram o Ensino de História pós-primário. Ele foi marcado, entre outros condicionantes, pelas clássicas reformas

Campos, Capanema e Jarbas Passarinho, desenvolvidas em ambiente discricionário, e a reforma implementada por Paulo Renato de Souza que enfrentou os “percalços” da elaboração de currículos em regime democrático.

Nesse itinerário, o Ensino de História migrou de um modelo centralizado para uma descentralização, estrategicamente não anunciada pela gestão do ministro Fernando Haddad. A organização do conteúdo, por sua vez, experimentou os tipos integrado, justaposto, integrado novamente e, por fim, currículo por eixos temáticos. Na ausência de uma definição explícita sobre o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como instrumento de orientação das propostas dos entes federados, cada estado produziu o seu documento, recuperando, predominantemente, a proposta integrada (as experiências nacional e extra nacional abordadas de modos conexos) inaugurada pela reforma Francisco Campos.

Considerando os atores envolvidos no trabalho de prescrever conteúdo histórico, é também fácil constatar que as disputas entre historicistas e, digamos, cientificistas dominaram as duas primeiras reformas. Na terceira, desconhecemos os debates internos, já que o ambiente discricionário tentava afastar o contraditório da formação de políticas públicas. Na quarta, as perspectivas estruturalistas e culturalistas em disputa no mundo acadêmico foram carreadas para os PCN.

Descrevendo melhor essa tipologia, podemos afirmar que, em termos de valores, o Estado exigiu uma escrita que cultivasse direitos individuais – a diversidade de nascimento, nacionalidade, raça, classe social e religião – e valores cívicos – a exemplo do respeito às instituições, tradições, à família e à instituição do casa-

mento. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), da mesma forma, orienta, desde a década de 1990, a exclusão de escritas que veiculem informações preconceituosas e/ou estereotipadas de natureza racial, política, cultural e social. Nas últimas edições do PNLD, esse conjunto de valores obrigatórios amplia-se, incluindo o combate ao preconceito e/ou estereótipo relacionado ao gênero, à orientação sexual, à idade, à linguagem.

Sobre o conteúdo metahistórico (princípios, práticas e valores que norteiam o trabalho do historiador profissional), durante a Primeira República, foi rara preocupação com a veracidade e a imparcialidade da escrita (Comissão Revisora dos textos de História entre Brasil e Argentina). Nos anos 1950-70, o Estado exigiu a atualização dos métodos didáticos, que subentende também a observância de procedimentos caros ao ofício do historiador: anacronismos ou voluntarismos – a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF). No entanto, a explicitação desse tipo de conteúdo ocorre, apenas, dos anos 1980 em diante. Nas mais recentes prescrições, a interdisciplinaridade e as capacidades de identificar e ler fontes de natureza diversa, de entender a escrita da história como histórica, argumentar e criticar transformaram-se, ao menos nos livros didáticos, efetivamente, em conteúdo procedimental.

No que diz respeito ao conteúdo conceitual substantivo, por fim, vigorou certa liberdade, na Primeira República, com ênfase no respeito aos mártires e heróis nacionais (CNLD). Nos governos militares iniciais, a censura de ideologias de esquerda, a propaganda às

ações políticas e econômicas empreendidas pelo regime e o pouco investigado assentimento a essas iniciativas, por parte de segmentos da população civil, deram o tom do conteúdo. Hoje, tanto nos anos finais do ensino fundamental, quanto no ensino médio, as diferentes dimensões do humano e, ainda, algumas inovações historiográficas, como as histórias das mulheres e do tempo presente, já são incorporadas ao cotidiano do professor de história.

Ampliando o conhecimento e concluindo

De onde retiramos todas essas informações sobre a experiência republicana no Ensino de História? Evidentemente, nós as colhemos junto aos pesquisadores da área. Eles se agrupam em associações como a ANPUH-BR e a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), em eventos bianuais como o Simpósio Nacional de História (SHH), Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino (ENPEH) de História e Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (ENPEH). A maioria deles está radicada aos institutos públicos de pesquisa, Universidades, cursos de pós-graduação em História e em Educação.

É nesse ambiente que floresce a historiografia sobre o Ensino de História. Ela foi episódica, ao longo dos três terços do século XX, e hoje já conta com milhares de trabalhos distribuídos entre teses, dissertações, artigos em periódicos especializados e comunicações. Com a instituição do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dos Mestrados Profissionais em história (PROFHISTÓRIA), essa quantidade de trabalhos pode até duplicar nos próximos quatro anos.

Contudo, tal bibliografia, como soe acontecer em alguns outros domínios da história, é bastante lacunar, em termos de tempos e espaços e plural, no que diz respeito aos aportes teóricos. É lacunar porque conhecemos pouco sobre o século XIX e muito menos sobre as centúrias precedentes. É lacunar porque explora bastante os conteúdos dos livros didáticos e não dos seus usos, as identidades do professor e não dos elementos que constituem a sua formação inicial, as dificuldades de aprendizagem e não o perfil do aluno que emerge, por exemplo, da experiência digital do final do século XX. É lacunar também porque pouco trata de finalidades e nada explora sobre progressão das aprendizagens históricas. Além disso, a historiografia sobre o Ensino de História permanece bastante endógena, levando à hipercrítica sobre a experiência brasileira, quando países exportadores de modelos como a Alemanha e França, no século XIX e os EUA e a Argentina, no século XX, passam por problemas semelhantes aos nossos.

A ausência de uma historiografia comparada afeta até mesmo a distorção da experiência nacional. Como as casas editoriais, os colégios modelos, as instituições formadoras pioneiras no ensino superior de história estão localizadas no centro-sul do país, as singularidades das demais regiões ficam obscurecidas.

A historiografia sobre o Ensino de História, por outro lado, é bastante plural, permitindo a apresentação de diferentes respostas para problemas urgentes em termos de finalidades, conteúdo, avaliação, aprendizagem, progressão, materiais didáticos e usos sociais da história.

As diferentes possibilidades de resposta, entretanto, junto às lacunas e desequilíbrios da pesquisa, apontadas acima, não dificultam trabalhos de síntese

que são fundamentais para a orientação de políticas públicas e para a constante avaliação da prática docente. Contudo, da forma como são feitas, orientadas pela superioridade de distribuição das publicações e o poder acadêmico instituído, reproduzem análises com que pouco problematizadores da diversidade em escala nacional.

Esta narrativa que tem uma data e um contexto (a luta contra as licenciaturas curtas, a ditadura militar e a desqualificação dos profissionais de História) transmutou-se de uma verdade política em uma verdade acadêmica e isso não foi bom para a reflexão sobre a formação de professores e o ensino-aprendizagem de História. Cabe-nos transformá-la.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

FREITAS, Itamar. **Histórias do Ensino de História no Brasil**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006. v. 1.

FREITAS, Itamar. **Histórias do Ensino de História no Brasil**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. v. 2.

FREITAS, Itamar; SEMEAO, J. D.; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Contemporâneo e o Tempo Presente nos Currículos Escolares de História nos EUA e no Brasil (2002-2012). **Cadernos do Tempo Presente**, v. 11, p. 1, 2013.

FREITAS, Itamar; SEMEAO, Jane.; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Novas tendências da historiografia brasileira e as (im)possibilidades de transposição didática em termos de prescrição curricular no início do século XXI. In: Maria Aparecido Leopoldino Tursi. (Org.). **Didática no Ensino de História**. Maringá: Eduem, 2012. p. 21-31.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A formação do profissional de história na contemporaneidade. **Mouseion**, [Porto Alegre], v. 19, p. 109-125, 2014.

FREITAS, ITAMAR; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de . Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um Ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**, v. 21, p. 223-234, 2014.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de . Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdo histórico em nível nacional (1931-2012). **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, p. 6-18, 2013.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. “Papai, para que serve a história?”: funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros. **Tempos Gerais**, São João del Rei, v. 4, p. 1-13, 2015.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Aryana Costa. (Org.). **Para que(m) se avalia?** Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal, RN: EDUFRN, 2014, 164 p.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de ; FREITAS, Itamar . Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v. 1, p. 1, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de ; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em história. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 131-147, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de ; FREITAS, Itamar. *Ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental*. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Básica. (Org.). **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos anos finais do ensino fundamental. 1ed.Brasília: MEC/SEB, 2009, v. 1, p. 29-35.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de ; STAMATTO, Maria Inês Supcira ; OLIVEIRA, ITAMAR Freitas. Políticas e práticas da história escolar no ensino médio do Brasil: a interdisciplinaridade em questão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, p. 429, 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

DESAFIOS DO MESTRADO PROFISSIONAL NA REINVENÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA AVALIAÇÃO PRELIMINAR DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE TEORIA DA HISTÓRIA E DE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA¹

Quando evocamos as inovações institucionais em termos de Ensino de História, nas últimas duas décadas, percebemos que uma transformação foi iniciada. Referimo-nos, especificamente, à criação do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Mestrado Profissional em História (PROFHISTÓRIA). Se podemos adjetivar assim – “transformação” – é porque os indícios são extremamente significativos, embora pouco perceptíveis para a maioria dos que tratam de epistemologia histórica e de história do Ensino de História. Em primeiro lugar, percebemos alteração no perfil dos participantes dos principais eventos da área, seja em caráter local, como os eventos das secções estaduais da ANPUH, seja em caráter nacional, como o Simpósio Nacional de História, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

¹ Este texto foi escrito originalmente a pedido das Profas. Dras. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes e Juliana Alves de Andrade para compor o Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor (a)-pesquisador (a): reflexões teórico-metodológicas sobre o campo do Ensino de História, organizado pelas colegas e publicado como Vol. 38, nº 1 da *Revista Clio* da Universidade Federal de Pernambuco em 2020. Agradecemos a autorização da editoria da *Revista Clio* para a atual publicação.

No Simpósio Nacional, ocorrido no Recife/PE (2019), mais de 100 trabalhos emergiram das atividades do PIBID, além de contabilizarmos dezenas de comunicações orais dos alunos do PROFHISTÓRIA, que também constituíram um simpósio exclusivo. Em segundo lugar, e como desdobramento dessa participação, alterou-se para melhor a qualidade dos trabalhos produzidos. Questões sensíveis como as que exploram violência de gênero, silenciamento de etnicidades e de memória de períodos autoritários, antes circunscritas a grupos minoritários e militantes, hoje se tornaram matéria comum e, em algumas rubricas da área do ensino, dominante. Questões teórico-metodológicas, antes levantadas, em geral, pelos campos da Psicologia da Aprendizagem e História da Educação, são abordadas a partir de um diálogo mais próximo com o campo da Teoria da História, da História Pública e da Didática da História e provenientes da reflexão de historiadores profissionais.

Isso foi possível porque o PIBID viabilizou a presença de milhares de alunos de licenciatura em sala de aula a experimentarem o contato com o ambiente da Escola básica e a liberdade para promoverem atividades orientadas pelos resultados da pesquisa em Ensino de História, produzida nas últimas duas décadas. O PROFHISTÓRIA, por seu turno, viabilizou a presença de centenas de professores de História nas classes de pós-graduação da Universidade que transformam em quantidade e qualidade a investigação relativa aos desafios que eles próprios diagnosticavam antes de migrarem para os cursos de mestrado. Considerando a alta especialização e a alta dispersão espacial dos dois programas, a correlação de forças entre os participantes desses

eventos e entre os futuros filiados às corporações tende a ser alterada. Hoje, o tema “Ensino de História” congrega o maior número de trabalhos de iniciação e o maior número de alunos de pós-graduação na área de História.

O PROFHISTÓRIA é a “novidade” da pós-graduação em História e a pós-graduação é o principal mecanismo consolidador de campos de pesquisa. Foram produzidas, aproximadamente, duas centenas de dissertações nos últimos quatro anos, segundo diretrizes provenientes de um currículo obrigatório único (algo que não ocorre com o mestrado acadêmico). É nítido, inclusive, o incômodo provocado pela possibilidade de construção de um curso de doutorado profissional. Em recente artigo sobre a “Expansão e avaliação da área de História” (2010-2016), Carlos Fico, Claudia Wasserman e Marcelo de Souza Magalhães apontaram as “positividades” da instalação de cursos de doutorado profissional em História, mas também a dificuldade de manter um discurso identitário sobre esse novo curso:

há algumas positividades evidentes, como a garantia de autonomia para programas profissionais que poderiam oferecer tanto o mestrado quanto o doutorado, bem como a possibilidade de aplicação prática em função do maior tempo, de propostas experimentais; por outro lado, seria difícil estabelecer-se diferença significativa entre o trabalho de conclusão do mestrado e do doutorado profissionais.²

A declaração dos pesquisadores e avaliadores de cursos de pós-graduação em História nos parece apontar

² FICO, Carlos; MAGALHÃES, Marcelo; WASSERMANN, Claudia. Expansão e avaliação da área de história: 2010-2016. História da Historiografia, Ouro Preto, v.2, n. 28, p.267-302, set./dez. 2018.

para preocupação em sentido contrário: a de sustentar um discurso identitário sobre os atuais doutorados acadêmicos. Em um futuro não muito longínquo, a alteração provocada pela criação desse novo grau pode inclusive modificar o perfil do futuro professor-formador dos cursos de licenciatura em História, atualmente reservado, na maioria dos casos, ao doutor formado em cursos acadêmicos.

Como a realidade costuma superar os planos, o PROFHISTÓRIA já colhe os primeiros e necessários frutos da sua autoavaliação. O cenário foi montado em Salvador, no I Encontro Nacional do PROFHISTÓRIA, onde apresentamos e discutimos o perfil da disciplina obrigatória “História do Ensino de História” e acompanhamos o resultado das discussões sobre a disciplina Teoria da História (agora analisada a partir dos seus programas).

Poucas semanas depois de encerrado o evento, já nos deparávamos com a emissão das novas diretrizes para a Formação do Professor de História que tende a gerar ruídos com a formação ofertada pelo PROFHISTÓRIA. Isso nos estimulou a aprofundar os termos do debate iniciado no encontro da Bahia e a comentar sobre o lugar do Programa na reinvenção do campo do Ensino de História. Além disso, foi nossa intenção também apresentar sugestões que possibilitassem a permanência desse sopro de inovação, em meio à adversa conjuntura política que vivenciamos, no que diz respeito à relação entre formação em nível de graduação e formação em nível de pós-graduação.

Neste Capítulo, portanto, respondemos a duas questões que medeiam a compreensão dos problemas levantados: 1) O que prescreveram os mestrados do PROFHISTÓRIA em termos de formação em Teoria da His-

tória e História do Ensino de História? 2) O que pode ser mantido e o que pode ser alterado nesse currículo obrigatório para que o Programa continue a fomentar a inovação no campo da pesquisa em Ensino de História?

Em termos categoriais, nosso trabalho foi pautado nas orientações de G. Sacristán³ que contempla os “currículos prescritos”.⁴ Segundo o autor, o exame desses dispositivos serve “como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se toma decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo.” Na investigação, também empregamos técnicas de História Comparada⁵ para tratar as concordâncias e diferenças em termos de conceitos proposições e elementos da arquitetura informacional dos referidos programas de curso.

E termos de revisão da literatura, infelizmente, o diálogo com os colegas das áreas de História do Ensino de História, de Teorias do Currículo, Currículos e Programas, História da Educação e História do Ensino de História fica prejudicado por não possuímos, ainda, textos acadêmicos que tratem do currículo prescrito do PROFHISTÓRIA e da História do PROFHISTÓRIA em sua condição de rede formativa. Por esta razão, há trecho identificado onde informamos “de memória” (proposições que podem ser facilmente

³ SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

⁴ Os programas disponibilizados no site do PROFHISTÓRIA - https://profhistoria.ufrj.br/estrutura_curso - contabilizam 30 programas de cada uma das disciplinas obrigatórias.

⁵ HAUPT, Heinz-Gerhard; KOCKA, Jürgen. Comparative and transnational History: Central European approaches and new perspectives. New York: Berghahn Books, 2012. p. 116-117.

contestadas por trabalhos de outros autores que a este se seguirão). Há também sentenças expressas pelo “provável” e pelo “possível”, secularmente abonadas entre nós profissionais da História.

Outra aparente limitação deste trabalho está nos seus objetivos, que se refletem nas considerações finais. Não estamos propondo um novo currículo de disciplinas obrigatórias para o PROFHISTÓRIA. O que fazemos é um primeiro registro público de avaliação das ementas e programas de Teoria da História e de História do Ensino de História, demandados por um problema e uma situação comunicativa: uma transformação em um domínio de estudos designado, nas últimas três décadas, “Ensino de História”. Essa avaliação é ainda mais premente quando estamos prestes a incorporar mais 584 mestrandos, ampliando a atuação do programa de 27 para 39 núcleos, que podem apresentar ainda mais posições sobre teoria e prática e experiências particulares em termos de investigação sobre Ensino de História.

Objetivamente, o que aqui fizemos foi a eleição das ementas comuns aos cursos, os fins das disciplinas acadêmicas referidas, assuntos e bibliografia, a comparação de unidades, organizando e contrastando tipos em busca de uma visão mais nítida sobre os modos de significação de “Teoria da História” e de “História do Ensino de História” como instrumentos de formação do profissional do Ensino de História, matriculado no PROFHISTÓRIA.

A descrição e a comparação de dados, além das conclusões as quais chegamos acerca das questões anunciadas acima, estão organizados em blocos que tratam da constituição do currículo prescrito de disci-

plinas obrigatórias e da análise dos programas de Teoria da História e de História do Ensino de História, além das considerações finais.

A constituição do currículo

Ainda não temos uma história sobre os anos que envolvem a tramitação do projeto na CAPES e o funcionamento das primeiras turmas. Podemos, no entanto, por exercício de memória, junto às informações registradas no “Histórico do Programa”, disponibilizado no Portal do PROFHISTÓRIA, afirmar que a iniciativa de criar um mestrado profissional em Ensino de História foi efetivada a partir de 2012:

A proposta foi inicialmente apresentada pela Prof.^a D.^a Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e desenvolvida por docentes vinculados a seis instituições do Rio de Janeiro, a saber: UFRJ, UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO, PUC-Rio. Esse grupo inicial foi responsável pela elaboração do Projeto e do Regimento do Programa de Mestrado Profissional de Ensino em História (PROFHISTÓRIA) que, posteriormente, agregou novos colaboradores do Rio de Janeiro e de outras regiões do país. No total, participam docentes vinculados a seis instituições de ensino superior da região Sudeste do país; cinco da região Sul; uma da região Nordeste; e uma da região Norte.

Concluído o projeto do Mestrado Profissional em Ensino de História em rede nacional tendo como âncora a UFRJ e reunindo 12 Universidades de diferentes localidades, o resultado foi apresentado à Capes para avaliação e aprovado em agosto de 2013.⁶

⁶ PROFHISTÓRIA. Mestrado Profissional em Ensino de História. Histórico do Programa. Rio de Janeiro, sd. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

Como indica o referido “Histórico”, em tratativas com o Ministério da Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o projeto carioca foi transformado em um empreendimento similar ao conhecido Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), ofertado em rede, extensível à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Tocantins (UFTO), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), além das próprias entidades do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).⁷

A condição de mestrado em rede, inspirada no PROFMAT, nos estimula a comparar brevemente os dois programas no que diz respeito à estruturação dos currículos. O PROFMAT é uma iniciativa do Sociedade Brasileira de Matemática, conveniada ao Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). O PROFHISTÓRIA é uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em História da UFRJ, realizada pelos próprios docentes de instituições do Rio de Janeiro e de outras universidades que tiveram seus núcleos aprovados em editais nacionais. Em outros termos, é um coletivo de professores universitários de História que pensou e decidiu sobre o currículo do programa PROFHISTÓRIA.

⁷ CALDATTO, Marlova Estela; PAVANELLO, Regina Maria; FIORENTINI, Dario. O PROFMAT e a Formação do Professor de Matemática: uma análise curricular a partir de uma perspectiva processual e descentralizadora. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 906 - 925, dez. 2016.

Contudo, apesar de os professores universitários estarem organizados na Associação Nacional de História (ANPUH-BR) e na Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), a iniciativa de criação do mestrado foi individual, no interior de uma instituição de ensino, diferentemente da situação da Matemática, que se assemelha ao modo estadunidense de prescrever currículos da escola básica, isto é, requisitando a contribuição do terceiro setor, que são os *councils*.

No PROFMAT e no PROFHISTÓRIA, o currículo prescrito é justificado (entre outras teses) pela melhoria na qualidade da formação de professores e respectivo ganho entre os alunos da escola básica. A transformação dessa demanda em disciplinas, contudo, é realizada de modo diferente. No PROFMAT, as competências e habilidades, traduzidas em áreas e linhas de pesquisa refletem, predominantemente, os programas de cursos de bacharelado em Matemática, enquanto no PROFHISTÓRIA, as competências e habilidades expressas na área “Ensino de História” e nas linhas “Saberes históricos no espaço escolar”, “Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão” e “Saberes históricos em diferentes espaços de recordação” estão em sintonia com os recorrentes resultados da pesquisa sobre Ensino de História que enfatizam o afastamento das pedagogias passivas, centradas na transmissão oral de conteúdo substantivo.

Quando o elemento de comparação é o ementário das disciplinas, essas diferenças se ampliam. No PROFMAT, a centralidade nas Matemáticas exploradas no ensino superior contrasta com a centralidade das atividades de inovação estimuladas pelas disciplinas do

PROFHISTÓRIA. Essa diferença decorre, sobretudo, da diversidade de processos avaliativos do PROFHISTÓRIA e da ênfase nos trabalhos de inovação, utilizáveis em sala de aula, na educação básica, que o programa de História exige aos pós-graduandos como trabalho final para a obtenção do grau.

É possível que interesses e experiências diversas – singulares ao grupo que projetou a primeira versão da estrutura pedagógica – expliquem essa nossa vantagem em relação ao inspirador PROFMAT. A UFRJ sozinha não conseguiria hegemonia. A ANPUH nacional e, menos ainda, a ABEH não poderiam pautar e implantar o currículo de caráter nacional e obter a legitimidade dentro do Ministério da Educação (MEC). Contudo, as prescrições em termos de finalidades do Programa e a sua tradução coerente em linhas e produtos não bastam para comemorarmos internamente a vitória da iniciativa. É necessário avançar ainda mais. Um ponto que identificamos como problemático é o da tradução das ementas disciplinares em material de ensino que seja coerente com as finalidades do PROFHISTÓRIA, sobretudo aquelas que reivindicam a reflexão dos usos contemporâneos da História e a formação de professores voltada “para a inovação em sala de aula”. Quando pensamos nas disciplinas obrigatórias, questionamos: que Teorias da História estamos abordando? Que Histórias do Ensino estamos empregando nos cursos do PROFHISTÓRIA? Elas são, efetivamente, mediadoras de um Ensino de História inovador e ancorado em demandas contemporâneas da escola?

Os cursos de Teorias da História

O que temos como testemunhos, por ora, são os programas das disciplinas de Teoria da História e de História do Ensino de História, postados na Plataforma do PROFHISTÓRIA (https://profhistoria.ufrj.br/estrutura_curso). Pode parecer pouco, mas para o que nos interessa a publicização de aproximadamente 70% dos programas dos 27 cursos de mestrado profissional em História é um sinal de que a proposta em rede está funcionando. A publicidade possibilita comparações como a nossa, focada na descrição das maneiras pelas quais os professores formadores traduzem a ementa comum em objetivos, os objetivos em assuntos. Além disso (embora sem o mesmo nível de relacionamento), podemos perceber o que os professores prescrevem aos alunos em termos de bibliografias básica e complementar.

A ementa de Teoria da História é constituída por campos, pares antitéticos de conceitos isolados. Os campos são a Filosofia da História, Teoria da História e Epistemologia da História. É possível que a Comissão de Avaliação Nacional (CAN) tenha querido significar a sequência arquivo/compreensão/explicação/representação como Metodologia da História, contemplando as quatro áreas onde a reflexão mais sofisticada sobre o saber histórico se concentra, atualmente (e no ano de 2016, quando a proposta foi formulada na UFRJ). É também provável que os membros da CAN tenham dado como resolvida (ou, ao menos, não problematizável) o elenco de campos e conceitos citados acima. Eventuais disputas do grupo ou polêmicas em torno de inclu-

sões e exclusões, evidentemente, dependem de recolha do depoimento oral dos seus participantes (mas, esse não é o nosso caso, nesse momento).

Os pares antitéticos dispostos na ementa são: história/memória, objetividade/subjectividade, particular/geral e o já citado compreensão/explicação. Essas antinomias praticamente realizam as questões levantadas pelos campos acima, entre meados do século XIX e meados do século XX. Os conceitos isolados de História, Historiografia, verdade, prova, contexto estão no escopo do mesmo período. Já os conceitos história-problema, operação historiográfica, ciência social e historicidade remetem aos historiadores abonados pelos brasileiros e que demonstram a diversidade de posições. São respectivamente, Marc Bloch, Michel De Certeau, François Hartog e o duo Karl Marx/Fernand Braudel. Os conceitos de retórica e escala, por fim, indicam a presença de elementos do debate gerado pelo *linguist turn* e das apropriações nacionais sobre história local a micro-história de corte francês ou italiano. Isso significa dizer que a disciplina obrigatória Teoria da História pavimenta o caminho de diferentes modos de entender a ciência histórica em disputa na segunda metade do século passado, mas não renuncia às discussões que a tornaram saber científico no século XIX.

Isso vale, ressaltamos, para a ementa. Mas as diferentes articulações concorrentes ou colaborativas experimentadas entre mestrado acadêmico e mestrado profissional que convivem numa mesma instituição e, certamente, a autonomia dos professores e as disputas entre professores de um mesmo programa de mestrado, quando há revezamento na condução da disciplina, pro-

vocam interpretações desviantes e elementos reforçadores da ementa na distribuição dos objetivos.

Desviante em relação às eleições da CAN são os temas da teoria da aprendizagem cognitiva (UNESPAR), a constituição do “conhecimento escolar”, a constituição do “conhecimento profissional docente”, as demandas impostas pelo tempo presente ao Ensino de História (UFRJ). Em alguns programas, o Ensino de História é chamado a interagir com a teoria, ao menos em três casos: nos usos da Teoria da História na produção do conhecimento histórico em sala de aula (UDESC, UFRJ, UFRRJ), da Teoria da História em suas relações com o currículo e o livro didático de História (UNIFAP) e da Epistemologia histórica na prática de “ensino e aprendizagem” (UFRRJ). O que não está na ementa, mas representa uma herança dos cursos de graduação, é o “panorama da historiografia contemporânea” (UNEB) – com destaque para as “tradições historiográficas alemã, francesa [...]” (UNESPAR) –, o panorama das Teorias da História no século XIX (UNEMAT) e operacionalização dos quadros teóricos dos projetos de dissertação a serem executados pelos alunos do PROFHISTÓRIA (UFRRJ, UNEB, UNIFAP e UFSC).

São reforçados, por outro lado, os assuntos da ementa referentes ao método histórico (com ou sem menções à Teoria da História) em sua versão do “fazer do historiador” e do emprego “na pesquisa histórica” (UNEB) com foco na “cientificidade da História” (UNESPAR), na produção “História Cultural” (UFSC) e também o estabelecimento de relações entre História, Memória e História e Identidade (UFRJ), “História, memória, tempo” e identidade (UFRRJ) e memória, “tempo e narrativa” (UDESC).

Um ou outro conceito (ou grupo de conceitos) é transcrito integralmente da ementa, como “História, historiografia e historicidade”, retórica e narrativa (Unicamp). Outros recebem nova composição – “operação historiográfica e políticas de memória” (Unicamp). Outros, ainda, simplesmente, não foram referenciados, a exemplo de objeto, objetividade, subjetividade, verdade, prova, história-problema e mesmo a versão da História como Ciência Social. Seria um indício de repulsa preconceituosa aos temas de uma Teoria de fundo cientificista ao modo do século XIX?

Na tradução dos objetivos para as listagens de assuntos, parte dessa configuração se mantém. A precisão da nossa análise, contudo, é prejudicada, considerando que diferentes são os modos e as dimensões da distribuição da matéria. Há programas onde estão ausentes os objetivos, mas anunciam “conteúdos” e vice-versa. Há programas que distribuem os “conteúdos” em três sentenças e, ainda, os que listam até duas dezenas.

Apontadas as limitações, podemos afirmar que os programas se diferenciam bastante uns dos outros (muito mais que os programas de História do Ensino de História, como veremos adiante). Somos até tentados a afirmar que cada programa apresenta um tipo, mas não o faremos. Em um esforço para comparações futuras, constatamos seis atitudes típicas dos formadores que nos possibilitam relacionar assunto (“conteúdos”) à ementa de Teoria da História.

A primeira atitude, minoritária, é transformar o curso de Teoria em espaço de discussões de problemas, objetos e conceitos, enfatizando, por exemplo, as relações docência-identidade (sob aporte de M. Tardif) e questões do tempo presente e Ensino de História, como a “Escola Sem Partido” (Fernando Penna - UFF).

A segunda atitude é compreender Teoria como espaço da discussão epistemológica da História, destacando (sempre “por exemplo”) o “estatuto” da ciência histórica via F. Hartog e M. De Certeau⁸, as tarefas do historiador ao modo de W. Humboldt e L. von Ranke⁹. Esses tipos podem ser classificados como os mais homogêneos.

Os tipos compósitos conciliam epistemologia (de formação docente) e epistemologia da História entre si e, ainda, com História da Historiografia e demandas sociais e teóricas emergentes. Os problemas, conceitos e temas associados, contudo, são minoritários numericamente, no interior de cada programa. Assim, formadores conciliam concepções de Tempo em Teoria da História, via F. J. Whitrow, com ideias de “tempo histórico em sala de aula”, via L. D. E. Rosati¹⁰, discutem “gênero e estudos pós-coloniais”, via J. Scott, após prescreverem os conceitos de “experiência e expectativa”, de R. Koselleck¹¹, ou encerram seus cursos, discutindo “didática da história, cognição histórica situada na educação histórica”, via M. A. Schmidt e I. Barca, após terem discutido, por exemplo, os conceitos de “experiência”, de E. P.

⁸ UEM. Universidade Estadual do Maranhão. Programa de ensino da disciplina História do Ensino de História. São Luís, 2019. (Apócrifo). Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

⁹ UNIRIO. Programa de ensino da disciplina Teoria da História. (Pedro Spinola Pereira Caldas) 2016. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

¹⁰ UNIFAP. Programa de ensino da disciplina Teoria da História. (Simone Garcia Almeida) 2019. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

¹¹ UFPR. Programa de ensino da disciplina Teoria da História. Curitiba, sd. (Andréa Doré). Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

Thompson, de “discurso”, de M. Foucault, e “representação”, a partir de R. Chartier¹².

Há, por fim, os que transformam Teoria da História em um painel de problemas epistemológicos, políticos, sociais, metodológicos, em suma, de questões que envolvem fins do componente curricular História, pesquisa e escrita da História, formação inicial e formação continuada do professor de História sem pôr ênfase em nenhum desses temas. Bom exemplo é o programa que discute os fins do Ensino de História na contemporaneidade, a partir da experiência dos próprios alunos, o ofício do historiador, via Marc Bloch, a cientificidade da História, por Durval Muniz de Albuquerque Júnior, os “temas sensíveis e o Ensino de História”, como a questão racial e a ditadura militar no Brasil, por Verena Alberti e a “historiografia brasileira no contexto da crítica pós-moderna”, por J. C. Reis¹³.

Em síntese, os programas de Teoria da História são constituídos por ementas que privilegiam conteúdo relativamente harmônico no que diz respeito aos problemas metafísicos, epistemológicos e metodológicos com os quais se ocuparam os formadores na passagem do século XIX para o século XX e na passagem deste para o século XXI. Na transformação das ementas em objetivos e assuntos, ganham força as discussões sobre história da historiografia, método histórico e são inseridos alguns temas relativos à aprendizagem histórica e à identidade docente e questões sensíveis da experiência social brasileira do tempo presente.

¹² *Idem.*

¹³ UNEB. Programa de ensino da disciplina Teoria da História. (Maria das Graças de Andrade Leal e Sara Farias) 2018-1. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

Histórias do Ensino de História

A disciplina História do Ensino de História é também obrigatória no PROFHISTÓRIA, mas apresenta um diferencial. Enquanto a expressão “Teoria da História” era observada pelos pesquisadores do Ensino de História sob o signo da multiplicidade e, até, com certa resistência, a expressão “História do Ensino de História” intitulava grupos de trabalho (GTs), grupos de discussão (GDs) ou mesmo simpósios temáticos (STs) nos vários eventos nacionais e locais promovidos por filiados da ANPUH e da ABEH. Era, portanto, uma espécie de subcampo de atuação dos pesquisadores do Ensino de História, no Brasil, nas últimas duas décadas. Assim, não é provável que a CAN tenha enfrentado debates acalorados na produção da ementa, dada a consolidação de determinados problemas de pesquisa, categorias e periodizações, o que torna ainda mais significativa a análise da tradução dos seus assuntos nos programas de ensino de cada instituição componente da rede do PROFHISTÓRIA.

O termo “consolidado” se aplica bem, por exemplo, à categoria “disciplina escolar” e aos marcos temporais de sua emergência, o “século XIX”, às categorias “ensino”, “aprendizagem”, bem como à historicização dessa “disciplina” ou “história escolar” na educação básica e a historicização da formação superior em História e da “profissionalização dos professores”. A ementa também abre espaço às relações entre “saber acadêmico e saber escolar” e entre “demandas sociais e Ensino de História”, ao nosso ver, preocupações do tempo presente ou do passado recente.

Nos objetivos, essas orientações estão bem representadas. Mas, é importante lembrar que inexistem padrões para apresentação dos Programas. Por isso, nove deles prescrevem “objetivo geral” e dez organizam-nos em “objetivos geral e específicos”. Três deles não explicitam objetivos. Os gerais majoritários destacam a promoção de reflexões sobre o caráter histórico da disciplina e sua relevância no tempo presente. A trajetória é iniciada no século XIX, sempre a partir de contextos político, econômico e social. Minoritários são os objetivos que visam “dar a conhecer bibliografia e experiências sobre institucionalização da História e profissionalização do historiador em diferentes lugares das Américas e da Europa”¹⁴. Contudo, a explicitação dos objetivos majoritários e minoritário nos qualifica a refletir sobre o quanto isso diz sobre o campo do Ensino de História, sobre a composição de uma narrativa sobre a história do Ensino de História e sobre como a disciplina é concebida como uma “introdução” ao campo (às vezes, restrita a uma cronologia).

Os objetivos específicos majoritários se referem à compreensão do Ensino de História como a constituição em campo de conhecimentos, a apresentação das principais linhas de pesquisa no campo do Ensino de História e à reflexão sobre a produção, circulação, difusão e recepção dos conhecimentos históricos no espaço escolar. Também rememoram a formação e a trajetória profissional dos acadêmicos a partir das leituras sobre formação de professores no Brasil e estimulam a compreensão das relações entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar, do Ensino

¹⁴ UFS. Programa de ensino da disciplina História do Ensino de História. (Itamar Freitas) 2018-1. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre/programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

de História como um campo de disputas políticas, culturais e sociais e das propostas teórico-metodológicas contemporâneas para o Ensino de História.

No que diz respeito aos objetivos específicos minoritários, eles são concentrados na análise da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar e nas estratégias usadas pelos professores para lidar com os desafios da prática docente. Nesse sentido, prescrevem o exame do Ensino de História a partir da importância das mídias, do patrimônio, articulando-os às questões sobre os espaços de formação dos professores. Os objetivos também exploram a reconfiguração professor, da função da História e de seu ensino, e os dilemas derivados de demandas recentes e diversificadas, relativas à História e seu ensino.

Comparados os objetivos gerais com os objetivos específicos, podemos perceber que estes últimos acompanham os primeiros, ou seja, no que diz respeito à formação de uma memória histórica sobre o próprio campo. Paradoxalmente, os objetivos específicos minoritários se aprofundam nos princípios que regem o PROFHISTÓRIA, ressaltando a forma de produção do conhecimento histórico como fundamento do Ensino de História, embora o reconheçam como um saber de fronteira e, portanto, em diálogo com outros conhecimentos, sobretudo os provenientes das Ciências da Educação (Currículo, História da Educação, Psicologia da Aprendizagem, entre outras). Assim, o conteúdo majoritário dos programas prioriza uma narrativa unilinear e homogeneizadora traduzida em quatro temas: (1) o surgimento da História como disciplina e campo disciplinar, com ênfase no exame dos currículos; (2) as finalidades do Ensino de

História; (3) o Ensino de História como objeto de estudo em suas tendências e perspectivas; e (4) a trajetória do Ensino de História na Educação Básica e Superior no Brasil, no que diz respeito às políticas públicas e às reformas educativas posteriores aos anos 1980.

São esses temas que consideramos a representação da ossatura dos programas, ou seja, a prescrição do estudo da historicidade da disciplina escolar História (ou do ensino, ou dos currículos de História) nos séculos XIX e XX, no Brasil, com algum detalhamento em relação à experiência republicana: governos de Getúlio Vargas e recente Ditadura Militar. Minoritária é a historicização dos cursos superiores de História.

Na distribuição do conteúdo essa ossatura fica mais nítida, sobretudo quando são apresentadas as referências bibliográficas. Exemplos estão na discussão da “trajetória do Ensino de História na educação básica”, via S. G. Fonseca e a “emergência da História como campo disciplinar no século XIX, via C. Bittencourt¹⁵ “o Ensino de História no século XIX”, com C. Bittencourt, e “o Ensino de História na primeira metade do século XX, com K. Abud¹⁶. Sobre a história recente, os programas de ensino exploram, por exemplo, a instituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os seus desdobramentos no Ensino de História, com A. Cabral, e o livro didático de História, com S. Miranda¹⁷, as categorias “consciência

¹⁵ UDESC. Programa de ensino da disciplina História do Ensino de História. (CAROLINE J. CUBAS) 2019-1 Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

¹⁶ UFRJ. Programa de ensino da disciplina Teoria da História. (Marcia de Almeida Gonçalves e Daniel Pinha). Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

¹⁷ UFSC. Programa de ensino da disciplina História do Ensino de História. (Mônica M. da Silva) 2019-1. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

histórica”, com M. A. Schmidt, e “profissionalização” via “Escola uspiana de História”, com M. H. R. Capelato¹⁸.

Essas disposições de objetivos e assuntos nos induzem à percepção de que há uma historiografia de história do Ensino de História consolidada, embora seja restrita a experiência Rio de Janeiro, um pouco menos de São Paulo e menos ainda de Minas Gerais, mas concentrada nesses estados. A produção historiográfica de outros estados não reverberou nesta síntese que é muito homogênea.

Os programas que mais especificam a história do Ensino de História são os do Rio de Janeiro e isso ocorre, provavelmente, por causa da concentração de dados sobre livros didáticos, instituições-modelo e a narrativa da capital federal que se espria para todo o Brasil (a USP é o padrão narrativo para todo o país no que concerne a história dos cursos superiores).

Não há referências a experiências isoladas ou inseridas em outros saberes da história do Ensino de História antes do Colégio Pedro II e do IHGB, embora elas estejam documentadas historiograficamente. Os professores vinculados a cursos de programas da área da Educação ou por esta perspectiva orientados buscam a escola como objeto de pesquisa e, por isso, discutem aprendizagem, autobiografias e relação com ensino. Assim, a perspectiva majoritária é aquela assumida pelo

UFSC. Programa de ensino da disciplina História do Ensino de História. (Elison A. Paim) 2019. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

UFSC. Programa de ensino da disciplina Teoria da História. (Janine Gomes da Silva e Luciano de Azambuja). Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

¹⁸ UFRN. Programa de ensino da disciplina História do Ensino de História. (Raimundo N. A. da Rocha) 2018-1. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 23 nov. 2019.

campo da História da Educação, destacando currículos prescritos, não ficando claros os esforços para pensar a história dentro dessa perspectiva.

Corroborando a síntese da história do Ensino de História consolidada, os anos 80 do século XX são apresentados como momento de debates, mas muito indefinidos, passando a impressão de que a falta de uma orientação ou de um consenso sobre o ensino-aprendizagem de história é sinônimo de pluralidade e, portanto, de democracia.

As novas tecnologias (mídias digitais) são a grande novidade e o grande problema dos dias atuais, inseridas em uma grande contradição: aparecem como democráticas, plurais, mas, ao mesmo tempo, como um embate com a escola. A história disseminada, sobretudo, pelos *youtubers* e influenciadores digitais é tida como um mal a ser combatido, embora, o reconhecimento de múltiplas narrativas sejam consenso.

Esses elementos capturados no exame dos programas de história do Ensino de História nos levam a afirmar que tanto as ementas como a sua tradução em objetivos e assuntos indicam uma consolidação de uma história do Ensino de História no Brasil em termos de objetos e periodização. Os objetos não prescritos pelas ementas, resultantes das experiências singulares do corpo docente de cada núcleo do PROFHISTÓRIA, contudo, são muito dispersos, sobretudo quando põe em questão as relações entre saberes da prática e saberes teóricos da História e da Educação e uma diversidade de desafios cotidianos a serem enfrentados pelo profissional docente.

Pensamos que tais considerações já nos permitem fazer uma última comparação entre o que observamos nos programas das duas disciplinas, a título de considerações finais.

Considerações finais

Neste capítulo, situamos o PROFHISTÓRIA na configuração recente do campo do Ensino de História. Os incômodos provocados pela ampliação da oferta de vagas na pós-graduação, da produção de trabalhos dissertativos em apenas uma das dezenas de subcampos que se ocupam da pesquisa histórica em tão curto lapso de tempo e o olhar atento dos historiadores sobre problemas da escola básica podem mesmo significar uma alteração no perfil dos historiadores e também na configuração do campo do Ensino de História, até então controlado pelos profissionais das Ciências da Educação. Pensamos tratar-se, como anunciamos, de uma “reinvenção do campo do Ensino de História”. Tal reinvenção, contudo, pode resultar na pulverização de subcampos não necessariamente qualificadores da iniciativa de instituição do PROFHISTÓRIA como inovador instrumento de formação profissional.

Em termos curriculares e em nível de prescrição, como exploramos neste texto, a reinvenção do campo do Ensino de História enfrenta dois grandes desafios. O primeiro é a incorporação da pluralidade de trabalhos de história da teoria e prática do Ensino de História – trabalhos que extrapolam a experiência do século XIX, concentrada na velha capital da República – nos currículos prescritos (ao menos) de cada uma das turmas do PROFHISTÓRIA. É paradoxal que tenhamos cursos em 22 estados e apenas 3 deles tenham experiências tornadas conteúdo substantivo como matéria. No mínimo, uma história comparada do Ensino de História deveria ser exercitada.

O segundo desafio é a difusão de um corpo conceitual mínimo que explicita os critérios de validação do trabalho do profissional de História em termos de investigação, escrita e usos do conhecimento histórico em ambiente escolar. Embora não tenhamos encontrado muita discordância entre os currículos dos cursos no que diz respeito à Teoria da História, chamam a atenção as iniciativas (que podem se transformar em tendências) de instituição de epistemologias de formação de professor e epistemologias da História e (em parte consequência dessas iniciativas) as tentativas de instituir, em nível epistemológico, um espécie de transposição de uma suposta Teoria da História (isolada dos seus usos) para o Ensino de História (isolado das suas teorias).

A DIMENSÃO PROPOSITIVA DA PESQUISA NO CONTEXTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO PROFHISTÓRIA¹

Temos envidado esforços no sentido de sistematizar reflexões (por meio das nossas participações em eventos² sobre as singularidades contidas no PROFHISTÓRIA)³ que podem favorecer o repensar de relações e práticas, infelizmente, naturalizadas entre poderes acadêmicos. Por isso, gostaríamos de organi-

¹ Este texto foi inicialmente publicado em: Susana Cesco; Aline Montenegro Magalhães; Leila Bianchi Aguiar; Alexandre G. da Cruz Alves Jr. (Org.). *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. 1ed. Porto Alegre: Letra 1, 2021, v. , p. 135-144. Agradecemos aos organizadores a oportunidade para sistematizar as reflexões que apresentamos no evento que deu origem ao livro e a autorização para sua publicação neste novo formato.

² Há vários exemplos, alguns deles disponíveis na internet: em novembro de 2019 Margarida Oliveira foi convidada pela Coordenação Nacional do PROFHISTÓRIA para analisar e apresentar os Programas da disciplina História do Ensino de História durante I Encontro Nacional do PROFHISTÓRIA e no dia 04 de junho de 2020, as profas. Dra. Mônica Martins (UFSC) e Cris Meneguello (UNICAMP), organizaram como integrantes da Comissão Acadêmica Nacional (CAN) do PROFHISTÓRIA, uma mesa-redonda da qual, participou também a profa. Dra. Ana Maria Monteiro (UFRJ), oportunidade em que Margarida Oliveira apresentou algumas das ideias que são desenvolvidas neste capítulo. Itamar Freitas e Margarida Oliveira, conjuntamente, apresentaram no evento O que se ensina e o que se aprende em História, que foi realizado nos dias 9 e 10 de setembro de 2020 por meio remoto, análise sobre os resultados das Dissertações do PROFHISTÓRIA em relação aos livros didáticos, entre outros.

³ O Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), se organiza em rede, liderada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem como objetivo a formação continuada de professores. É um dos programas financiados pela CAPES e teve seu primeiro processo seletivo em 2014 para onze Núcleos. Atualmente contabiliza trinta e quatro Núcleos espalhados em todas as regiões brasileiras. Tem como Linhas de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão e Saberes históricos em diferentes espaços de memória. Para mais informações, acessar o site <https://profhistoria.ufrj.br/>

zar argumentos em prol de posições não exclusivamente nossas, embora não majoritárias entre os que compõem os Colegiados dos Núcleos do PROFHISTÓRIA que possam vislumbrar futuros possíveis.

Um traço identitário

As singularidades a que nos referimos dizem respeito, principalmente, ao fato de esta pós-graduação favorecer o diálogo entre profissionais professores da educação básica e profissionais professores universitários, formadores de professores. Esse encontro dispõe duas experiências diferentes em seus públicos e objetivos, mas necessariamente conectadas nos seus resultados dado que formam mutuamente seus públicos e profissionais e que experimentam políticas públicas interrelacionadas⁴.

O fato de esses dois conjuntos de profissionais se encontrarem no PROFHISTÓRIA também potencializa o diálogo de saberes, pois esperamos que os docentes da educação básica se apropriem do conhecimento produzido pelo campo do Ensino de História e que ambos os profissionais interajam construindo as dimensões propositivas que buscam minorar e até solucionar problemas diagnosticados no chão da escola.

A triangulação desses saberes e as propostas resultantes têm contribuído para que as reflexões, mate-

⁴ Para referenciar somente um significativo exemplo, basta lembrar que a emenda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incidente sobre o Ensino de História da África e da cultura afrodescendente, viabilizou a construção de vários domínios acadêmicos nas universidades brasileiras. Sobre esse processo, consultar: SOUSA, Juliana Teixeira. Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade. In: ANDRADE, Juliana Alves de, PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

riais didáticos, propostas para a sala de aula, se configurem em auspicioso trabalho de divulgação científica.

Os caminhos investigativos no PROFHISTÓRIA, portanto, têm o chão da escola como ponto de partida para elaboração do questionamento inicial do professor da educação básica. Isso é importante porque valoriza a formação inicial do docente, que tem se apropriado das suas várias experiências, demandas e potencialidades escolares, das suas angústias, demandas, delimitações de problemas com o objetivo de tornar as situações de ensino e aprendizagem de História cada vez mais adequadas e significativas para a comunidade com que trabalha.

O diálogo que se estabelece nas universidades há de ser compreendido entre dois profissionais. Se assim não for, podemos correr o risco de esta pós-graduação ser encarada restritamente como curso de atualização historiográfica e, embora ela também possa ser assim compreendida, desejamos outra relação entre os sujeitos que dialogam. Se assim ocorrer, contribuirá para desnaturalizar a forma hierarquizada como a academia olha para a sala de aula da educação básica. Para isso, faz-se necessário que os professores universitários construam situações tanto em sala de aula quanto nos espaços de orientação para que os saberes elaborados pelos colegas da educação básica e no espaço da escola sejam efetivamente interpretados como um conjunto de conhecimentos diferenciados, destinados a públicos e objetivos outros e que requerem compreensão das suas especificidades e tratamento equânime sem os estereótipos, como bem denunciam Coelho e Coelho (2014):

O saber histórico escolar esteve, então, frequentemente vinculado a objetivos que subordinaram a compreensão do passado aos fins projetados pelo momento político. Mais que os objetivos, no entanto, é a situação de produção que demarca, de modo definitivo, a distinção entre os saberes aqui destacados. Tanto quanto a compreensão do passado, é a necessidade de engendrar cognição o que circunscreve o saber histórico escolar. Este aciona, para tanto, não somente as matrizes teóricas recorrentes entre os historiadores, mas, principalmente, teorias da aprendizagem e da didática. O saber histórico conforma-se, ainda, de duas formas que, mesmo complementares, não se confundem: a aula e o texto didático. Finalmente, o saber histórico escolar está voltado para um público específico, a comunidade escolar, diante da qual se concretiza. Diferentemente do saber historiográfico, criticado e dimensionado pelos pares (CERTEAU, 1988, p. 20-24), esse assume todo o seu potencial nas situações de aprendizagem, por meio do seu uso, qual é feito por professores, alunos e demais agentes escolares.

O fato de essas pesquisas se apropriarem dos saberes acadêmicos produzidos, sobretudo, nas universidades públicas, ao longo dos últimos sessenta anos (se considerarmos a institucionalização da pós-graduação nos sistemas de ensino universitário), explicita a importância de um mestrado quem tem como objetivos fundantes se apropriar dos conhecimentos e demonstrar suas variadas aplicabilidades, seja para conhecer adequadamente uma realidade complexa como é a educação brasileira, seja para transformar em proposições de ensino-aprendizagens.

A construção, portanto, do que o Regimento do PROFHISTÓRIA denomina de dimensão propositiva

tem uma potencialidade ainda não foi devidamente dimensionada e, com isso, valorizada, na confecção das dissertações.

Contribuições do novo modo de formação

Consideramos três potencialidades sobre a matéria. A primeira diz respeito ao já indicado de que o PRO-FHISTÓRIA contribui com uma das mais amplas ações de divulgação científica, apropriando-se dos conhecimentos históricos produzidos nas pesquisas tradicionais e, de alguma forma, promovendo uma aplicabilidade (não prevista nos objetivos do conhecimento produzido nas pós-graduações acadêmicas).

A segunda contribuição é a explicitação de forma sistemática e em grande quantidade, dos critérios, pressupostos, problemas e buscas de solução para as questões do ensino-aprendizagem de História, dando corpo a organização da dimensão propositiva das dissertações, podendo ser material valioso a ser utilizado na formação inicial e continuada de professores.

A terceira é o fato de as dissertações (em suas partes reflexivas e propositivas) resignificarem o que chamamos, usualmente, de conteúdo (as narrativas de tempos vários e sociedades diversas), usando-o como meio de ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesmo, ou seja, viabilizar o aprendizado de formas de acessar às informações, da leitura e interpretação de fontes, das definições e conceitos, da construção de narrativas, valorização do trabalho coletivo, construção de empatia, respeito às diferenças, compreensão de elementos de identidades e alteridades etc.

O que denominamos de dimensão propositiva no PROFHISTÓRIA está definida no Artigo 15 do Regulamento Geral:

A dissertação do PROFHISTÓRIA tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.

§ 1º - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii).

§ 2º - O produto final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas.

Observem o parágrafo primeiro, desse Artigo 15. Ele prevê que o curso e dissertação expressem “a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas”. Os escritos devem demonstrar que houve uma incorporação pelo mestrando dos estudos realizados às suas reflexões, pois se essa dimensão se

completa com as outras que prevê a criticidade sobre o conteúdo e práticas e a proposição, não deve ser, apenas, uma reescrita dos textos acadêmicos, mas efetivamente, um diálogo com os saberes que a experiência do docente faz emergir com um tempo para se debruçar sobre o vivido, a autorreflexão como princípio educativo. Na prática, porém, o termo “produto” foi muito mais rapidamente disseminado do que a denominação dimensão propositiva utilizada no Regimento e isso causou dificuldades de entendimentos e críticas sobre a possível vinculação estritamente mercadológica da designação⁵.

Mas, o grande desafio foi explicitar e fazer cumprir um princípio que norteia o PROFHISTÓRIA que, apesar de se fazer presente nas publicações da Associação Nacional de História (ANPUH/BR), desde os anos 1980 (OLIVEIRA, 2012), em autoras pioneiras no Ensino de História (NEVES, 1980) e amplamente divulgado pelo sucesso editorial de Jörn Rüsen no Brasil (RÜSEN, 2001; RÜSEN, 2007a; RÜSEN, 2007b), por exemplo, ainda colide com o imaginário e tradição do Ensino de História, não só na educação básica. Trata-se da configuração do ensino-aprendizagem de História como uma alfabetização cien-

⁵ Referenciamos, mais uma vez, os momentos que testemunhamos em eventos. Junto com a Profa. Dra. Marieta de Moraes Ferreira, ainda nos momentos iniciais de proposição do PROFHISTÓRIA, na XIX Jornada de Ensino de História e Educação (ANPUH/RS) – em 2013 -, em evento ocorrido na Universidade Federal de Santa Maria, ouvimos uma crítica inflamada que qualificou propostas desse tipo como atendendo, especificamente, a interesses dos “órgãos externos, como Banco Mundial”. Em outubro de 2017, já com a primeira turma dos onze núcleos iniciais tendo finalizados seus trabalhos, durante o evento Didática da História em foco: diálogos entre Brasil e Alemanha, ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi realizada a I Reunião dos Docentes e Discentes dos Núcleos do PROFHISTÓRIA do Nordeste e, se de um lado, apresentaram-se muitas boas perspectivas sobre os trabalhos em andamento, também foram externadas as dúvidas sobre como se produziria a dimensão propositiva e as críticas de alguns docentes de esse aspecto ser para atender ao “mercado”.

tífica ou a estratégia de ensino-aprendizagem como meio para o aprender, promovendo a autonomia do estudante. O que moveu parte dos docentes universitários inseridos na rede foi a necessidade de que este produto, material didático ou dimensão propositiva, usasse claramente elementos que são fundantes da forma de produção do conhecimento histórico, isto é: partir de um questionamento ou problema inicial; ter um recorte espaço-temporal; promover um diálogo por meio de vestígios das formas de agir, pensar e sentir dos períodos em estudo; construir conhecimento, mesmo que em situação didática; promover o conhecimento e de metodologias específicas (conforme os vestígios utilizados); e, por fim, viabilizar a construção de narrativas pelos próprios alunos.

Utilizando as experiências do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e aliando aos princípios explicitados pelo PROFHISTÓRIA no seu Regimento Geral e na forma de seleção dos ingressantes, procuramos definir o que seria o “produto”:

é um material didático acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino-aprendizagem, a partir de problema(s) diagnosticado(s) pelo docente e que tem como objetivo saná-lo ou contribuir para sua diminuição. Pressupõe o uso do método científico no todo ou em parte como forma de colocar o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, associando os objetivos de aprendizagem aos de formação da cidadania e construção da autonomia do sujeito aprendente (SOUZA; OLIVEIRA, 2021).

Aplicada essa definição, pensamos que as narrativas históricas se tornarem meio para aprendizados e não

o próprio objetivo do ensino-aprendizagem de História. É viável, assim, efetivar o objetivo de o ensino-aprendizagem de História ser o entendimento do tempo como instrumento de leitura das sociedades e, portanto, mais uma forma de compreensão como os seres humanos, vivendo em sociedades, formularam respostas aos seus problemas.

Avanços

Os avanços com a produção das dissertações provenientes do PROFHISTÓRIA mais significativos dizem respeito ao redimensionamento do valor do conteúdo, e o número significativo de trabalhos que se utilizam das narrativas sobre história da cultura afrodescendente, história indígena, história local são evidências do empenho dos mestrandos em responder às demandas efetivas da educação básica. É muito importante assinalar também o uso predominante de metodologias ativas, transformando as estratégias de sala de aula muito mais condizentes com as demandas de uma atuação didática que construa uma sociedade democrática, que os cidadãos e cidadãs saibam interagir e utilizem o poder do debate como um dos meios para o exercício da cidadania, além de, executando o princípio do aprender fazendo, viabilizar que o estudante se torne autônomo na sua capacidade de acessar informações, interpretar, analisar e gerar novos conhecimentos.

Os dois avanços elencados dizem respeito aos estudantes da educação básica, principal público-alvo das proposições resultantes do PROFHISTÓRIA. O terceiro avanço, contudo, diz respeito à valorização do diálogo entre os profissionais da educação superior e os profissio-

nais da educação básica e, entre estes, dos que mobilizam os saberes do ensino do Ensino de História (seja pela pesquisa, seja pelos anos de exercício e reflexão sobre) com os que mobilizam os saberes específicos da ciência de referência. Entre os professores universitários que atuam no PROFHISTÓRIA, comemora-se, ainda, a possibilidade de interlocução dos que mobilizam os saberes específicos da História e os que mobilizam os saberes pedagógicos. Isso pode parecer pouco, à primeira vista, dada a argumentação de que a universidade deveria proporcionar esse debate permanentemente. Na prática, contudo, isso não ocorre. Os departamentos, faculdades e grupos de pesquisa têm ritmos e formas de trabalho que pouco proporcionam o diálogo, idealmente ininterrupto.

Por essas razões, o PROFHISTÓRIA tem sido muito exitoso apontar alternativas para problemas que haviam sido evidenciados, mas que permaneciam inalterados diante das zonas de conforto ou dos poderes que se instituíram. Os desafios, porém, não são diminutos. O modelo mestrado acadêmico consolidado em nosso país é sempre um espectro que ronda os mestrados profissionais e, no caso do PROFHISTÓRIA, não é diferente. Invariavelmente os mestrandos ainda perguntam se o mestrado profissional vale tanto quanto o acadêmico e alguns professores universitários, insistem nos estereótipos que vejam neste último querendo transpô-los para o mestrado profissional. Nos referimos, sobretudo, a uma desmedida quantidade de indicação de leituras; a expectativa de um estudante que dedica todo o tempo ao curso; e aos estudos teóricos descolados da prática que se quer refletir.

É necessário construir propostas que não se restrinjam a espelhar o modelo da dissertação acadêmica

ou a perseguir esse formato. Não só porque ele não se aplica ao mestrado profissional, mas também porque ele não é sinônimo de perfeição. Quando nos referimos anteriormente à triangulação de saberes também incluíamos a necessidade de consolidar uma compreensão diferente sobre a apropriação dos conhecimentos da área, posto que o texto resultante do mestrado profissional precisa explicitar o diálogo ocorrido entre os saberes da experiência, os saberes da ciência de referência e os saberes pedagógicos. Assim, mais do que resumir uma ampla produção sobre o problema e o conhecimento sobre o qual se debruça, defendemos que a dissertação do PROFHISTÓRIA seja meio de divulgar os resultados dos longos caminhos percorridos e que, desta forma, possam ser textos sintéticos sem desmerecer a qualidade, divulgando para outros professores o estado atual da questão no que se refere àquela temática escolhida como objeto de pesquisa.

Com essa defesa, não estamos excluindo a necessidade, viabilidade ou reconhecimento de que os mestrados tenham acessado uma ampla bibliografia – no momento do mestrado ou na sua formação inicial – mas, a imprescindibilidade de a partir da experiência já acumulada criar possibilidades para que o conhecimento produzido, apropriado e representado nas dissertações do PROHISTÓRIA atenda à perspectiva de viabilizar a divulgação do conhecimento. Assim, é necessário pautar a possibilidade de o formato do texto acadêmico ser redimensionado para o caso dos trabalhos finais dos mestrados profissionais. Como resultado, as potencialidades enumeradas anteriormente não seriam desperdiçadas.

Outro desafio do mestrado profissional é minorar ou, até mesmo, dar respostas a problemas diagnóstica-

dos no espaço de trabalho. No nosso caso, a escola ou a rede de ensino. Tanto melhor que o profissional que está enfrentando esta reflexão disponha de tempo para trabalho de tal envergadura. Mas, isso não ocorre na maioria das vezes. A maioria dos docentes da educação básica não têm sua carga horária diminuída: se vêm obrigados a conciliar a extenuante jornada de trabalho na sala de aula como regente às tarefas de leitura, análises e desenvolvimento da pesquisa.

A diminuição no número de bolsas pela CAPES aumenta os esforços para acesso à compra de livros, usufruto de um bom acesso à internet e outros equipamentos necessários aos estudos. Por isso, se faz necessário, além de continuar nossas demandas pela reestruturação das ações para as agências de fomento no que diz respeito à concessão de bolsas em quantidade compatíveis com os ingressantes no curso, construir alternativas por meio das nossas universidades onde funcionam os Núcleos do PROFHISTÓRIA com ações junto às prefeituras e governos dos estados para que os profissionais sejam reconhecidos com algum incentivo. Que o direito à formação continuada não seja encarado como uma ação unilateral, somente do mestrando.

Conclusões

Gostaríamos de finalizar essas reflexões com o que nominamos⁶ a maior urgência e a maior potencialidade do

⁶ Em evento organizado pela Universidade Regional do Cariri (URCA), em novembro de 2020, no IV Encontro Nacional História e Contemporaneidades, em mesa-redonda que discutimos o negacionismo no Ensino de História, nós defendemos que se partirmos do pressuposto que o negacionismo diz respeito à negação do conhecimento científico e não a todo e qualquer conhecimento e, a partir da demonstração que objetivamos fazer com dados, sobre o quanto a formação de professores de História nas universidades não opera com o conhecimento produzido pelo campo do Ensino de História, denominamos a esse

PROFHISTÓRIA: incluir os conhecimentos produzidos pelo campo do Ensino de História na formação de professores. O campo de pesquisa sobre Ensino de História se organiza em nosso país junto com a institucionalização da pós-graduação a partir da década de 1970, apesar de haver iniciativas de estudos anteriores a este período (OLIVEIRA, 2012). Como outros campos de conhecimento, ele apresenta problemas de pesquisa, fontes, historiografia, teóricos e resultados específicos com os quais os formadores de professores de História deveriam dialogar, assim como o fazemos quando precisamos atuar em outras áreas, recorrendo ao que já foi produzido.

Lamentavelmente, observamos que a formação de professores de História, sobretudo, no que concerne aos cursos de graduação em História, ela ainda se restringe as referências que vêm, estritamente, das experiências dos professores formadores nas suas condições de ex-alunos e professores. Usando da comparação, tudo ocorre como se as políticas públicas de memória e patrimônio desconhecessem os conhecimentos produzidos na área. O maior campo de atuação dos profissionais formados em História (o ensino) não deve evitar o dialogar com os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores do campo. E, nisso, as dissertações provenientes do PROFHISTÓRIA, têm uma grande contribuição a dar.

Em recente trabalho (OLIVEIRA; FREITAS, 2020), reapresentado como o segundo capítulo deste livro, apontamos outras contribuições e outros desafios, mais especificamente, em relação à bibliografia e

conflito, de negacionismo por parte dos docentes formadores de professores que ainda insistem em trabalhar com a ideia de que, por serem professores, conhecem o que é ensino-aprendizagem de História, renegando o diálogo com as pesquisas transformadas em conhecimento e divulgadas por meio de dissertações, teses, artigos acadêmicos e outras publicações.

abordagens desse conteúdo. É necessário nos debruçar sobre os componentes curriculares em oferta (Teoria da História e História do Ensino de História) e, entre outras questões, avaliarmos a pluralidade ou não da bibliografia consumida.

De diferentes pontos de vista, no entanto, é clara a potencialidade que emerge de uma experiência como essa. O fato de surgirem inúmeras publicações que sistematizam algumas das contribuições e experiências é só um elemento a crescer à grande lista de novos aportes que o PROFHISTÓRIA explicita.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

COELHO, Mauro Cezar; COELHO Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *In: Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 358-379, jul./dez. 2014.

NEVES, Joana. Como se estuda História. *In: Revista de Ciências Humanas*. João Pessoa, UFPB/CCHLA, ano 2, n. 4, trimestral, 1980.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios do mestrado profissional na reinvenção do campo do Ensino de História. *CLIO*, Recife, v. 38, p. 27, 2020.

PROFHISTÓRIA. Mestrado Profissional em Ensino de História. **Lista de dissertações produzidas pelos alunos do PROFHISTÓRIA**. Rio de Janeiro, sd. Disponível em: https://prophistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 23 jan. 2021.

PROFHISTÓRIA. Mestrado Profissional em Ensino de História. **Regimento Geral do PROFHISTÓRIA**. Rio de Janeiro, sd. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formula-rios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

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

_____. **Reconstrução do passado – Teoria da História 2**: Os Princípios da Pesquisa Histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a.

_____. **História Viva – Teoria da História III**: formas e função do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Escravidão no Rio Grande Do Norte**: Produtos Didáticos para o Ensino de História. Natal, RN: EDUFRN, v. 1, 2021.

QUESTÕES E SOLUÇÕES DE PESQUISA NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA (2016-2020)¹

O presente capítulo nasceu de uma hipótese de Margarida Dias. Para ela, o livro didático de história, por motivos vários, perdera espaço como objeto do conhecimento das pesquisas realizadas pelos profissionais da educação básica, como mestrandos no Programa de Pós-graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA.

Para averiguar se essa hipótese se confirmava, nos propusemos a levantar dados nas dissertações disponíveis no *site* do PROFHISTÓRIA e tentar conhecer adequadamente essa produção no que diz respeito ao diálogo com o assunto/problema “livro didático”. Assim, transformamos o conjunto de 193 dissertações defendidas no período 2016/2018 em nosso *corpus* documental e as submetemos a buscas sistemáticas no banco de dados *Atlas ti*. 9, localizando, quantificando e cruzando a expressão “livro didático” com os segmentos de texto anteriores e posteriores à locução, dentro do parágrafo, do capítulo, na introdução e na conclusão.

A empreitada resultou em um conjunto de 2200 fichamentos, distribuídos desigualmente entre os três anos de defesa e no interior de cada uma das 105 dissertações que registravam “livro didático” ou “livros didáticos”. Foi a partir desse grupo de dados que construímos

¹ Este texto foi publicado inicialmente no livro: *O que se ensina e o que se aprende em história: a historiografia didática em debate: volume 1*, Organizado por SOUZA, Juliana Teixeira, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Oliveira, editado pela Editora Cabana em 2022.

nossa argumentação acerca dos modos de abordar o objeto livro didático nos trabalhos dos pós-graduandos do Mestrado Profissional.

O texto que se segue conta a história dessa pesquisa e as respostas à questão inicial a partir de quatro tópicos. No primeiro, apresentamos uma síntese das regras e das estratégias empregadas para a extração e o processamento dos dados discutidos adiante. Em seguida, apresentamos um brevíssimo perfil dessas pesquisas sob o ponto de vista das questões que as motivaram, das causas apontadas para esses problemas, das soluções que apresentaram e dos suportes que veicularam essas mesmas soluções, elementos os quais, sobretudo os dois primeiros, podemos considerar canônicos, independentemente da perspectiva epistemológica moderna à qual se filie o historiador.

No terceiro tópico descrevemos a percepção dos professores-autores sobre a matéria em termos de três conjuntos de dominantes proposições recolhidas: artefato controlado pelo mercado e controlador da sociedade; objeto de regulação estatal; e recurso didático para o Ensino de História.

Nas conclusões, apresentamos duas possíveis razões sobre a incompreensão dos egressos do PROFHISTÓRIA acerca da natureza e do lugar do livro didático no Ensino de História, considerados determinados consensos produzidos pela literatura especializada, nos últimos vinte anos, operação que já resume a nossa interpretação sobre os usos do artefato no Programa. Por fim, e motivados pelo tratamento da matéria entre egressos e orientadores, reiteramos nossa posição em torno do significado de trabalho inovador no Ensino de História, no ambiente do PROFHISTÓRIA.

Extração e processamento dos dados

Visando extrair os dados e estabelecer proposições acerca do problema central, fizemos leituras exploratórias de algumas dissertações escolhidas para observar a extensão do campo semântico de “livro didático” e a quantidade média de ocorrências da expressão “livro didático” e, em seguida, avaliar a viabilidade de emprego do aplicativo de banco de dados *Atlas ti. 9*, que nos ofereceria maior precisão na localização de termos, frases e parágrafos em textos no formato PDF.

Iniciamos este trabalho por indicadores óbvios, como os títulos que contemplavam a expressão “livro didático”, independentemente do que apresentassem com grande potencial de análise no interior do conjunto das dissertações. Foram seis os que assim procederam (BUCHTIK, 2018; LIMA, 2016; MORAES SILVA, 2016; SANTOS, 2016; SANTOS, 2018a; SILVA, 2016a). Nessa busca, não encontramos variação expressiva. No máximo o emprego de “material didático” ou “recurso didático” como variação estilística para traduzir o artefato “livro didático”, tomado em sua forma quase hegemônica de impresso em papel. Esse trabalho foi efetuado em maio de 2020.²

Na outra extremidade da estrutura das dissertações, na rara condição produto de potencial intervenção em situação didática, encontramos oito referências à expressão “cartilha” para designar brochuras destinadas a orientar professores (em sua maioria) e alunos no Ensino de História (AGUIAR, 2017; BARBIERO, 2018; BARBOSA, 2016a; BARROS, 2018; LIMA, 2018; LUCENA, 2018; TORRES NETO, 2018; SANCHES, 2018; SANTOS, 2018b).

² Em junho de 2021, incorporamos duas dissertações indisponíveis no ano anterior, produzidas por E. Santos (2018) e L. Buchtik (2018).

Este número inicial expresso na designação de títulos, somado à incorporação de todos os produtos-cartilha na suposta condição de livro didático, já comprovaria a hipótese que nos estimulou a analisar as dissertações. Considerando o papel do livro didático no cotidiano docente, encontrar cerca de 17% (15 autores em 105) de trabalhos com foco exclusivo no artefato é razão para inferir pelo desprezo. Quando ampliamos o foco para os resumos, este número foi a 19 (18%), não diferenciando-se, qualitativamente, dos dois usos referidos acima: a abordagem do livro didático como fonte potencial, limitada ou negativa para uso no Ensino de História. Contudo, resolvemos seguir as buscas em todo o acervo disponível, ao contrário de focar na amostra mais significativa, formada por 19 textos. Assim, baixamos 193 dissertações que não apresentavam problemas de *links* quebrados ou arquivos corrompidos.³

Em junho e julho do mesmo ano, apoiados pelo trabalho de alunos e alunas, graduandos em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN⁴, alimentamos o *Atlas* com os arquivos baixados e recolhemos 2217 trechos dessas 105 dissertações. Em seguida, submetemos o material fichado a uma série de seleções, classificações e codificações, empregando tabelas e consultas do aplicativo Access, combinadas a quantificações no aplicativo *Excel*.

A primeira seleção consistiu na eliminação das informações repetidas em uma mesma dissertação. As repetições de frases afirmativas são comuns nas disser-

³ A base de dados nacional do PROFHISTÓRIA anunciar 235 registros, em maio de 2020. (https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese).

⁴ Deste trabalho, participaram Danielle Pereira Romeiro Silva, Diego Higor Fernandes Silva, Vivian Mikaelly da Silva Pereira e Wesley Silva Bandeira Xavier, a quem agradecemos o valioso levantamento de dados.

tações que apresentam coerência entre resumo, introdução, conclusões parciais e conclusões finais. Depois do descarte, o número de fichas foi reduzido a 1824.⁵

A segunda seleção consistiu na eliminação de ocorrências inservíveis como resposta às questões da pesquisa. Excluímos os trechos onde “livro didático” e expressões empregadas para anunciá-lo em frases interrogativas (o livro didático “é a principal ferramenta da prática de ensino?”) e em proposições que encerravam lugares-comuns (o livro didático “é fonte de diversas informações”, o livro didático é constituído por “múltiplos elementos” etc.). Também excluímos as citações diretas e as ocorrências em elementos pré ou pós-textuais, como títulos, sumários, referências bibliográficas dispostas ao final do texto e formulários empregados nas pesquisas e dispostos como anexos. Encerrada esta seleção, o corpus foi reduzido a 1494 fichas.

Depois do descarte, procedemos à classificação do material a partir de categorias macro que mediassem a ideia de livro didático expressa nas dissertações. Após leitura exploratória e verificadas as potencialidades de

⁵ Um exemplo da análise da dissertação de D. B. Quaiatto (2016) ajuda a compreender o processo de seleção e descarte de fichas. Em sua dissertação, “livro didático” é grafado cinquenta vezes, ao todo, em sete situações, em frases que funcionam como: 1. anúncio do objeto; 2. anúncio de capítulo (no resumo, sumário, título de capítulo); 3. palavras-chave; 3. historicização do artefato – “a origem do livro didático está vinculada ao...” (p.12); 4. na indicação da fonte da informação – “Programa Nacional do Livro Didático”; 5. na definição pela função – o livro didático “contribui para a construção da consciência histórica” (p.21), tem se tornado “um objeto totalmente obsoleto e irrelevante na prática docente” (p.23) 6. na definição sobre o que ele poderia ser e citando literatura especializada – “que o livro didático “fosse apenas um apoio, mas não o roteiro” (p.23); 7. na reiteração das teses dispostas em conclusões – “o livro didático ainda constitui uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem” (p.28); e 8. nas referências ao final do texto, em títulos publicados por C. Bittencourt, F. Caimi, I. Machado e A. Diehl. Ao final das depurações (repetições, lugares comuns, citações diretas, citações indiretas, notas não autógrafas e referências), conseguimos estabelecer vinte e três declarações referentes à natureza, a função e a qualidade do conteúdo veiculado pelo livro, ao seu papel de recurso para o ensino e de objeto de pesquisa acadêmica.

exame, adotamos a tríade o “livro didático foi”, “o livro didático é” e “o livro didático deveria ou deve ser” como indicadores principais. Constatamos que discussão sobre o presente do livro didático (68%) era majoritária, restando à idealização “deveria ser” e à constatação “o livro foi” os reduzidos números de 6% e 5% respectivamente. Esses dados, contudo, informavam pouco sobre a questão, quando desconsideradas as suas correlações. Em geral, quem declara o que o livro “não é”, indiretamente anuncia o que o livro “deveria ser”. Quem anuncia o que o livro “foi”, não raro, o faz de modo protocolar nos segmentos de texto reservados à revisão da literatura. Assim, quantificamos as ocorrências (sem repetições dentro de uma mesma dissertação) por autoria, examinando 85% dos 105 autores se ocuparam com o presente do livro didático.

O último procedimento que pusemos em prática foi a recodificação de cada uma das fichas (tipificadas, anteriormente, entre passado, presente e futuro do pretérito). Desse trabalho, outras categorias foram geradas. Quem se ocupou com o presente do livro didático afirmou que ele era sobretudo, um artefato de valor mercadológico, objeto de controle estatal, instrumento de controle social, recurso de emprego didático. Em um segundo nível hierárquico, quem afirmou simploriamente que o livro didático era um suporte de informações ou um recurso para o Ensino de História o qualificou como eficiente, insuficiente e, em casos raríssimos, fundamental para a tarefa.

Essas categorias e subcategorias deram origem às nossas assertivas, às tentativas de apontar as causas/motivações para estes fenômenos e, conseqüentemente, aos grupos de parágrafos que estruturaram a redação final do tópico deste capítulo, escrito em junho de 2021.

Para iniciar a discussão a partir das categorias e subcategorias referidas, apresentamos, agora, um quadro geral das situações comunicativas que condicionaram os mestrandos do PROFHISTÓRIA a selecionar os problemas e/ou escolher objetos/objetivos das suas pesquisas.

Questões

Toda pesquisa se inicia (ou deveria ser iniciada) com uma pergunta. No PROFHISTÓRIA, quatro são as dominantes razões para gerar essa pergunta ideal. A primeira é um incômodo com uma situação em sala de aula, expressa pelas palavras “complexidade” e “ausência”. Um professor da educação básica, por exemplo, percebe a dificuldade de os colegas ensinarem conceitos sofisticados como “tempo”. Outro conclui que os alunos apresentam dificuldades de compreensão do conceito de tempo, para além da ideia de sucessão linear de instantes.

A segunda situação que deflagra uma pesquisa no mestrado profissional é o incomodo, a discordância ou a indignação com uma situação fora da sala de aula. As palavras que expressam esses estados de coisas são também a “complexidade” e a “ausência”. Um docente/mestrando percebe dificuldades de ele mesmo ou de os seus colegas abordarem questões sensíveis. São exemplos os conflitos de identidade étnica que envolvem indígenas e quilombolas e o impacto das redes sociais e das novas mídias na construção das identidades de gênero. Um professor também se revolta com as políticas públicas orientadas por princípios neoliberais, como a Reforma do Ensino Médio, implantada pelo governo de Michel Temer.

A terceira situação motivadora de uma dissertação é uma divergência teórica que, na maioria dos casos, emerge na carreira do professor orientador e é transposta para a pesquisa do mestrando. Bons exemplos são a tentativa de substituir o ensino memorístico genérico pelas perspectivas críticas de Paulo Freire ou de Theodor Adorno. São também as tentativas de substituir a orientação que estrutura um livro didático ideal: retirar as competências, “saber”, “saber fazer” e “saber ser”, difundidas por Jaques De Loris, e instituir as habilidades de “rememorar”, “interpretar” e “orientar-se” na vida prática, colhidas na primeira versão da Teoria da História de Jörn Rüsen.

A quarta (e não menos comum) situação que deflagra um problema de pesquisa no PROFHISTÓRIA é uma divergência com um colega de profissão, em termos de experiência docente. Um docente na Educação Básica, por exemplo, se incomoda como certo modo de empregar filmes em sala de aula. Outro denuncia a ênfase com que os colegas utilizam os “grandes homens”, em detrimento da experiência dos “silenciados”, “excluídos” e “subalternos”.

Foram essas quatro situações típicas que mobilizaram os mestrandos a desenvolverem suas pesquisas e a concluírem suas dissertações, explorando uma miríade de objetos, seja do ponto de vista da crítica, seja do ponto de vista da criação. Nesse sentido, se empenharam na apresentação técnicas e instrumentos de ensino (aula-oficina, educação patrimonial, educação em museus, representação teatral, programa de rádio, sequências didáticas), elementos de currículo (história da África, história local, conceito de gênero, memória local, relação natureza-meio ambiente, Ditadura Militar, Guerra do

Vietnam, entre outros), gêneros (biografia, lenda, drama, poema), alguns deles veiculados em artefatos clássicos (cartilhas, filmes, jogos) e contemporâneos (*blogs* e *sites*). Em menor grau, se interessaram pela denúncia de ameaças ao ensino (Escola sem partido) e pelo conhecimento de aspectos da docência que impactavam a aprendizagem efetiva (a natureza da consciência histórica e percepção sobre História da África).

Em meio a tais objetos, o artefato livro didático foi citado, questionado, combatido ou reestruturado e, principalmente, definido. É lamentável que a maioria dos textos seja iniciada (e permaneça com) uma definição generalista e, portanto, abstrata, proveniente da literatura especializada. Para não recairmos nessa armadilha que amputa a rica experiência dos professores, vamos descrever a percepção dos mestrandos a partir das estratégias discursivas que eles mesmos empregam para realizar o conceito de livro didático: o emprego majoritário de proposições sobre o que o livro é e, implicitamente, sobre o que ele poderia e/ou deveria ser.

O que o livro didático é?

Para a questão “o que o livro didático é”, cinco subcategorias (neste tópico, a partir de agora, categorias) foram legitimadas pela frequência entre os autores, considerando apenas uma ocorrência para cada autor, ou seja, eliminadas as repetições no interior de uma dissertação. Grafamos “legitimadas” porque os termos não foram apresentados *a priori*, embora conjecturássemos, por exemplo, que a ideia de livro didático como objeto de mercado fosse aparecer bastante.

Tabela 1 - Percepções dos mestres do PROFHISTÓRIA sobre livro didático no presente 2016-2019⁶

CATEGORIAS	%
Artefato mercadológico	13
Instrumento de controle social	18
Objeto de regulação estatal	32
Objeto de pesquisa acadêmica	59
Recurso de ensino-aprendizagem	64

As categorias da tabela 1 expressam o livro didático na condição de objeto determinado por outrem e, em casos raros, objeto determinante, isto é, o livro didático ganha protagonismo em meio às situações de uso. Assim, o livro é percebido como objeto de pesquisa acadêmica, como recurso de ensino-aprendizagem, como artefato submetido às leis de mercado e à regulação estatal. O segundo tipo está presente na ideia de livro didático como instrumento para o controle social, que também faz as vezes de objeto do controle social. Por fim, temos o tipo majoritário que é a ideia de livro didático como recurso de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, os autores empregam várias dessas categorias simultaneamente. Ao menos oito dissertações empregam todas elas e cerca de $\frac{1}{4}$ refere-se ao livro didático como objeto de pesquisa acadêmica, recurso didático e suporte para matéria vária, algo que explica a predominância dessas três categorias no conjunto formado pelos 105 autores. Como trabalhamos com uma ocorrência de cada categoria no interior de uma dissertação, nossos resultados serão sempre do conjunto e não de um grupo estratificado como esse formado por oito

⁶ Produzido pelos autores a partir das dissertações do PROFHISTÓRIA.

autores. Por isso, as categorias ganham primazia como elemento estruturante da discussão e do texto.

Um artefato controlado pelo mercado e controlador da sociedade

Para $\frac{1}{4}$ dos autores, o livro didático é um artefato mercadológico, ou seja, é um produto manufaturado segundo processos de produção industrial e leis de compra e venda. Os números astronômicos das vendas e dos exemplares são citados, mas pouquíssimos trabalhos incorporam a perspectiva economicista como determinante. Há textos que reforçam a ideia de que o livro é forjado na “lógica da indústria cultural do sistema capitalista”, é um artefato que “não corresponde aos interesses dos professores nem dos alunos”, veiculando “determinados temas de interesse da ideologia dominante” (BARBOSA, 2016b, p.70). Há, contudo, iniciativas que reduzem a “mercadoria” livro didático ao aspecto da “materialidade” e enfatizam o caráter ideológico impresso pela influência “colonizatória”. (VIEIRA, 2018, p.69).

Essa visão demonstra que, além de certa literatura acadêmica especializada, foi apropriado o paradoxal comportamento da academia (no geral e das ciências humanas em particular) de excluir a dimensão “mercado” como variável de finalidade do ensino e incluí-la como variável de investigação. A atitude espelha a recorrente frase pronunciada nos ambientes das licenciaturas de que “não devemos formar para o mercado de trabalho” como se em um país capitalista pudéssemos desconhecer tal inserção ou de que “os alunos não se preocupam com a formação cidadã, só

em conseguir um trabalho”. Esse comportamento nos leva à sacrílega indagação: estar inserido no mercado de trabalho, em um país capitalista, também não seria um horizonte para práticas de cidadania?

De qualquer forma (é necessário registrar), as duas referências utilizadas – K. Munakata (1997; 2007; 2009, 2012a; 2012b) e C. Cassiano (2007; 2013) – não expressam esse veio depreciador agregado ao termo “mercado”. Para Munakata, mais importante era compreender sujeitos, práticas, saberes e objetivos diferenciados que compunham o livro didático e contribuir com a ideia de que a literatura escolar não era, meramente, a simplificação da literatura acadêmicas. Era, sobretudo o “apriorismo”, a ideia de o livro ser “necessariamente ruim, o avesso da ciência” por sua condição de mercadoria que deveria ser evitado (MUNAKATA, 2012a, p.63-64).

A segunda categoria minoritária expressa a função de instrumento de controle social exercida pelo livro didático. A expressão é também multifacetada, abrangendo desde a função benéfica, de modificador dos costumes conservadores até o potencial do artefato como reforçador de práticas centenárias como o racismo. Uma primeira atitude, nesse sentido, é operacional. Para alguns autores o livro didático é simplesmente formador de memória coletiva, de identidades e diferenças e de consciência histórica (SANTOS, 2016, p. 22 e 104-105). A segunda atitude varia de uma posição ponderada à reação ao instrumento, sem que o resultado da intervenção ataque os vícios detectados. Um autor, por exemplo, entende que o “livro didático é um bom instrumento, porque nele” são encontradas “diversas linguagens e dentre

elas [...] a linguagem imagética”. Mas alerta que tais representações devem ser problematizadas pelo professor, mediante aulas-oficina, com o objetivo de demonstrar para os alunos o caráter socialmente construído do conhecimento histórico (SANTOS, 2018a, p.100-101). Outro autor parece concordar com o caráter de veículo dos “interesses” de “um grupo dominante” dos livros didáticos e propõe rodas de conversas entre os professores para selecionar estratégias de uso de filmes em sala de aula. O projeto que apresenta ao final tem como “objetivo principal” a promoção da “capacidade crítica e criativa através das experiências audiovisuais na escola em diálogos com o protagonismo dos estudantes, no intuito de que haja um reconhecimento do valor artístico do cinema”, em consonância com as diretrizes curriculares locais (OLIVEIRA, 2018, p. 24-107).

No caso dessas apropriações perpassam três ideias-forças que vigoraram nas análises de livros didáticos. A primeira é a declaração de que o livro didático é um grande difusor de inverdades, disseminada, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Casos exemplares, em perspectivas teóricas diferentes, são, por exemplo, os livros *As belas mentiras* (DEIRÓ, 1981) e *As mentiras que o meu professor [de História] me contou* (LOEWEN, 1995). Na última década, a grande mídia também assumiu o papel de depurador dos livros didáticos e os olhares acadêmicos se voltaram para prescrutar erros, faltas e inconsistências dessa literatura. A segunda ideia-força é a de que os livros didáticos reproduzem permissiva ideologia do regime ditatorial, enfatizando a vinculação de livros didáticos com projetos de governo e sociedade. Nessa linha, um dos trabalhos mais citados

– inclusive porque parte dele se encontra em uma obra de divulgação científica muito difundida – é o de K. M. Abud (1995), “Currículos de História e políticas públicas”. A terceira ideia é a de que os livros didáticos e os seus autores incorporaram as melhorias induzidas pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ou seja, a declaração de que o artefato ganhou qualidade após anos de avaliação sistemática (SOARES, 2017).

Além da incorporação dessas ideias, percebemos que docentes da Educação Básica que se preocupam com a função mercadológica também se interessam pela função social do livro didático, mas a recíproca não é verdadeira para boa parte dos autores que se referem predominantemente à relação livro didático – controle social. Como são em número superior ao primeiro grupo, percebemos que a orientação teórica transferida pela literatura mais antiga exerce maior influência sobre os mestrandos, quando comparada à literatura mais recente que enxerga os componentes mercadológicos na constituição do livro didático.

Objeto de regulação estatal

A abordagem do livro didático na condição de objeto regulado pelo Estado está presente em $\frac{1}{4}$ dos 105 autores (cerca de 32%). Sabemos que a distinção radical entre as entre sociedade e Estado em sua versão clássica – entre corpo (sociedade) que elege um sujeito (Estado) para resolver conflitos entre os membros – é puramente típica. Ao pensar o livro como instrumento de controle da sociedade, em muitas situações, este mesmo livro já é um dos braços que o Estado emprega

para cumprir a sua função mediadora de conflitos. Entre os autores do PROFHISTÓRIA, contudo, é possível tratar as categorias em separado, posto que o próprio Estado é objetivamente explorado nas dissertações. Se vimos, por exemplo, no tópico anterior, o livro como uma ferramenta de transmissão ou conservação de ideologias dos grupos política e/ou economicamente dominantes, ao tratar da legislação e das instituições que corporificam, os autores raramente as responsabilizam pela já descrita transmissão/conservação.

Parte desse relativo desprezo pela noção e, conseqüentemente, pelo papel do Estado na constituição do livro didático está na amistosa menção ao mesmo. Salvo denúncias sobre o papel do Ente na transmissão de uma “história oficial” e sobre problemas pontuais de distribuição do livro, entre estabelecimentos de ensino e entre professores e alunos de escolas indígenas (SANCHES, 2018, p. 51-52), a maior parte das menções é burocrática e informativa, limitando-se a afirmar que o livro didático é avaliado, financiado, comprado e distribuído pelo Estado, com a participação do mundo acadêmico na prescrição da sua qualidade (ANDRADE, 2018, p. 53). Outra menção administrativa diz respeito aos dispositivos legais que regulam a sua produção e distribuição (Diretrizes Curriculares Nacionais e Editais do Programa Nacional do Livro Didático), com ênfase para o lugar da legislação antirracista e dos recorrentemente recuperados Parâmetros Curriculares Nacionais (SIMÕES, 2019, p. 16-17).

A última menção típica ao poder regulador do Estado é positiva. Os autores ressaltam o fato de o Estado impor a mudança de sensibilidades na sociedade brasileira, sobretudo quando combate o preconceito ra-

cial, quando determina a ampliação do conteúdo substantivo que cobre a experiência dos povos africanos e dos afro-brasileiros, quando expressa a pesquisa de ponta ao combater a presença do eurocentrismo no livro didático, durante a avaliação (VIEIRA, 2018, p. 38-39). Os autores também ressaltam o fato de o Estado distribuir o livro gratuitamente e de abrir espaços para a escolha do artefato pelos próprios professores, apesar dos senões apontados acima (OLIVEIRA, 2018, p. 26-27).

O que se observa, portanto, é uma referência ao Estado de forma naturalizada como imutável e sinônimo de governo, como tratado no senso comum. Se consideramos que os trabalhos sobre livros didáticos permaneceram durante muito tempo restritos à verificação de erros e inadequações, compreenderemos que os mestrandos do PRO-FHISTÓRIA incorporam sim a historiografia acadêmica. Compreendemos também, por outro lado, que essa historiografia acadêmica, ao menos em relação ao livro didático, não dialoga com a Ciência Política e dimensiona pouco o PNLD como política pública, sem observar os vários sujeitos que a compõem. Tal historiografia, lamentavelmente, dissemina a ideia de que o livro didático possui a restrita função de simplificar e transmitir o saber acadêmico.

É provável que a referência relativamente acrítica em relação ao Estado (quando comparada essa categoria às demais deste trabalho) esteja relacionada ao caráter informativo convencionalmente sugerido. Trata-se de um dado relevante para a fundamentação de problemas, hipóteses ou teses que envolvem as preocupações com a as críticas à qualidade do suporte, as prescrições sobre o modo de uso e, até, à fundamentação de eventuais trabalhos de construção de outros recursos didáticos.

O livro didático como objeto de pesquisa acadêmica

Já vimos que as ocorrências do livro didático como objeto de pesquisa acadêmica ocupam próximo de dois terços do trabalho dos egressos. [Ver Tabela 1]. Os números perdem o impacto sugerido quando constatamos que aproximadamente um terço das ocorrências atribui esse qualificativo de modo genérico. Cerca de $\frac{1}{4}$ do total de autores (105) afirmam ser o livro didático um importante objeto de pesquisa para “trabalhos acadêmicos”, investigações na pós-graduação etc. Além disso, grande parte das referências ao livro didático são encontradas nas partes iniciais das dissertações ou nas partes iniciais de cada capítulo, na forma de problematização, de historicização do objeto e/ou de diálogo com a literatura especializada. No geral, duas atitudes indiretamente relacionáveis são sugeridas pelos dados: indicar presenças e ausências e inventariar representações.

Da primeira abordagem é raro o interesse pelo exame da cadeia produtiva: manufatura, avaliação, circulação e usos do livro didático em visões síncronas ou diacrônicas. Mais comuns são as buscas no livro didático por determinados objetos do interesse imediato da autoria. Na verdade, essa referência é protocolar. Os autores são instados a informar as suas fontes, não necessariamente preocupados com a qualidade do artefato. Buscam legitimar metodologicamente suas pesquisas sobre iconografias, correntes historiográficas, modos de periodizar, história local, natureza do conteúdo substantivo (SILVA, 2016b; SANTOS, 2016). Nessas situações, o livro didático também ganha o *status* de fonte privile-

giada sobre presença de filmes, charges, metodologia de ensino em geral e metodologias que abordam o desenvolvimento da noção de tempo.

Aqui, já aparecem as primeiras indicações de que o livro didático é objeto deficiente e eficiente em alguns, relacionados, em alguns casos, à sua condição de objeto regulado pelo Estado e de instrumento ativo e passivo de regulação social. Assim, para o acadêmico, o livro didático depõe sobre a presença de preconceitos e estereótipos, de eurocentrismo (MARCHI, 2016; SILVA, 2018). Por outro lado, informa sobre a efetividade do combate à discriminação racial e os impactos da avaliação sobre a qualidade do instrumento.

A mais numerosa referência ao livro didático como objeto de pesquisa, por fim, está relacionada ao seu valor como veiculador de representações. Os objetos de pesquisa de maior prestígio são as representações sobre história dos povos negros, dos africanos, dos afrodescendentes, dos povos indígenas e das mulheres. Menos referidos são os sujeitos como os “sem-terra” e membros de “ligas camponesas” (PEREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2019). Acontecimentos e processos, a exemplo da ditadura militar no Brasil e a experiência da escravidão, completam o rol de objetos. Entre os menos referidos, por fim, estão as questões relativas aos usos do livro didático em sala de aula e às representações e orientações metodológicas destinadas ao professor.

Esses dados indicam que a apropriação da historiografia sobre livro didático predominante nas décadas de 1980 e 1990 quando se restringia a denúncia dos erros e inadequações. É gritante a pouca reflexão sobre o que constitui o livro didático e a que ele serve no interior

das práticas de ensino-aprendizagem de História. Apesar das inclusões de outros sujeitos e saberes nas análises sobre livros didáticos a partir do final da década de 1990 e anos 2000, ainda se mantém uma perspectiva hierarquizada da academia em relação a escola e, também por isso, o escoramento das reflexões sobre os livros didáticos como materiais tradutores ou simplificadores da historiografia acadêmica.

É provável que a predominante disposição das ocorrências nas partes iniciais das dissertações (introdução, revisão da literatura, metodologia etc.) e de capítulos justifique o lugar comum acima e, ainda, o tom relativamente parcimonioso com o qual abordam esse objeto de pesquisa. A ênfase na falta e a construção de inventários de vícios dos livros didáticos, contudo, vai predominar nos trechos em que os autores enfatizam a função de suporte de conteúdo substantivo, como veremos adiante.

Um recurso didático para o Ensino de História

Como corolário dessas assertivas, ficaria bem terminar a análise com a conclusão de que o livro didático é, genericamente, um “objeto complexo” ou “difícil definição” (MACENA, 2018, MACHADO, 2016, RITER-PIMENTA, 2019, VAN RYN, 2019), ecoando as prescrições de C. Bittencourt (2008a; 2008b). Mas os mestres pelo PROFHISTÓRIA também lançam mão, explícita ou implicitamente, de significações singularizadas, tomando por base algumas assertivas de S. G. Fonseca, K. Munakata, Y. Chevallard, A. Chopin, T. Adorno e M. Horkheimer: eles definem o livro didático, respectiva-

mente, como “objeto cultural”, necessariamente observável em sua “historicidade”, resultante de “transposição didática”, “espelho” e “tela da sociedade”, elemento da “cultura escolar” e mercadoria da “indústria cultural” (BARBOSA, 2016; CAMPOS; SILVA, 2016; BUCHTIK, 2018; MOURA, 2018; MACHADO, 2016).

Esse painel demonstra, como já afirmamos, a incorporação da literatura na área, mas não depõe diretamente sobre o grau fidelidade das assertivas dos Professores da Educação Básica com cada uma dessas distintas acepções. Há neste rol de autores os que combatem a valoração do livro didático estruturada no bem/mal, abrindo a possibilidade de qualificações menos simplistas. Contudo, observando o conjunto dos textos analisados, vence a ideia de livro didático como suporte para conteúdo vário e, conseqüentemente, recurso para os processos de ensino-aprendizagem, aprovado ou reprovado no todo, a partir da coloração ideológica e, até, do projeto acadêmico-pessoal de quem produz ou orienta a dissertação. O livro didático é, assim, um recurso raramente suficiente e majoritariamente deficitário para as situações didáticas que envolvem o Ensino de História.

As percepções da suficiência e até do caráter basilar do livro didático como recurso para o Ensino de História existem. Elas variam de uma simples menção ao reconhecimento da convivência dos novos gêneros textuais e suportes – como o *Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos* (MENDONÇA, 2028, p. 54), até o seu emprego como texto base para a construção de noções de tempo histórico, uso associado ao manuseio de imagens e ao emprego do aplicativo *Web História* (SILVA, 2016a, p. 96). A suficiência do

livro didático também é concluída quando o seu valor é atribuído a partir de parâmetros idealizados por um autor, como J. Rüsen. Na busca pela percepção de alunos do Ensino Médio sobre a “questão agrária”, a análise dos modos como o livro didático aborda o “acesso” e a “posse da terra” resulta no seguinte diagnóstico: o artefato é incompetente em termos de percepção (sem destaques gráficos para o tema), é limitado em termos de interpretação (apesar de limitado em fontes), perspectiva (prioriza a economia como causa), potencial identitário (relação entre assuntos e vida do aluno) mas é suficiente em inteligibilidade e pluri-perspectividade histórica. Essas inferências induzem a autoria a considerar que se trata de um recurso satisfatório na situação comunicativa investigada. A análise do livro didático, contudo, não tem peso algum em relação ao problema central: a percepção dos alunos. (RITTER-PIMENTA, 2019).

Esse não é o caso da dissertação em que a questão principal de conhecer as “correntes historiográficas” constituintes dos livros didáticos empregados em determinada escola e medir o potencial de percepção dos professores sobre tais correntes. Aqui, o livro didático é suporte suficiente de autores e de professores. Para os primeiros, o livro é campo de explicitação de perspectivas historiográficas. Para os segundos, o autor conclui que a rotina docente e problemas na formação inicial, por exemplo, explicam o fato de os professores divergirem sobre e desconhecerem em parte as correntes historiográficas presentes nos livros que usam em sala de aula. O resultado é uma valorização apartidária do livro didático, expressa por lugares comuns, do tipo:

livros são “permeados por complexidades” e marcados por “discursos e embates entre os mais diferentes campos da história” (SANTOS, 2016, p. 105).

A maior parte das avaliações do livro didático em sua condição de recurso para o Ensino de História, contudo, é negativa, não obstante os senões apontados por autores como Choppin, Munakata. Em uma dissertação que propõe formação continuada sobre História e cultura afro-brasileira e africana”, os cursistas são instados a identificarem perspectivas eurocêntricas e conceitos racistas, recorrentes nos livros didáticos (MARCHI, 2016). Noutro caso, a criação de uma rádio difusora da cultura *Hip Hop* é justificada pelo silenciamento dos livros didáticos em relação à experiência das populações negras ou à abordagem acrítica e estereotipada desses protagonistas (MESQUITA, 2018). Em ambos os exemplos, o emprego da expressão é reduzido. No caso em que o livro didático é o objeto material da investigação sobre o impacto da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos, em que a expressão é empregada 16 vezes⁷, contudo, a tônica permanece. A autora reconhece que a iconografia, a relevância de determinados personagens e alterações textuais já positivam a imagem do negro. A ausência da cultura afro-brasileira, a secundarização do negro na política e na economia e as inserções limitadas aos textos complementares, por outro lado, fazem do livro didático um recurso deficitário para o Ensino de História (NAZÁRIO, 2016).

Outro egresso que quis combater o preconceito em relação aos povos indígenas, incentivando a pesquisa entre os alunos e à produção de um jornal sobre o tema, toma a mesma direção. O livro didático entra na disserta-

⁷ Descontadas 14 ocorrências excluídas, conforme critério explicitado no tópico 2 deste texto.

ção como causa provável dessas ideias equivocadas, mas como experiência exógena, ou seja, como revisão da literatura. Assim, via textos produzidos por antropólogos e historiadores, na primeira metade dos anos 1990, como também na década de 2010, a autoria incorpora a imagem do livro didático como veiculador de um indígena genérico e, predominantemente, relacionado ao período colonial e de modo estereotipado e sob orientação evolucionista (VAN RYN, 2018). Também como experiência exógena, o livro didático é considerado importante veículo de “colonialidade do saber”, ao negar registro digno à experiência indígena e à experiência de africanos e de afro-brasileiros, apesar de muitos depoentes fazerem afirmações em sentido contrário (SOUZA, 2018, p. 106-107).

Outro mestre do PROFHISTÓRIA, por fim, buscou as “intenções ocultas” que subjazem os textos dos livros didáticos, partindo da hipótese de que tais recursos estão eivados de colonialidade em relação aos “grupos subalternos”. Com argumentos extraídos, sobretudo de F. Fanon, e focando no tratamento das religiões e religiosidades, a autoria conclui que as formas de culto dos povos americanos e africanos são abordadas em espaço minoritário, quando não são excluídas: “as coleções didáticas estão negando o aprendizado das diferentes culturas que compõem nosso país” (VIEIRA, 2018, p. 135-136). As alternativas da autoria, por outro lado, inexistem na dissertação.

Essa não foi, contudo, a atitude tomada por dois egressos cujos trabalhos analisamos. Nas práticas de ensino dos professores dos anos iniciais do Mato Grosso, o livro didático é visto como recurso insuficiente em quantidade, em correspondência com o currículo

prescrito local (VEDOVOTO, 2018). A autoria, porém, aponta as contradições dos seus depoentes entre denunciar as deficiências e declarar a sua importância e uso frequente. Ao final, menciona iniciativas no sentido de complementá-lo ou corrigi-lo com outras estratégias de ensino. Em outro texto, essas iniciativas de correção migram para o produto do mestrado. Um egresso desejou construir outras representações sobre gênero na família. Antes de construir a nova tecnologia, empregou livros didáticos como base para o exame da abordagem dessas questões. Aos exageros, omissões e/ou desequilíbrios desses recursos⁸ a autoria propõe o emprego de uma tutoria para que o professor explore a diversidade de arranjos familiares a partir de técnicas de leitura de fotografias de família empregadas por profissionais (VIEIRA, 2018).

Conclusões

Claro que o modo como compusemos este texto não reflete, necessariamente, a ordem que estrutura a maioria das dissertações. Elas não tratam, em primeiro lugar, de questões, em seguida de hipóteses e, por fim, em conclusões. Alguns trabalhos são pautados pela exposição de várias questões não hierarquizadas, pela exposição de vários objetivos não coerentes com as ques-

⁸ “[...] percebe-se que nem o tema ligado às relações de gênero, nem aquele mais especificamente ligado aos arranjos familiares foram devidamente contemplados. Na verdade, eles surgem em função de uma perspectiva hegemônica no ensino que privilegia a História política, onde as personalidades que são mostradas, homens e mulheres, correspondem àqueles que se destacam na vida pública. Não se aborda a questão de gênero no que se relaciona à vida privada, ou seja, na família, na escola e no trabalho, por exemplo. [...] Também é perceptível a ausência de uma história demográfica, através da qual, de alguma forma, se poria em evidência a presença crescente das mulheres na sociedade brasileira e no mundo do trabalho, por exemplo.” (SILVA, 2016b, p. 65).

tões, pela citação de uma infinidade de teóricos que não guardam relação alguma com as tentativas de solução gestadas ao final dos textos.

Lendo transversalmente as dissertações, percebemos um esfacelamento do texto entre preocupações predominantemente ideológicas coroadas com teóricos da preferência do orientador ou do desejo do mestrando que não guardam relação com as ideias de aprendizagem professadas. Alguns (poucos) trabalhos são claramente extensões da pesquisa do professor orientador que atua no domínio da História da Educação. Outros textos são prosseguimentos de pesquisa produzida pelo autor em seu tempo de graduação que em nada lembram suas experiências com a docência em história.

As contradições são explícitas. Percebemos uma preocupação com os excluídos na introdução das dissertações e, no desenvolvimento e conclusões, uma apologia ao patrimônio dos bem-nascidos. Percebemos, ainda, um enorme vazio de significação no emprego de categorias clássicas como “cidadania”, “educação bancária”, “pensamento crítico”, “diálogo” e “lugar de memória”. Flagramos, também, a acumulação de metas a serem cumpridas para o Ensino de História aplicado a comunidades abstratas, a exemplo de: desenvolver a noção de tempo histórico, formar a consciência histórica e formar para a cidadania.

Esses problemas de orientação que, por motivos vários, nós professores formadores temos cometido e, de modo claro estão dispostos nas dissertações do nosso corpus, não nos impediram de perceber os modos pelos quais o livro didático é abordado no Programa. A hipótese inicial não tem respaldo em termos quantitativos. Não podemos afirmar que o livro didático de História foi

alijado como objeto de pesquisa. Afinal, 40% dos autores consultados grafa a locução e 1/5 desse mesmo conjunto emprega livro didático uma vez à cada dez páginas dos elementos textuais em média. Mesmo para quem não o tem como objeto intelectual de pesquisa, a consulta ao objeto material empregado cotidianamente na maioria das salas de aula é tomada como obrigatória. O livro didático vem ao texto da dissertação de modo indireto – mediante observações dos autores colhidos na revisão da literatura – e de modo explícito, como fonte de mazelas ou como fonte de provável informação apropriada em situação didática. A conjectura que nos moveu nessa investigação, contudo, serviu para problematizar os usos do livro didático e rascunhar duas novas hipóteses sobre a relativa incompreensão desse objeto.

A primeira causa dessa incompreensão provém dos próprios (des)caminhos da pesquisa no PROFHISTÓRIA. Quando coerentes e logicamente estruturados os textos dos egressos, não raro, confundem a natureza da solução gestada para o problema que apresentam – um atrativo para a falta de motivação, um conteúdo significativo para a dificuldade cognitiva de aprender história etc. – com a natureza do suporte que veiculará a solução pensada para o problema correlato – um jogo de tabuleiro para motivar, a produção de um filme para reforçar o sentimento de pertença com o local etc. Assim, sobretudo para o professor-autor, é a novidade do suporte (encarte, caixa, pulso eletrônico etc.) que, em alguns casos, determina a escolha do (não) objeto intelectual de pesquisa.

Uma segunda razão para a incompreensão está no resultado da apropriação um tanto defasada das orientações teóricas dos professores formadores. Em

geral, os profissionais da educação básica que se tornam mestres em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA se apropriam da bibliografia predominantemente produzida pelos professores universitários sobre livro didático. Eles citam teses, livros de divulgação científica, manuais de formações de professores ou autores tornados clássicos pela referência constante aos textos, por exemplo, de Chervel, Choppin e Julia. Ocorre que muito do que se escreveu no final do século passado sobre a matéria sedimentou o livro didático como veículo de más ideologias (Munakata) e deliberadamente omisso acerca de determinado conteúdo substantivo (Oliveira), algo que já pensávamos ter vencido, na última década.

Nada há de anormal no fato de os egressos lançarem mão do conhecimento produzido pelos especialistas. Esse conteúdo, não é, em si mesmo, defasado ou contraproducente. A apropriação da literatura especializada é um princípio inscrito no Regimento do PROFHISTÓRIA. Mas aí reside a terceira e mais significativa razão da incompreensão do livro didático nas dissertações do PROFHISTÓRIA: a incorporação acrítica desse material, decorrente, em grande parte, da ausência de problematização dos saberes da experiência docente deste mesmo professor-autor. É necessário que o mestrando afirme como usa o livro didático, como seus alunos usam o livro didático, como o professor escolhe o livro didático e qual o lugar que o artefato ocupa em seu planejamento. Nas dissertações que analisamos, em geral, as afirmações sobre o livro didático de história dizem respeito a um objeto abstrato, empregado por um sujeito desconhecido.

O desafio para os professores que estão com dissertações em curso, portanto, é trazer a sua experiência com o livro didático para dentro da sala de aula do PRO-FHISTÓRIA e, se for o caso, para os elementos textuais da sua dissertação e planejar efetivas intervenções com esse instrumento. Não é mudando o suporte que vamos minorar as deficiências do livro didático, como também não é repetindo o formato acadêmico que vamos apresentar o novo. A inovação virá da apropriação socialmente justificada dos saberes do campo do Ensino de História e dos saberes especializados dos pesquisadores que estão em todos os Núcleos do Mestrado Profissional em Ensino de História.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

AGUIAR, Maicon Roberto Poli de. **O Oriente Médio através de outras lentes**: uma narrativa Audiovisual para refletir as representações sobre região em sala de aula. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ANDRADE, Alessandra Michelle Alvares. **Memes históricos**: uma ferramenta didática nas aulas de História. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

BARBIERO, Cristiane Maria. **Ensino de História Local para crianças: (Re)construindo histórias de Paranhos**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

BARBOSA, Helena Cristina Dias de Oliveira. **Desafios da História ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial**. 2016a. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016a.

BARBOSA, José Humberto Gomes. **A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2016.

BARROS, José Walmilson do Rêgo. **O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino fundamental**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008a.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

BUCHTIK, Lorena Marques Dagostin. **Tempo, evidência e historicidade no livro didático e a aprendizagem histórica**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

CAMPOS E SILVA, Humberto Serrabranca. **Mortimer Adler e o Ensino de História: educação liberal, letramento e didática**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras**. 5ed. São Paulo: Moraes, 1981.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no Ensino de História. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

LIMA, Keila da Silva. **Imagens da cidade de Boa Esperança (PR)**: as exposições fotográficas da Casa da Cultura Francisco Peixoto Sobrinho e o Ensino de História (1997-2018). 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

LUCENA, Josirene Souza Inocência. **História de pescadores e pescadoras da Pedra Negra**: uma proposta de educação patrimonial aplicada no Ensino de História. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2009 nas escolas públicas de Ponta Prã**: subsídios para o ensino da temática indígena. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

MACHADO, Carolina Viana. **O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada.** 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da História Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MENDONÇA, Natália Lima de. **Dicionário Audiovisual de Conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História.** 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MESQUITA, Pedro Henrique Parente de. **Nas batidas dos beats e na cadência do flow: hip-hop, Ensino de História e identificação racial.** 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MORAES SILVA, Emanuela de. **Ensino de História em debate: a História da África e Cultura Afro-brasileira no livro didático e a Escola José Caetano dos Santos na comunidade quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato – Piauí.** 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

MOURA, Antonio Guanacuy Almeida. **WebQuest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de História.** 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

MUNAKATA, Kazume. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 280-292.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2007, p.271-296.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012a.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3, p.51-66, set./dez. 2012b.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639. 2016**. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

OLIVEIRA, Emanuel Lopes de Souza. **Dimensões do ensino do conhecimento histórico: a sequência didática gerativa como mediadora para o ensino dos conceitos de grilagem e campesinato**. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

OLIVEIRA, Nice Rejane da Silva. **Cinema e Ensino de História na Escola Graça Aranha em Imperatriz – MA**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

PEREIRA, Jonathan de França. **Povos Indígenas e educação básica: relações entre a História pensada e a História vivida.** 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

QUIATTO, Denise Belitz. **Ensino de História Local: uma história didática de Santa Maria e região.** 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

RITTER-PIMENTA, Silvia Jacinta. **Percepções sobre a questão agrária entre alunos do Ensino Médio de uma escola técnica federal do estado de Mato Grosso.** 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

SANCHES, Luis Felipe. **Memória e patrimônio em Tupã-SP: Proposta pedagógica para o Solar Luiz de Souza Leão (1901-1980).** 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

SANTOS, Edilson Silva dos. **As representações da Cabanagem no livro didático: uso da imagética no Ensino de História.** 2018a. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018a.

SANTOS, Fabrício Barroso dos Santos. **O livro didático no Ensino de História: entre práticas historiográficas e narrativas docentes.** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

SANTOS, Joelma da Silva. **Tradições orais e Ensino de História na Escola Professora Carmina Gomes, no Ensino Fundamental II, em São Félix do Xingu – Pará.** 2018b. 96 f. Dissertação

(Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018b.

SILVA, Adriano da. **Tempo e temporalidade no ensino e na aprendizagem da História**: um desafio a enfrentar. 2016a. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016a.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A História da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan da. **Ensino híbrido**: possíveis contribuições para a qualificação do Ensino de História no Ensino Médio. 2016b. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016b.

SIMÕES, Acácio Leandro Maciel. **Ensino de História e a sociedade da informação**: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de História no Brasil**: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014). 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnico-raciais no Ensino de História**: memórias e experiências de professoras da educação básica. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TORRES NETO, Dilermando Pereira. **Cidade, História e memória:** Educação Patrimonial em São Bento do Uma – PE. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Unesp, 2013.

VAN RYN, Sandra Mara. **A questão indígena no Ensino de História através da produção do jornal.** 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

VEDOVOTO, Felipe Silva. **O Ensino de História nos anos iniciais:** desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

VIEIRA, Guilherme Braunsperger de Lima. **Religiosidades em coleções didáticas de História:** História, Sociedade e Cidadania (2013) e Nova História Integrada (2015). 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

WOEWN, James W. **Lies my teacher told me:** Everything your American History textbook got wrong. New York: The New Press, 1995.

SÍNTESES HISTORIOGRÁFICAS E ENSINO DE HISTÓRIA¹

Nos últimos quinze anos, estivemos envolvidos com a análise e a crítica dos modos de escrever a história do Ensino de História nacional no Brasil. Nos empenhamos em criticar as funções, a estrutura e a substância dos textos autodesignados “de síntese” nas seções autodesignadas “teórico-metodológicas” de dissertações e teses sobre Ensino de História e nos programas de curso da disciplina História do Ensino de História, ofertada pelo Mestrado Profissional em História - PROFHISTÓRIA². Naquelas tarefas, apontamos, principalmente, o caráter unívoco da periodização e dos personagens, o traço colonizador e localista dos seus produtores.

Neste texto, alteramos o rumo da crítica, assumindo caráter mais propositivo. Nossa meta é ensaiar possibilidades de alteração desse cenário, motivando tanto os colegas pesquisadores do Ensino de História quanto os(as) mestrandos(as) do PROFHISTÓRIA a contribuírem com a emersão de sínteses que induzam nossos olhares para as pluralidades de experiências, mesmo que, de alguma forma, suas vivências sejam marcadas pelas prescrições curriculares, legislações e outros fatos compartilhados pelas comunidades escolares.

Para cumprir a meta, organizamos a escrita em três partes. Na primeira, definimos síntese histó-

¹ Este texto é inédito e foi escrito para servir como aula para a turma ingressante no PROFHISTÓRIA 2022, no Núcleo da UFRN, na disciplina História do Ensino de História, ministrada nessa ocasião por Margarida Dias.

² Alves Júnior; Oliveira; Alves; Freitas (2021); Oliveira; Freitas (2020).

rica e exemplificamos a sua importância a partir de demandas contemporâneas mais amplas, categorizadas episodicamente como retorno às metanarrativas, emergência da História Global e da História Pública. Na segunda, apresentamos quatro argumentos sobre a importância da síntese histórica no Brasil contemporâneo. Na terceira, lembramos alternativas de síntese adequadas às demandas típicas do trabalho dos professores orientadores e em sua tarefa de pesquisa básica, como também às demandas típicas do trabalho dos professores da escola básica que dão continuidade aos seus estudos, mediante a construção das suas dissertações de mestrado no PROFHISTÓRIA.

Síntese histórica: definições

“Síntese histórica” é categoria e macro-categoria que dá inteligibilidade (e realidade) a artefatos, habilidades, princípios, conhecimentos e atos típicos do trabalho do profissional de história. Como macro-categoria, inclui termos (categorias) significados em situações comunicativas: para um curso de História Universal, no ensino secundário brasileiro do século XIX, uma síntese de História Universal; para um curso de História do Ensino de História, no mestrado profissional do ano de 2018, uma síntese da História do Ensino de História, por exemplo.

Essas categorias guardam com aquela macro categoria um caráter comum: são sínteses da mudança temporal. Elas também inauguram (a partir daquela macro categoria) algumas realidades particulares distinguidas e expressas em seus predicados, a exemplo de: síntese da mudança temporal na experiência da huma-

nidade, síntese da mudança temporal da experiência nacional, síntese da mudança temporal na experiência das mulheres e síntese da mudança temporal da experiência do/no/com o Ensino de História em quaisquer das escalas com as quais trabalhemos.

Como categoria, “síntese histórica” é forçosamente uma expressão. Tal expressão designa, simultaneamente: 1. um verbo (compor); 2. uma habilidade historiadora (compor escrito sobre os resultados da investigação histórica); 3. o resultado dessa composição (a escrita sobre a representação do passado ou historiografia); 4. e um gênero (obviamente) marcado por determinada situação comunicativa (síntese da História da Humanidade, Síntese da História do Brasil, Síntese da História das Mulheres e Síntese da História do Ensino de História).

Essas definições, verbal (compor) e substantiva (síntese sobre a experiência das mulheres), podem ser empregadas de modo isolado ou relacionado, como ocorre nessas frases: “Os episódios acadêmicos de Bel Hooks são insuficientes para a construção de uma síntese da história daquela mulher” (uso isolado); “As sínteses da História do Brasil não contemplam uma síntese da História da mulher” (uso combinado). Aqui, decomposmos a expressão (síntese / histórica), para combiná-la, em seguida (síntese + histórica = síntese histórica), no formato de um conceito instrumental, ou seja, em uma palavra com significado útil aos objetivos deste texto.

O que é síntese histórica?

Etimologicamente, “síntese” significa “composição”. A palavra é formada pelo prefixo “com” (significan-

do “junto à...” ou “ao mesmo tempo em que...” e o radical “tese” (“pôr”, “colocar”, “fazer”, “apresentar” e/ou “estabelecer” uma questão, uma afirmação, um julgamento, um parâmetro etc.). Com esse significado, que abarca os usos dominantes da lógica Aristotélica, ao menos, até o início do século XIX, elaborar uma síntese significa compor, do mesmo modo que elaborar uma hipótese significa supor, fazer uma metátese significa transpor e fazer uma diátese significa dispor³.

Em termos metodológicos, ou seja, no que diz respeito aos genéricos processos de produção do conhecimento (o que nos remete à Teoria do Conhecimento, até o surgimento das epistemologias disciplinares, inclusa a Epistemologia Histórica), “síntese” é uma operação do pensamento (uma habilidade mental) e, conseqüentemente, o resultado dessa operação do pensamento (composição). A outra operação básica, bem sabemos, é a análise em sua concepção classicamente cartesiana. A análise é a repartição do todo em parcelas passíveis de resolução (decomposição)⁴, do mesmo modo que a síntese é a reunião dessas parcelas com vistas à apresentação de uma resposta geral, ainda que temporária, à questão inicial (composição).

Quando juntamos o adjetivo “histórica” ao substantivo “síntese”, a expressão criada (“síntese histórica”)

³ Síntese - Do gr. *synthesis*, composição, pelo lat. *synthese*. (Nascenes, p.473). “*Thèse et thème, grec thesin et thema, génitif thematos, se rattachent à un verbe qui a le même sens que poser (v. site2), de telle sorte que synthèse et composition, hypothèse et supposition, métathèse et transposition, diathèse et disposition, Sont étymologiquement synonymes. La thèse, c’est propre l’action de poser, de proposer, et le thème, la chose posée, la proposition.*” (Clédat, 1914, p.570). Colocar (uma questão), por (uma questão), fazer (uma questão, uma afirmação), apresentar (uma questão, uma proposição), estabelecer (um julgamento, um parâmetro). (Clédat, 1914, p.569-570).

⁴ Nas palavras de Descartes (2001, p.24), “repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las.” Tradução de Enrico Corvisieri.

importa os sentidos listados acima, passando a designar uma coisa (a composição tópica, dissertativa ou mista de representações sobre o passado, traduzida em forma de narrativa) e a habilidade viabilizadora da existência dessa coisa (a capacidade mental e motora de compor representações sobre o passado, traduzida em etapas da pesquisa histórica).

Visto dessa maneira, todo escrito histórico (historiografia) é uma síntese histórica posto que toda representação escrita sobre o passado (historiografia) é realizada (ganha existência) por meio de uma apresentação (estabelecimento, colocação etc.) de questões, julgamentos, modelizações e, literalmente, proposições (composição).

Quando, porém, nos deslocamos da “síntese histórica” em sua condição abstrata para situações comunicativas reais, demarcando, por exemplo, a distinção epistemológica entre ciências, a distinção funcional entre disciplinas, subdisciplinas, campos e/ou domínios acadêmicas (além das interdições gráficas que definem artefatos de leitura e comunidades de autores e de leitores), a expressão “síntese histórica” perde o significado de “qualquer composição histórica” e ganha o status de determinado “gênero textual”. É nessa condição que emergem as coisas classificadas como “livros didáticos”, “compêndios”, “ensaios eruditos” e “escritos acadêmicos”, a exemplo de: *História – Das cavernas ao terceiro milênio*, *História Universal*, *História da Civilização na Inglaterra*, *Casa Grande & Senzala*, *Os donos do poder e A Cidade em Chamas: O Serviço de Extinção de Incêndios em Natal/RN* e *História & Ensino de História*.

Essas obras se diferenciam em vários sentidos, mas todas estão classificadas como “síntese histórica”.

A tipificação ocorre a despeito de os livros receberem predicativos vários (Síntese de história da Humanidade com teleologia indefinida ou eclética, síntese da história Universal de teleologia cristã, síntese da história da Inglaterra de caráter naturalista, síntese da História da Família Brasileira de corte culturalista, síntese da história do Estado Brasileiro de corte weberiano, síntese da experiência dos Bombeiros de Natal organizada cronologicamente). Além disso, a tipificação materializa-se em nosso cotidiano, mesmo que os seus analistas e/ou usuários não se deem conta de que são composições resultantes da habilidade de criar um texto escrito de representação sobre o passado, produzido a partir de demandas localizadas e sob restrições impostas por determina dos públicos, formatos editoriais, autoridades institucionais e esquemas de validação da verdade histórica.

O que não é síntese histórica?

Até aqui, nos empenhamos em dizer o que a síntese histórica “é”, desconsiderando o ser do seu “outro”. Algumas tentativas de definir esse “outro” elegem a quantificação do objeto do conhecimento como critério. Em situação abstrata, então, se estudamos uma pessoa ou uma coisa (entre várias, disponíveis no seu universo de escolhas), não fazemos síntese. Se estudamos uma coisa ou uma pessoa sob apenas um determinado ângulo (entre vários disponibilizados pela metodologia dominante no seu domínio acadêmico), o que elas pensam, sentem, fazem, como se constituem ou em que se transformam, também não fazemos síntese histórica. O termo que empregamos para designar essas ações é o inusu-

al “monografar” e a expressão designadora do produto gerado por essa atividade é “monografia histórica”⁵. A monografia histórica é a ação e o resultado da ação de escrever a história de uma coisa ou pessoa, de um assunto sobre coisa ou pessoa ou de escrever sobre uma coisa ou pessoa a partir de um só ponto de vista.

A definição abstrata acima pode levar a confusões. Mas o critério da quantificação – caracterizador da monografia histórica – ganha melhor visibilidade quando examinamos os gêneros típicos da formação universitária. O relatório de Iniciação Científica (IC) e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de História, assim como a dissertação de mestrado e a tese de doutorado são monografias. Em todos eles, nos ocupamos de uma coisa ou pessoa ou exploramos a coisa ou pessoa a partir de um ponto de vista. O próprio problema principal do projeto de pesquisa já denuncia essa quantificação na tarefa do metafórico “recorte do objeto” ou “delimitação do objeto”. Em sentido estreito, não costumamos estudar “O” livro didático *História – Das Cavernas ao terceiro milênio* em TODA a sua potencialidade como artefato de ensino e objeto intelectual submetido a exame científico. Nós escolhemos UM ângulo para a observação desse livro: a ideia de aprendizagem OU modo de organizar as atividades OU usos que seus autores propõem sobre as imagens, as iniciativas de inclusão de minorias nas narrativas dos textos principais OU a presença de controvérsias historiográficas etc. Mesmo quando estudamos dois, cinco ou vinte livros didáticos como o citado, não es-

⁵ “Une monographie est une écriture, un écrit, sur un seul objet, sur un seul sujet, sur un point spécial. Une cacographie est une mauvaise graphie. Le polygraphe est l'écrivain qui écrit sur beaucoup de matières et l'instrument qui écrit beaucoup d'exemplaires. Stylographe, stylet pour écrire, v. ester.” (Clèdat, 2014, p.286)

tudamos “TUDO” o que é possível ser estudado, ou seja, não nos interessamos por todas as possibilidades que o nosso domínio científico disponibiliza. Nós submetemos dois, cinco ou vinte livros didáticos à uma questão dominante: as ideias de aprendizagens desses livros OU os modos como esses livros organizam as atividades OU os usos que os seus autores propõem sobre as imagens etc.

Esse critério da quantificação vale, como afirmamos, para os gêneros textuais típicos da vida acadêmica, mas quando exportado ao cotidiano ordinário, pode gerar simplificações equivocadas. Uma monografia não é um texto que tem muitas páginas, em relação a uma síntese que tem poucas páginas. Uma monografia não é um texto que é destinado ao público acadêmico, enquanto uma síntese é destinada a cumprir uma função mercadológica. Uma monografia não trata apenas de uma nação enquanto a síntese trataria apenas da história de várias nações. Tais reduções não resistem a um teste simples. Vejam. *A História Universal* de C. Cantù, por exemplo, é síntese e possui 72 volumes, *A História da Civilização na Inglaterra*, de H. T. Buckle, é síntese, mas só tratava da nação inglesa e *Os donos do poder*, de Faoro, é também síntese histórica entre os acadêmicos, mas não foi produzido segundo demandas do mercado.

Esses critérios, exemplos e contraexemplos nos levam à conclusão de que o “outro” da síntese histórica emerge sempre em uma relação análoga à disposição geral/particular ou todo/parte. A representação sintética e escrita do passado sempre ganha realidade e personalidade quando a colocamos diante de várias representações analíticas e escritas do passado, disponíveis no nosso domínio de investigação (e vice-versa).

Agora, podemos voltar ao parágrafo inicial do tópico 1., onde afirmamos que a “síntese histórica” é, simultaneamente, expressão designadora de um verbo (compor), de uma habilidade historiadora (compor escrito sobre os resultados da investigação histórica), do resultado dessa composição (a escrita sobre a representação do passado ou historiografia) e de um gênero (obviamente) marcado por determinada situação comunicativa (síntese da História da Humanidade, Síntese da História do Brasil, Síntese da História das Mulheres e Síntese da História do Ensino de História).

Como gênero textual, nos domínios dos historiadores, a síntese histórica é realizada de modo relacional e dialético, ou seja, remete a representações escritas sobre o passado, construídas sob formatos diferentes para cumprirem uma demanda de natureza idêntica, apresentadas como o total diante do parcial, o geral diante do singular e o agregado diante do disperso. Assim, no ato de tipificar um trabalho de representação escrita sobre o passado como de “síntese histórica”, deveremos sempre designar (implícita ou explicitamente) o “outro” dessa representação escrita sobre o passado. Quando nos apresentarmos como estudiosos de História do Brasil, sob o ponto de vista da abrangência espaço-temporal, faremos síntese de história do Brasil ao compor um texto que inclui vários entes jurídico-políticos constituidores do ente “Brasil”, tomados formalmente como objetos de histórias dos entes federados do Brasil e realizados como textos reconhecidamente monográficos em nosso campo de atuação. Quando nos apresentarmos como “estudiosos de História da mulher”, faremos síntese ao incluir a experiência de várias mulheres em diferentes tempos e

espaços, formalmente tomadas como objetos de biografias, autobiografias (sob diferentes lógicas de interpretação e suportes heurísticos), realizadas e reconhecidas como textos monográficos no interior do campo correlato. Quando nos apresentarmos como “estudiosos da aprendizagem histórica”, faremos síntese histórica ao incluir vários problemas de aprendizagem histórica (acompanhados ou não de respectivos sujeitos e/ou circunstâncias que os explicam), tomados formalmente em suas historicidades e na condição de objetos de representações históricas particulares e até singulares, materializadas em texto monográfico e reconhecidas como tal em nossa corporação profissional.

O valor das sínteses históricas no Brasil contemporâneo

Pelo que afirmamos, até agora, é possível perceber que síntese histórica cumpre uma demanda secular. Não se trata, portanto, de “moda” ou de uma espécie de “retorno à síntese”. A síntese histórica (tal como a definimos no tópico anterior) é funcional, ao menos, por cinco não hierarquizadas razões: as características da nossa estrutura de pensamento; a limitação temporal das nossas vidas; a limitação psicofísica da nossa estrutura; e a nossa experiência recente de aceleração temporal; e o gerenciamento de extensas massas de informação historiográfica.

Do primeiro valor, já tratamos no tópico anterior: a síntese histórica emerge sempre em uma relação análoga à disposição geral/particular ou todo/parte, ou seja, a representação sintética e escrita do passado sempre ganha realidade e personalidade quando a colocamos

diante de várias representações analíticas e escritas do passado, disponíveis no nosso domínio de investigação (e vice-versa). Isso ocorre porque grande parte do nosso raciocínio histórico-acadêmico está estruturado nesse tipo de operação, designada por historiadores dos séculos XVIII ao XX como “círculo hermenêutico”⁶ – a ideia de que “o todo deve ser entendido pelas partes e a parte somente pode ser entendida pelo todo” (sendo esse “todo”, instrumentalmente, a síntese da qual tratamos)⁷.

Quando, por exemplo, um paraibano quer fazer declarações sobre singularidades de uma coisa designada “paraibanidade”, ele põe os olhos em estudos sobre uma coisa designada “brasilidade”, aliás, ele imagina uma coisa designada brasilidade e suas singularidades, mesmo que esse ato não tenha sido previsto como objetivo da sua pesquisa. Isso ocorre porque a paraibanidade (sempre, teoricamente falando) só é compreensível – só ganha sentido (dentro dos quadros que nos orientam nes-

⁶ Círculo hermenêutico: “possibilidade positiva do conhecimento originário”, ou seja, o entendimento de que “tudo que está à mão sempre já se compreende a partir da totalidade conjuntural” e que toda a interpretação “é guiada por uma visão que fixa o parâmetro da perspectiva do qual o compreendido há de ser interpretado” (Heidegger, 2014, p.211, 214).

⁷ Um exemplo micro oferecido pela frase que inicia este parágrafo ajuda a compreender o alcance do círculo hermenêutico no nosso cotidiano. Observem: o significado da palavra “hermenêutico” é produzido a partir da observância dos étimos que lhe antecedem (a + definição + de + círculo) e da observância dos étimos que lhe sucedem (é + de + domínio + público). Nesse exemplo, o todo é a frase (“A definição de ciclo hermenêutico é de domínio público”) e a parte é a palavra (“hermenêutico”). Esse modo de pensar o processo de interpretação que os historiadores profissionais fazem uso ao elaborarem representações escritas do passado é semelhante ao modo de pensar de outros profissionais que professam regimes de verdade, aparentemente, distantes em termos epistemológicos. Veja o caso do arqueólogo. Quando esse pesquisador encontra uma pelve (dois ossos do quadril), ele automaticamente situa essa parte (a pelve) em um todo ou conjunto mais amplo (corpo esquelético). É esse enquadramento imagético (a pelve é parte de um corpo esquelético) que lhe possibilita ir além da afirmação de que se trata de uma pelve e declarar: nesse local, viveram humanos adultos do sexo feminino há aproximadamente dois mil anos antes do presente.

te texto) – quando posta em relação com a “brasilidade” (ou ao “campinismo”, quando aquele pesquisador faz a operação inversa). Não há um campinismo sem paraibanidade e não há paraibanidade fora dos quadros de uma brasilidade. Nesse caso, a história de Campina Grande é transformada em parte da História da Paraíba (tomada como todo em relação à história de Campina Grande) que, por sua vez, só ganha inteligibilidade quando considerada parte de uma História do Brasil.

Desse princípio hermenêutico emerge outro valor para a síntese histórica: a compreensão de que a vida individual humana é finita. A memória sobre a experiência individual recuperável por esforço cognitivo estritamente pessoal é limitada a 2/4 de século (para a maioria de nós). Até bem pouco tempo (duas décadas, talvez), quando queríamos acessar um tempo anterior à nossa existência com relativa segurança, lançávamos mão de representações sobre o passado construídas por especialistas. Essa estratégia abarcava os interesses mais gerais (as práticas e sentimentos de determinado grupo social) e os interesses muito específicos como a experiência circunscrita aos votantes, partidos e líderes políticos – objetos dominantes do que se convencionou chamar História Política.

De certo modo (para as gerações nascidas no século passado), essa atitude ainda faz sentido. Se estamos interessados na história dos pensamentos e práticas democráticas, por exemplo, logo percebemos que o fenômeno – processos de democratização – somente pode ser compreendido (conhecidos em suas mudanças) quando observado na duração conjuntural ou longa. Se quisermos atribuir valor ao emprego de determinada ideia de

democracia em um governo cearense de curta duração (quatro anos, por exemplo), somos compelidos, literalmente, a situar o governo observado como um ponto em uma série (de pontos) que, por sua vez, compreenderá cinco, dez ou quinze governos, totalizando uma duração conjuntural. Aqui, novamente, estamos diante da relação entre uma parte (um governo) e um todo (um conjunto de governos cuja experiência a ser lembrada excede à capacidade de lembrar de um único observador). A parte (ideias e práticas de democracia, implantadas em um governo) ganha sentido se (e somente se) estivermos cientes do que seria uma hipotética história da democracia representativa no Ceará (sendo o inverso também verdadeiro). É, provavelmente, essa condição que *Ciro Flamarion Cardoso* designa como a necessária “visão telescópica ou macrocômica do mundo social”⁸.

A terceira importância da síntese tem a ver com a limitação da estrutura psico-biofísica da nossa memória individual. O senso comum do ensino está repleto de indicações sobre a importância e os mecanismos de retenção definitiva de grande número de acontecimentos e processos históricos. Não é dessa função que estamos tratando. Referimo-nos, aqui, à memória trabalho ou memória de curto prazo. Quando, por exemplo, um aluno manifesta dificuldade para compreender as causas do conflito Rússia vs. Ucrânia, é provável que o professor alimente a sua memória temporária com uma narrativa de cinco minutos sobre a História da Guerra Fria. A narrativa sobre quarenta anos da experiência de vários países e continentes, envolvendo questões de ideologia, economia e relações internacionais entre blo-

⁸ *Cardoso*, 1988, p.108.

cos auxilia na compreensão do conflito atual. Resolvido o problema (compreendidas as razões do conflito Rússia vs. Ucrânia), a narrativa do professor desaparece, provavelmente, da memória do aluno e a rede neural – que será, talvez, reativada pelos próximos dias (ou enquanto durar a Guerra) – corresponderá às causas da Guerra, compreendidas com o auxílio da síntese histórica que o professor apresentou durante cinco minutos.

A mesma situação (um questionamento sobre as razões da Guerra atual) pode ser resolvida com o emprego da síntese histórica em outra dimensão. A maior parte dos nossos programas de ensino para a escolarização básica são esquemas (estruturas) de síntese histórica de história da nação e de história do mundo. Os textos principais da maior parte dos livros didáticos de História são narrativas de síntese sobre a história da nação e a história do mundo de modo intercalado. A maior parte das aulas de História, em qualquer nível de ensino, são discursos orais de síntese sobre a história das coisas e pessoas. Foquemos nesta última variável.

Nosso trabalho em sala de aula, predominantemente, é o de viabilizar, nos alunos, redes neurais sobre as habilidades que os possibilitam compreender dos desafios humanos, as respostas aos desafios humanos e seus correspondentes acontecimentos e processos históricos em duração conjuntural ou longa (isso é diferente de dizer que grande parte do nosso trabalho em sala de aula é a apresentação de narrativas a serem retidas em definitivo na memória de longo prazo). Ao narrar, obviamente, não podemos repetir o ritmo e a duração do objeto da narração (isso vale para o narrar na/a vida cotidiana). Essa condição faz de nós, deliberada e compulsoriamente, produtores de síntese

ses históricas. Somos selecionadores de questões, acontecimentos e processos, organizadores de enredos e usuários de modelos de início, meio e fim de narrativas, em resumo, organizadores de discursos sobre três séculos que façam sentido para os alunos em um tempo de quarenta minutos. Muito provavelmente, essa é razão da sobrevivência da preleção (da aula expositiva) por tantos séculos em tantos lugares do mundo. A voz é o único instrumento (até onde conhecemos) controlável (que possibilita a avaliação da aprendizagem, por exemplo) capaz de expressar uma síntese histórica para determinado público, com paradas, retomadas e adaptações à demanda imediata de um aluno, grupo ou uma turma inteira em tempo real. Todos os demais instrumentos de síntese histórica (o livro didático, a pintura e o filme, por exemplo) são estáticos.

O quarto valor da síntese histórica cresce à medida em que se amplia a sensação de que o tempo do relógio na vida cotidiana está cada vez mais rápido. Não vamos explorar as razões, que incluem a explosão do número de informações diárias à nossa disposição, a simultaneidade dos envios e respostas de mensagens entre pessoas e a morte precoce das notícias nos grandes meios de comunicação. Mas nos interessa afirmar que essa superabundância de dados amplia a demanda por sínteses históricas. Dizemos “amplia” porque a demanda é secular. Hoje temos mais pessoas alfabetizadas, mais habilitadas a decodificar discursos em língua portuguesa, com maior poder de compra e mais estimuladas à leitura de histórias em virtude da ampliação de canais de divulgação, como as novelas, os filmes e os games. A experiência da aceleração exige, cada vez mais, as habilidades de selecionar fontes de informações e acon-

tecimentos por relevância, periodizar e interpretar e sintetizar acontecimentos e processos. Essa experiência de aceleração (percebida, principalmente, por quem não nasceu no século XXI) transforma o espaço escolar em lugar privilegiado para a formação de redes neurais sobre esquemas interpretativos (ou metanarrativas) de longa duração. O Ensino de História regular, portanto, é uma espécie de câmara onde a velocidade do tempo pode ser domada por algumas horas e, conseqüentemente, onde os cortes podem ser feitos e a produção narrativa exercitada, mediante um profissional especializado em representação temporal cientificamente controlada. A síntese histórica é o instrumento ideal para a tarefa.

A quinta importância da síntese tem a ver com a dificuldade de gerenciamento de extensas massas de informação historiográfica produzidas cotidianamente. Não deixa de ser irônico que a especialização causada pela divisão e hierarquização do trabalho acadêmico e gerador de monografias tenha suscitado a necessidade de produção de sínteses nesses vários domínios por onde se distribui a atividade dos historiadores. São gêneros e artefatos textuais que selecionam, resumem e encadeiam proposições, autores e modelos interpretativos, tornando-os inteligíveis aos novíços na pesquisa, aos mestrandos e doutorandos e aos formadores orientadores, iniciantes na matéria. Assim, há sínteses históricas que enfatizam recortes por espaço (sínteses de história da África), recortes de tempo (síntese de história Antiga, Contemporânea, Pós-Abolição), por marcadores étnicos (síntese da história dos Povos Indígenas), e marcadores de humanidade (sínteses de história Política, do Trabalho, Cultural, Ambiental, das Relações Internacionais,

da Ciência e Tecnologia, do Marxismo etc.) acompanhados dos seus respectivos predicativos contextuais: no Brasil, no Ocidente, na América. Todos esses domínios, potenciais e reais geradores de síntese histórica, mantêm, ao menos, um Grupo de Trabalho (GT) junto à Associação Nacional de História (ANPUH-BR).

Os cinco valores aqui rememorados – círculo hermenêutico, finitude da vida humana, limitações da memória e aceleração do tempo e gerenciamento da informação historiográfica – nos levam a declarar (repetimos) que a síntese historiográfica é fundamental à realização do objeto sobre os quais nos ocupamos. Tais valores são requisitados em situações comunicativas várias, dentre as quais duas nos interessam prioritariamente: a operação de mediar a aprendizagem histórica com alunos da graduação; e a operação de mediar a aprendizagem histórica dos processos investigativos que resultam na representação do passado, efetuadas em forma de dissertação no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA. Vamos aprofundar esses usos nos dois tópicos que se seguem.

Fazendo sínteses

Considerando as proposições acima, por que tão poucos historiadores se dedicam às sínteses como gênero textual, traduzidos em títulos iniciados como “A História de...”? A resposta à questão (como qualquer outra) é perspectivada. Vai depender do interesse e da erudição do questionador. Da nossa parte, apenas para disparar eventuais reflexões, ressaltamos que as escolhas dos historiadores são políticas, sem serem, necessariamente, político-partidárias. Historiadores da primeira metade do século XX, na

Inglaterra, “não acreditavam que estudar regiões fora da Europa e da América do Norte iria ensinar qualquer coisa sobre as lições de mudanças no decorrer do tempo”⁹. Essa era a justificativa para não implementar um programa semelhante ao reivindicado por H. G. Wells que dizia: “a história como um todo [História Universal] é mais receptiva a um tratamento mais amplo e mais abrangente do que a história de nações e períodos especiais”¹⁰. No Brasil, na segunda metade do século XX, historiadores acreditavam que as sínteses estariam eivadas de especulação teleológica, contaminando os domínios da Ciência da História e o suposto regime de verdade. As sínteses seriam mais ideologizadas e subjetivas que as monografias históricas.

Nos últimos cinquenta anos, experimentamos a potência das especializações, cujos demarcadores são as dezenas de Programas de Pós-Graduação em História, geradores de milhares de teses, dissertações e monografias. A monografia histórica ficou associada à prática de aprofundamento de estudos em determinados nichos ou questões. A especialização, para o bem ou para o mal, extinguiu o erudito generalista desde a formação em cursos de graduação. Reproduzimos, a bem dizer, a divisão do trabalho histórico pregada entre alemães da primeira metade do século XIX e franceses da passagem do século XIX para o XX: aos paleógrafos, arquivistas e bibliotecários, o trabalho de inventariar fontes; aos graduandos das faculdades de Filosofia, o trabalho de criticar fontes; aos doutorandos, o trabalho de construir monografias; ao professor altamente experiente, o trabalho de construir grandes sínteses sobre a província, a região, o Estado, a Nação, o Mundo, a Humanidade e o Universo.

⁹ Crosley, 2016, Pos.41.

¹⁰ Wells, 1921, p.v.

Nesse mesmo período, por fim, experimentamos o desprestígio dos padrões de interpretação das mudanças aplicados às longas durações que, em geral, exigem grande esforço especulativo e perícia na generalização, trabalhos mais afeitos aos filósofos e cientistas sociais, principalmente os que empregam problemas e categorias refinadas por F. Hegel, S. Freud, K. Marx, F. Engels, E. Durkheim e M. Weber. O resultado dessas mudanças epistemológicas e de divisão social do trabalho, é a compreensível atrofia em certo grupo de habilidades do historiador. São poucos os profissionais que se sentem capacitados a construir uma nova tese explicativa para os problemas macroestruturais brasileiros, por exemplo, ou um livro didático de História que não seja cópia dos manuais que vendem mais que 500 mil exemplares.

O fato que nos importa, contudo, é a existência da demanda. A fome por sínteses de conjuntura e longa duração não é um fenômeno do “grande público” forjado pela cultura de massa pós anos 1960 ou apenas pela revolução digital do século XXI, diagnosticada pelos praticantes da História Pública. O que flagramos, hoje, com a popularização da *internet* (considerando a ampliação do público alfabetizado e consumidor), é a consolidação dos mais diversos nichos de mercado pedem síntese. Não apenas os alunos da escolarização básica consomem sínteses durante 12 anos de sua formação; não somente o liberal aposentado pede síntese para preencher os seus longos dias de ócio. A síntese é demandada por um público que inclui motoristas de taxi e guias de turismo, jornalistas ávidos por contextualizar suas explicações para eventos do tempo presente, passando por graduandos que querem recuperar aprendizagens do ensino

fundamental, cineastas, professores universitários de todas as áreas que querem contextualizar seus objetos de estudo, chegando até os acionistas e clientes de grandes empresas, brindados com luxuosas sínteses de história da nação, história da arte ou história do lugar. Essa demanda abre oportunidades de trabalho e capital para jornalistas, literatos e ensaístas, dado o desinteresse, o preconceito e a incompetência da maioria dos historiadores por formação. Tal situação nos leva a rememorar e a incentivar a produção de sínteses, ao menos, nas duas situações comunicativas com as quais nos envolvemos direta e cotidianamente: a formação de formadores e a formação continuada de professores de história em nível de pós-graduação.

A síntese demandada à investigação na pós-graduação acadêmica

O que faz o professor formador de história quando é demandado por sínteses sobre o local ou o nacional? Ele especula sobre a experiência dessas totalidades; ele dialoga com as sínteses em circulação sobre o mesmo objeto; ele lança mão de modelos interpretativos (estruturais) que explicam a mudança na longa duração; ele consulta repertórios, ficha fontes secundárias (monografias históricas), constrói enredos a fim de produzir uma representação do passado que situe e oriente o consumo e a produção de outras representações do passado em nível menos abrangente. Ao fim e ao cabo, se o seu objeto for a nacionalidade ou o Estado Nacional brasileiro, ele se esforça para pôr na mente do leitor uma proposição: “O Brasil foi assim e não daquele outro jeito”. Fiquemos

com discursos desse tipo (que podem ser transladados para outras situações comunicativas). Eles fornecem a espinha dorsal de muitos programas de disciplinas universitárias, a exemplo de: América Pré-Histórica, América Contemporânea, Antiguidade Clássica, Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República ou, simplesmente, História do Brasil.

Na investigação acadêmica de síntese sobre História do Brasil, isto é, na produção dos professores formadores, sobretudo, a “síntese histórica” sobre o nacional é uma operação que pode assumir diferentes funções e formas no que diz respeito à construção do objeto. Em um primeiro caso, o historiador faz síntese para realizar um objeto (coisa ou pessoa) por meio de uma narrativa sobre trajetória completa, com a função de “descobrir” a nação. Em um segundo caso, o historiador faz síntese para realizar parte importante de um objeto (coisa ou pessoa) por meio de uma narrativa sobre o final de uma trajetória, com a função de revelar as consequências da trajetória passada (ou experimentada) e, simultaneamente, as causas da trajetória futura (ou esperada) do povo¹¹. Em um terceiro caso, por fim, o historiador faz síntese para realizar um objeto (coisa ou pessoa) por meio de uma narrativa sobre o início de uma trajetória, com a precípua função de qualificar e denunciar as ideias que moldaram o Estado-nação experimentado no presente do narrador.

Um exemplo do primeiro caso nós encontramos no século XIX, onde a síntese histórica era a operação que inaugurava a totalidade de uma trajetória (uma história). Nesse caso, a invenção dessa trajetória foi efetuada por

¹¹ Trata-se de algo aparentado a uma das significações da dialética hegeliana.

meio de uma extensa narrativa elaborada a um só fôlego sobre a identidade de uma coisa ou pessoa, diante de diferentes escritos sobre a identidade dessa mesma coisa ou pessoa, veiculados por diferentes autores, sob diferentes ideologias e suportados em peças de gêneros textuais monográficos. *A História Geral do Brasil*, de F. A. Varnhagen, por exemplo, articulou determinados presente, passado e futuro que o próprio Varnhagen pensava terem sido essencialmente brasileiros, induzindo o leitor a imaginar uma entidade (o Brasil) com seus respectivos ciclos de vida, episódios, razões, proveniências e sujeitos históricos todos eles marcados pela experiência lusa. Em uma palavra: a síntese histórica de Varnhagen inventou a trajetória da nação Brasil como extensão filial, benfazeja e necessária do Império português. A síntese de Varnhagen, portanto, resulta de uma visão do colonizador que narra a experiência nacional em tom de “descoberta”¹², em meio a centenas de textos biográficos, corográficos, memorialistas e históricos que retratavam, até meados dos 1850, alguns grupos, autoridades, vilas, cidades, câmaras, capitanias e províncias de modo disperso (sem se assumirem como parte de uma totalidade chamada Brasil).

Um exemplo do segundo caso nós encontramos na primeira metade do século XX, onde as iniciativas modelares como as de Varnhagen ainda eram construídas e guardavam sua funcionalidade original. Mas essa síntese era assumida como a operação inaugural de um novo significado para a parte final de uma trajetória já descrita por outras sínteses (a “última página” da história). Essa foi a experiência de Caio Prado Júnior, em *Formação do Brasil contemporâneo*, para quem “os fun-

¹² Reis, 2007, p.60.

damentos da nacionalidade” (povo, relações econômicas, relações sociais, consciência de nação) e os problemas estruturais do Brasil do século XX (mercado interno, diferenças sociais profundas, técnicas de produção e instrumentos de comunicação rudimentares) já estavam constituídos no início do século XIX, como declara o autor: “aquele momento se apresenta como um termo final e a resultante de toda nossa evolução anterior. A sua síntese”¹³. A síntese de *Formação do Brasil contemporâneo* ganha essa forma, entre outras razões, porque as sínteses de trajetória integral, como as de Varnhagen, já estavam prontas. Seu autor, Prado Júnior, não estava focado na reunião de monografias para preencher as lacunas da trajetória nacional brasileira e inaugurar-lhe um sentido (assunto de Varnhagen). Sua prioridade era aplicar um novo modelo interpretativo às trajetórias já narradas e modificar “o sentido” existente (expressão metafísica para traço diacrítico, a identidade, a marca

¹³ Prado Júnior, 1961, p.6-9, 13-14. “Faço em primeiro lugar um balanço geral da colônia em princípios do século passado, ou antes, naquele período que cavalga os dois séculos que precedem imediatamente o atual; teremos então uma síntese do Brasil que saía, já formado e constituído, dos três séculos de evolução colonial; e tal será o objeto deste primeiro volume.” (p.9) [...] “Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo “sentido”. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. Quem observa aquele conjunto, desbastando-o do cipoal de incidentes secundários que o acompanham sempre e o fazem muitas vezes confuso e incompreensível, não deixará de perceber que ele se forma de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada orientação. É isto que se deve, antes de mais nada, procurar quando se aborda a análise da história de um povo, seja aliás qual for o momento ou o aspecto dela que interessa, porque todos os momentos e aspectos não são senão partes, por si só incompletas, de um todo que deve ser sempre o objetivo último do historiador, por mais particularista que seja. Tal indagação é tanto mais importante e essencial que é por ela que se define, tanto no tempo como no espaço, a individualidade da parcela de humanidade que interessa ao pesquisador: povo, país, nação, sociedade, seja qual for a designação apropriada no caso. É somente aí que ele encontrará aquela unidade que lhe permite destacar uma tal parcela humana para estudá-la à parte.” (p.13).

distintiva etc.) para “povo brasileiro”. Em outros termos, seu interesse era encontrar a particularidade brasileira diante da generalidade humana e isso implicava (naquele contexto) muito mais a substituição dos a priori existentes (aspectos literalmente teóricos do filósofo especulativo) que a expansão e o adensamento das fontes sobre a trajetória do povo brasileiro (aspectos literalmente empíricos do historiador metódico).

Um exemplo do terceiro caso, nós encontramos no século XXI, onde as iniciativas modelares de Varnhagen e de Prado Júnior ainda cumprem funções acadêmicas. No livro *Brasil em projetos: História dos sucessos políticos e planos de melhoramento do reino: da Ilustração portuguesa à Independência*, de Jurandir Malerba, a síntese é assumida como operação que inaugura um novo significado para a trajetória inicial do Estado-nação brasileiro. A síntese de Malerba ganha essa forma, entre outras razões, porque as sínteses da História de Portugal e da História do Brasil, desde os tempos do Marquês de Pombal à declaração de Independência do Brasil, já estavam prontas e, mais importante, porque o gerenciamento de um verdadeiro mar de monografias sobre projetos de Estado-nação silenciados ou vencidos, ao longo de dois séculos, com a intenção de fornecer explicações originais, era praticamente impossível de ser realizado por uma só pessoa (Aquele erudito do século XIX, como afirmamos, não mais existe no nosso tempo). O interesse do autor é, agora, descrever as ideias de Estado-nação, qualificando-as como elitistas e (sob novo modelo interpretativo) alertar para a necessidade de denunciá-las sistematicamente, sob pena de que essas ideias possam voltar a assombrar o presente no qual vive o autor-narrador Malerba.

Esses três casos e exemplos demonstram facetas da relação parte/todo. No primeiro, o historiador inaugura uma trajetória. Na segunda, o historiador inaugura um novo significado para a parte final de uma trajetória. Na terceira, o historiador inaugura um novo significado para a parte inicial da trajetória. Fazendo as analogias sugeridas acima (a parte somente entendida com a existência de um todo hipotético), temos, respectivamente, três resultados para diferentes relações entre coisas: (1) Brasil/Portugal (o Brasil só é inteligível quando situado no Império Português); (2) Brasileiros/Humanidade (os brasileiros só são inteligíveis quando situados no conjunto humanidade); e (3) Iluminismo/liberalismo brasileiro (os projetos de Estado-Nação brasileiros só são inteligíveis quando situados nas ideias cultivadas pelo Iluminismo português).

Esses casos e exemplos, contudo, não esgotam as demonstrações do valor das sínteses históricas para a investigação acadêmica. A relação todo/parte é frequentemente estendida para outras dimensões da experiência humana (modelos econômicos, sensibilidades coletivas), para outros entes jurídico-políticos (cidades, municípios, microrregiões, estados regiões etc.) e para determinados intervalos de tempo. Nesse sentido, as pessoas (historiadoras ou não) manifestam certo fascínio pelas datas fechadas móveis (bicentenários, centenários, quinquentenários etc.), como também pelos demarcadores temporais fixos (século, quinquênio, milênio etc.). Esses momentos comemorativos ou místicos (que ultrapassam o potencial individual de lembrar, repetimos), demandam sínteses históricas aos acadêmicos (aos não acadêmicos e, principalmente, aos empreendedores comerciais).

A síntese demandada à investigação na pós-graduação profissional

Nas atividades do PROFHISTÓRIA nos defrontamos com demandas de síntese dos tipos comentados no tópico anterior. Na impossibilidade de cobrir todas elas nesse breve ensaio, nos ocupamos das demandas mais recorrentes da produção de dissertações.

Não podemos deixar, entretanto, de tratar de dois produtos sintéticos por sua própria natureza: os currículos e programas para o Ensino de História, livros didáticos de História. Programas de História para os anos iniciais e finais são (repetimos) marcadamente sintéticos. Se o(a) mestrando(a) se encontra na posição de planejador e quer atribuir um mínimo de coerência aos fins prescritos pelo Estado ou pela Instituição (escola, ONG etc.) na qual trabalha, deverá pensar na combinação de conteúdo metahistórico e conteúdo substantivo que instrumentalize os alunos, ao longo de sua permanência no sistema escolar, a operar de modo crítico com a experiência humana no tempo.

Esse princípio genérico vale tanto para os currículos prescritos como para os currículos editados ou livros didáticos. A diferença substantiva dessas representações do passado é o esquematismo do primeiro produto e esse mesmo esquematismo alimentado com pequenas narrativas que realizam processos históricos e histórias de vida, no segundo produto.

Em um programa plurianual de Ensino de História, uma proposta de interpretação da mudança na longa duração é elemento fundamental. Isso significa dizer que, seja o programa para o ensino fundamental, seja o

livro didático para o mesmo nível de ensino, uma estrutura mais ou menos teleológica poderá ser adotada (e é preferível que seja adotada). Essa estrutura pode ser metaforizada em “fio condutor”, “espinha dorsal”, “ideias força” etc. Mas, no frígido dos ovos, o que o planejador está querendo dizer é que o currículo (prescrito ou editado) realiza uma totalidade e dá a conhecê-la mediante determinada estrutura que expressa as grandes mudanças e os processos históricos mais significativos daquele corpo social. Um planejador de programa de ensino e de livro didático cumpre função semelhante ao produtor de síntese sobre a história do Brasil e ao produtor de uma dissertação de História. Todos fazem síntese histórica.

A dissertação, contudo, não é tipo clássico de síntese histórica (já vimos que ela é exemplo de monografia histórica), mas a sua constituição exige textos de síntese (alguns breves, outros nem tanto), inseridas na introdução ou em algum item específico de um dos capítulos. No PROFHISTÓRIA, em alguns casos, a síntese histórica pode ocupar todo um capítulo (em geral, o terceiro).

Na introdução ou algum item de um dos capítulos, a síntese histórica é chamada a instituir contextos para a história que o(a) mestrando(a) quer contar. Ela emerge com subtítulos do tipo: “O Ensino de História em São Luís (1984-2020)”. Também na introdução ou algum item de um dos capítulos, a síntese histórica é chamada a demonstrar o diálogo com os pares, em geral, rubricada como “Revisão da literatura”, “Revisão historiográfica” ou “Estado da arte”. No terceiro capítulo, a síntese histórica emerge, na maioria dos casos, como conteúdo substantivo, ganhando uma variedade de modos de expressão. Pode aparecer sob o título “Uma Histó-

ria de Itabuna”, para o caso de uma narrativa expressa em livro ou em História em Quadrinhos, e “História das Mulheres de Porto Calvo” para o caso de uma cartilha destinada ao professor, acompanhada de sequências didáticas aplicáveis ao ensino dos anos finais.

A experiência do Ensino de História, em geral, é efetuada de modo muito tosco. Como carecemos de sínteses intituladas “História do Ensino de História no Brasil” que abranjam duração secular, vivemos a citar trabalhos lacunares sem a devida crítica ou, que é bem pior, a tentar fazer essa história que os trabalhos lacunares não conseguiram narrar. Um dos maiores óbices a uma útil história do Ensino de História é a constituição de sínteses que consideram apenas a experiência do pensamento, dos planos e/ou das intenções de gestores e legisladores. Essa foi a opção dominante de muitos trabalhos produzidos em domínios conhecidos como História da Educação. Essa atitude, em alguns casos, comunicava as prescrições normativas como a realidade em si mesma, omitindo, inclusive, desvios, ações discordantes, resistências e construções originais em termos de ensino, agências político-partidárias, formação e organização profissional. Numa palavra, não raro, o enunciado da lei construía (e era a representação) da realidade.

Outro óbice que vai na contramão do anterior é a (também equivocada) prática de pouco ou nunca precisar o objeto de pesquisa designado “Ensino de História”. Ele seria constituído por pensamentos, práticas, ações de ensinar e de aprender História ou pelos três juntos? Seriam práticas de sujeitos pessoais ou de instituições? Seriam dos ambientes escolares públicos ou privados? Seriam de instituições Estatais ou da Socie-

dade Civil? Seriam de todos os níveis de Ensino ou apenas do Secundário? Incluiriam o Ensino Regular ou o Ensino de Jovens e Adultos?

Boa sugestão para evitar a nociva dispersão – e que impossibilita o autor fazer alguma declaração sobre mudanças e permanências no Ensino de História em duração secular, republicana etc. – é definir esta coisa designada “Ensino de História” e seguir o procedimento geral que qualquer profissional lança mão ao recortar o seu objeto: verificar a existência de fontes, os pontos de inflexão, e as possibilidades de aplicação de determinado modelo interpretativo. Essas variáveis dão forma (tempo, espaço e circunstâncias) à história do Ensino de História da qual o(a) mestrand(o)a tem necessidade de contar.

Essa síntese preenche um tópico, algumas vezes intitulado de “O Ensino de História no Brasil” ou “O Ensino de História no Estado de Alagoas” ou, ainda, o Ensino de História no Município de Teresina”. Mas há outro lugar onde a síntese histórica é requisitada, dessa vez, obrigatoriamente. Trata-se da revisão da literatura ou da história de como o problema que o(a) mestrand(o)a aponta foi (ou se foi) resolvido por outros estudiosos. A alternativa mais simples e, em muitos casos, mais eficaz para o andamento da pesquisa é sintetizar as escritas da história de como uma infinidade de pesquisadores deu respostas centrais ou tangenciais à sua questão inicial de pesquisa.

Um exemplo: Por que os meus alunos, apesar de estarem do terceiro ano do Ensino Médio, não adquiriram uma visão geral de padrões de mudança na longa duração da História do Brasil? Porque eles não conseguem associar determinados eventos, como a instituição do Ato Institucional n.5 à experiência republicana re-

cente, tampouco ao século XX? A dissertação, certamente, deve dar essa resposta dentro do contexto daquela escola e daquela comunidade. Mas o seu autor deverá conhecer o que disseram os que problematizaram o Ensino de História de maneira idêntica porque o conhecimento a ser produzido é socialmente construído, o que significa dizer, coletivamente construído, dialogando com os pares. O modo de dialogar com os pares e de dizer o que os seus antecedentes concluíram sobre problemas do tipo é contando a sua história de modo sintético, ou seja, elaborando uma síntese histórica dos modos de encarar aquele problema de pesquisa.

Para fazer essa história, novamente, o(a) mes-trando(a) deverá ser hábil em consultar repertórios, selecionar fontes com status idêntico à sua dissertação, distribuí-los em tipos e subtipos, considerando, numa primeira etapa, a distribuição temporal, espacial, grau de proximidade com o objeto e, numa segunda etapa, a orientação teórica que formata cada resposta e a própria natureza das respostas ao problema em foco, ou seja, causas, consequências e prováveis soluções.

Tudo isso está no âmbito da análise. A síntese propriamente dita será constituída com a reorganização narrativa dos dados obtidos na descrição dos textos consultados, na crítica às alternativas de resposta e no anúncio das contribuições que eventuais grupos de respostas podem oferecer à investigação do(a) mestrando(a) que efetua essa revisão da literatura. Ao final dessas etapas, teremos uma história dos modos pelos quais os pesquisadores enfrentaram o problema da incapacidade de os alunos situarem determinados acontecimento e processos em um esquema de longa duração da História do Brasil.

Chegamos, por fim, ao lugar onde a síntese histórica é privilegiada: o terceiro capítulo da dissertação. Ali, em geral, comunicamos nossa ideia, projeto ou resultado de intervenção em situações comunicativas que envolvem Ensino de História e aprendizagem histórica. Ali estão expostos os textos de síntese que funcionam como base para sequências didáticas e, ainda, os textos de sínteses que organizam determinados passados para oferecer uma representação narrativa de uma coisa ou pessoa digna dessa representação.

Tanto em um como no outro caso, a síntese histórica exige do(a) mestrando(a) as habilidades típicas do(a) historiador(a) por formação: problematizar a realidade do ensino, recolher fontes e, metodicamente, criticá-las, extrair informações, estabelecer acontecimentos, identificar mudanças, modelar processos e produzir narrativa inteligível e persuasiva. Tudo isso já tratamos neste e no tópico anterior. Mas devemos enfatizar dois conselhos básicos ao construtor de sínteses, relacionados ao manuseio racional e criativo de eventos e estruturas.

O primeiro é a obediência do princípio de que os eventos só fazem sentido dentro de uma estrutura, seja ela qual for. Valem orientações freudianas (o motor da história é o conflito entre a pulsão de vida e a pulsão de morte) e as orientações marxistas (a dinâmica principal da vida é a luta de classes), por exemplo. As estruturas, por sua vez, não têm sentido algum quando são despidas de eventos, da expressão de sentimentos, ideias e práticas de pessoas concretas.

O segundo e último conselho tem a ver com a funcionalidade da síntese. Tudo bem que a síntese histórica deve dar uma visão geral de um todo designado, por exem-

plo, como a “Uma História do Povoado Curralinho”, “História de Pernambuco para crianças”, “O movimento de mulheres catadoras de mangaba e as lutas pela preservação do bioma das Mangabeiras”. Contudo, na construção da síntese, o(a) mestrand(o) deve criar situações narrativas para os leitores retirem o máximo proveito do seu escrito, no sentido de verem cumpridos os objetivos didáticos que motivaram a elaboração daquela síntese histórica.

Considerações finais

Esperamos ter demonstrado a validade e a necessidade de tanto os professores que atuam no PRO-FHISTÓRIA como os colegas da educação básica (que se propõem a dialogar com a universidade por meio desse curso) se dedicarem à construção de novas Histórias dos ensinos de Histórias.

Partindo do pressuposto de que nossos objetivos, públicos e tempos de pesquisas são diferenciados, cabe-nos confeccionar sínteses que, no primeiro caso, dialoguem com as histórias em circulação, sobretudo aquelas produzidas pelos historiadores da Educação, mas inovem no sentido tanto de precisar o seu objeto quanto de pluralizar as experiências inscritas nas memórias que constituem essas sínteses.

No segundo caso, cabe-nos construir sínteses dos nossos objetos de pesquisa, incluir dados das nossas experiências e sistematizar o conhecimento produzido em diálogo direto com o nosso problema. Essa atitude pode frutificar em avanços muito mais significativos para a área, em lugar de encaixar o nosso objeto forçadamente em uma história única nossos espaços de atuação tão

dísparos, embora, influenciados pelas legislações, prescrições curriculares e, sobretudo, tradições das práticas de ensino-aprendizagem.

O PROFHISTÓRIA já alterou profundamente o campo do Ensino de História, mas é necessário ir além, refletindo sobre a especificidade da produção do conhecimento histórico em um Mestrado Profissional. Essa diferenciação pode nos aproximar ainda mais da complexidade da vida, afinal, somos plurais e assim deve ser também a produção dos saberes, inclusive, acadêmicos.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

ALVES JÚNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; ALVES, Fábio; FREITAS, Itamar. História do Ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 10, p.294-312, 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Ensaio racionalistas**: filosofia, ciências naturais e história. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CLEDAD, L. **Dictionnaire étimologique e la langue française**. 3ed. Paris: Hachette, 1914.

CROSSLEY, Pamela Kyle. **O que é História Global?** Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

DESCARTES, R. **Discours de la méthode** – Pour bien conduire as raison et chercher la vérité dans les sciences. Sdt.: Mozambique, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

MALERBA, Jurandir. **Brasil em projetos** – História dos sucessos políticos e planos de melhoramento do reino. Da ilustração portuguesa à Independência do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios do Mestrado Profissional na reinvenção do campo do Ensino de História: uma avaliação preliminar dos programas de ensino de Teoria da História e de história do Ensino de História. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**. Recife, v.38, p.27-46, 2020.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo – Colônia**. 6ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 1 – De Varnhagen a FGC**. 9ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

POR UMA NOVA FORMA DE PRODUZIR CONHECIMENTO NO PROFHISTÓRIA¹

Neste texto², apresentamos desafios e possibilidades para a sistematização de conhecimento produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), de modo a atender o regimento do Programa e evitar solução dominante em uso nos Núcleos da rede: a combinação de uma dissertação acadêmica com um produto de aplicação imediata. Tratamos, portanto, da rememoração sobre a natureza do mestrado profissional, o necessário diálogo de saberes e a constituição das novas dissertações dos mestrandos do PROFHISTÓRIA.

Sobre o mestrado profissional

Segundo a CAPES³, o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a demandas do mercado de trabalho. Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações,

¹ Este texto é inédito e foi escrito para servir como aula para a turma ingressante no PROFHISTÓRIA 2022, no Núcleo da UFRN, na disciplina História do Ensino de História, ministrada nessa ocasião por Margarida Dias.

² Agradecemos a leitura e críticas formuladas pelo Prof. Dr. Luiz Resnick, coordenador geral da rede do PROFHISTÓRIA.

³ Regulamentado pela Portaria MEC N° 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES N° 131, de 28 de junho de 2017.

sejam elas públicas ou privadas. Conseqüentemente, as propostas de cursos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico.

Para cumprir esses objetivos, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos por sua qualificação e atuação em campo pertinente ao da proposta do curso. Além disso, o trabalho final do curso deve estar vinculado a problemas reais da área do campo do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado nos seguintes formatos: “texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar”.

Após oito anos de práticas de orientação e de produção de dezenas dissertações, notamos que a resistência em relação à dimensão propositiva (produto) diminuiu, sendo até transformada em grande novidade e diferencial do Programa. Por outro lado, a dissertação permanece uma junção do formato acadêmico e de um produto de aplicação no cotidiano docente da escolarização básica.

Esse não seria um problema se produto e a dissertação acadêmica fossem elementos interagentes e constituíssem um todo orgânico. Mas não é o que ocorre. Em geral, mestrandos empregam muito tempo e espaço na demonstração e na apropriação do saber acadêmico, reservando aproximadamente $\frac{1}{4}$ do tempo total do mestrado à reflexão, planejamento, pesquisa e elaboração final do produto. Grande parte desses construtos não passa por experimentação ou aplicação integral, impedindo

os docentes de produzirem conhecimento especializado sobre os problemas de ensino deflagradores da sua participação no curso de pós-graduação.

A arquitetura da informação e o suporte da pesquisa também são empecilhos à circulação do conhecimento entre os profissionais das redes. São longas dissertações (com mais de 100 páginas), organizadas no formato coletânea de textos que não demonstram o potencial da dimensão propositiva que seria o mais adequado para divulgação.

É muito provável que esse modelo seja apropriado porque, infelizmente, como já denunciemos em outras ocasiões, professores formadores e alunos de pós-graduação, em geral, conservam uma visão hierarquizada em relação a escola e ao seu principal profissional, concebendo o Mestrado Profissional como instrumento de atuação historiográfica, ao contrário de um ambiente de diálogo entre profissionais de distinta função.

Esses problemas nos impõem reflexão e tomadas de posição. Se quisermos, de fato, atender aos requisitos do regimento em seus princípios básicos – a apropriação dos estudos a criticidade do conhecimento e capacidade de intervenção –, disseminando uma nova cultura para o Ensino de História, deveremos fazer cumprir essas duas primeiras orientações, considerando os saberes construídos na prática e as demandas reais dos espaços de trabalho na escola básica.

Sobre os saberes em diálogo

Como declarado acima, compreendemos o mestrado profissional como uma oportunidade de diálogo entre

dois tipos profissionais: docentes da educação básica e docentes formadores de professores. Essa ocasião se reveste de muitos significados posto que a formação continuada é entendida como espaço de reflexão do profissional em exercício na educação básica sobre como sua formação na graduação funcionou para sua prática e como nessa última se constituíram as experiências e reflexões que reformularam seus conhecimentos. Isso requer a desconstrução de um dos aspectos da relação hierarquizada entre universidade e escola, construída em dupla via: dos docentes formadores para os docentes da escola básica e dos docentes da escola básica para os docentes formadores.

No primeiro caso, a hierarquia é construída sob o princípio de que a Universidade é a instituição-mãe de onde partem todos os fundamentos da ciência e todas as possibilidades de inovação. Sob tal visão, professores formadores organizam seus cursos de formação continuada exclusivamente focados no seu horizonte de expectativas de erudição ou na última novidade apontada pela teoria da área. Essa atitude demarca uma visão de Universidade e uma visão de formação, pois exclui deliberadamente, tanto as demandas dos docentes da escola básica como os saberes da prática gerados em anos de atividades com crianças, jovens e adolescentes por esses mesmos demandantes.

No segundo caso a hierarquia é construída sob mesmo princípio, mas com total assentimento do professor da escola básica que não reconhece, repetimos, os saberes da prática gerados em anos de atividades com crianças, jovens e adolescentes como conhecimento (e conhecimento relevante) para a formação docente. E assim pensam, não obstante reclamarem da Universidade,

durante os primeiros dois anos da sua vida profissional, por não terem aprendido o mínimo para atuarem diante de uma turma de 40 alunos em idade escolar.

Essa visão de Universidade, de conhecimento e, principalmente, compartilhada entre professores da escola básica e docentes universitários é simultaneamente encantadora e enganosa. Investigadores sensatos (da escola básica e da universidade) sabem que a concessão de um lapso de tempo entre leituras e aprofundamento, experimentação com materiais didáticos e retorno às leituras de aprofundamento, agora, acompanhadas de respostas da realidade escolar, podem resultar em avanços significativos na resolução de problemas típicos da docência escolar.

Sobre (re)inventar as dissertações para o Profhistória

Claro que não temos um novo modelo a propor, consideramos que é uma tarefa da rede que compõe o mestrado profissional em Ensino de História, mas nos arriscamos em elencar alguns elementos que louváveis que experimentamos como orientadores, membros de bancas e professores.

O primeiro elemento tem a ver com predisposição. É desejável que o docente formador esteja aberto ao conhecimento e que estimule os seus colegas da educação básica a descreverem (exaustivamente, até) as demandas de sua realidade profissional, seja em nível individual (em momentos de orientação), seja em dimensão coletiva, em eventos e no cotidiano das disciplinas que ministra no PROFHISTÓRIA.

A predisposição e a cartografia das práticas contribuem para a melhor gestão do conteúdo das disciplinas obrigatórias do Mestrado. Teoria da História, por exemplo, não deve ser a enumeração de escolas históricas nem o tratamento aleatório de autores ditos canônicos, mas a relação dessas teorias e autores com os elementos que conduzem ao conhecimento sistematizado da História, à fundamentação das práticas de ensino-aprendizagem na educação básica e às conexões com os demais saberes envolvidos nessas mesmas práticas de aprender e ensinar (Psicologias da Aprendizagem, Teorias do Currículo, Histórias da Educação, Neurociências etc.).

O momento das escolhas por questões de investigação também pede outra atitude por parte dos docentes formadores. É fundamental a diminuição (e diminuição drástica) do peso que tem o interesse imediato do orientador nas escolhas do professor orientado. Essa mudança é um pouco mais difícil porque a mística de um orientador que sabe tudo e de um orientando que pouco sabe habita a mente de ambos. Contudo, se o docente formador empreende a cartografia das demandas dos seus alunos e se partilha dos compromissos das finalidades do PRO-FHISTÓRIA, ele deve estar aberto a ouvir, a discutir e a contribuir com a eleição de questões e formatação de objetos de pesquisa intrinsecamente voltados às demandas do profissional da escola básica. É até provável que a ausência dessa nova atitude seja um dos motivos para a manutenção do modelo que reclamamos logo no início desse texto: dissertação acadêmica + produto.

Outra medida positiva nesse processo de orientação está relacionada à revisão da literatura. Os mestrandos sabem que o conhecimento acadêmico é socialmente

produzido, mas devem ser estimulados a vivenciarem esse princípio, conhecendo autoridades e citando autoridades. Nesse sentido, revisões de literatura devem primar pela exaustividade e representatividade, lançando mão de toda espécie de gêneros textuais (verbetes de dicionários, resenhas, trabalhos em anais, artigos, dissertações e teses etc.) que atentam, exclusivamente, aos temas e problemas de pesquisa que selecionou. Dissertações do PROFHISTÓRIA não devem cobrir as lacunas das sínteses historiográficas, por exemplo, sobre a história do Ensino de História no Brasil ou sobre a história das ditaduras na América Latina. Dissertações são contribuições localizadas (estudos monográficos) e assim devem continuar a ser no nosso Mestrado Profissional. As revisões que se confundem com sínteses eruditas são, portanto, um vício do mestrado acadêmico que deve ser combatido.

A gestão do tempo de cada percurso individual no Mestrado é também algo a ser modificado. Nossa ideia é a de que a maior parte do tempo, ao menos metade (dois períodos letivos) seja reservada à produção e à experimentação dos planos e/ou das intervenções na docência escolar. Uma das marcas do mestrado acadêmico (que trata com noviços em pesquisa) é o estabelecimento de um longo tempo de reflexão e maturação das questões de pesquisa e dos recortes de objeto. No PROFHISTÓRIA, mestrandos tem demandas de sobra, que podem ser trabalhadas durante os primeiros seis meses no curso. O emprego de três períodos letivos para levar um aluno à defesa de seu projeto de pesquisa (com 20 páginas) é, praticamente, um pedido de postergação do prazo de defesa.

Uma última medida, talvez a de mais complexa execução, tem a ver com a arquitetura da informação dos

trabalhos. Já anunciamos que a maioria das dissertações do Mestrado acopla um texto dissertativo e uma proposta de aplicação (produto). Em tese, não há nada de vicioso em um texto dissertativo que é seguido de uma proposta de intervenção, se o plano da dissertação expressar um diálogo efetivo entre as partes: uma introdução que anuncia questão, objetivos e capítulos + capítulos que cumprem objetivos anunciados + conclusões que respondem às questões de modo sintético. O que vemos nos trabalhos dos colegas não é esse diálogo. O que ocorre, em boa parte dos casos, é uma separação formal e real entre textos voltados à banca de defesa (plenos de erudição) e textos voltados aos colegas da educação básica (ainda que não sejam plenos de inteligibilidade e aplicabilidade).

No nosso entendimento, o que os colegas enxergam como “a dissertação” é a história da resolução de um problema de pesquisa demandado pela docência escolar, enquanto o que os colegas enxergam como “produto” é a resposta à questão que formaliza uma demanda da docência escolar. O que define a localização de um “produto” no terceiro capítulo ou nos apêndices é a natureza física (o suporte) que ganha a resposta à questão, transformada em objetivo interventor: um jogo de tabuleiro para desenvolver empatia, uma sequência didática para ampliar o sentimento de pertença, um vídeo para orientar o professor a trabalhar fósseis como fonte histórica ou de um *podcast* para que os alunos experimentem o passado por meio de canções. Com isso queremos reiterar que o jogo de tabuleiro, a sequência didática, o filme e o podcast devem estar presentes na introdução, nos capítulos, nas conclusões e (se for o caso) nos apêndices) da dissertação. Pensamos que os defeitos da arquitetura

da informação (a separação real e formal entre “dissertação” e “produto”) podem ser extintos em grande parte se auxiliarmos os mestrandos a diferenciarem o problema de pesquisa que eles formalizam a partir da sua demanda escolar do desejo (antigo ou recente, confesso ou latente) de experimentar uma estratégia de ensino encarnada em determinado suporte.

Considerações finais

Nossa intenção inicial, com este texto, foi apresentar sugestões para que possamos melhorar nosso trabalho de formadores no sentido de bem cumprir as finalidades prescritas no Regimento do PROFHISTÓRIA, referentes à interação entre o mundo escolar e o mundo universitário.

Daremos como bem-sucedida a iniciativa se o colega formador e/ou o colega da educação básica for tocado pelos argumentos que elencamos sobre nossos vícios de orientação e, principalmente, nossos preconceitos sobre os saberes escolares.

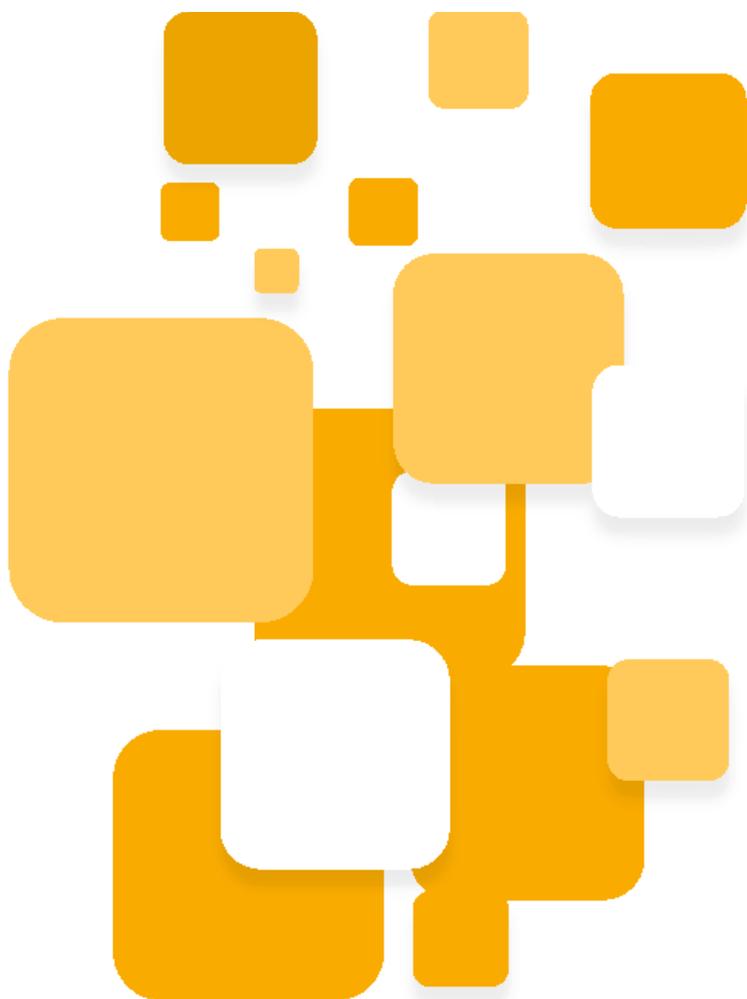
O PROFHISTÓRIA é um fenômeno que modifica o domínio da pesquisa sobre Ensino de História e que está começando a alterar o perfil da docência em História nas redes públicas de ensino. É necessário que ele também modifique os fins e processos de formação dos formadores de professores, mediante a difícil tarefa de alterar os seus valores e as suas práticas em cursos de graduação e de pós-graduação.

SOBRE OS AUTORES

Margarida Maria Dias de Oliveira, professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduada em História (1988) e Mestre em Sociologia (1994) pela Universidade Federal da Paraíba e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e Estágio Pós-doutoral no PPGH/UFRJ (2020). Pesquisa sobre ensino de História, História do ensino de História e História dos cursos universitários de História, livros didáticos de História, formação de professores, sempre na interligação com a teoria da História e os temas historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). Na UFRN assumiu cargos de gestão, dentre eles, foi Diretora da Editora de 2011 e 2015. No período de 2004 a 2015 foi assessora do Ministério da Educação como representante de História na Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro Didático.

Itamar Freitas, possui licenciatura em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS-1996), especialização em Organização de Arquivos pela Universidade de São Paulo (USP-1997), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2000), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP-2006), doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2019) e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB-2014). É professor do Departamento de

Educação e do Mestrado Profissional em História (UFS), membro da Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFS), editor executivo da revista “Crítica Historiográfica” (ISSN 2764-2666) e coeditor do blog “Resenha Crítica” (ISSN 2764-0302). Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Teoria e Metodologia da História, foi parecerista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sete edições e da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Atuou como gestor na educação superior pública, com passagens pela direção do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/UFS), presidência da Fundação de Apoio à Pesquisa de Sergipe (FAPESSE) e Pró-reitoria de Gestão de Pessoas na UFS.



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N ° 41 (Conj. Cidade
Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com