



ISSN 1984-5634

DOSSIÊ

PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA: DIVERSIDADE E DIFERENÇA ENTRE AS DISPUTAS DE NARRATIVAS QUE CIRCULAM NA ESCOLA

*History teaching practices: diversity and difference
between narrative disputes that circulate in school*

CRISTINA FERREIRA DE ASSIS¹
GILMÁRIO BRITO²

RESUMO

Neste texto nos debruçamos a pensar como têm sido produzidas as práticas de ensino de História na abordagem de temas incluindo as diferenças e as diversidades mediante as disputas por saberes e narrativas no tempo presente. Objetiva-se compreender as práticas de ensino de História como espaço de produção de conhecimento e enunciador de identidades multiculturais, da diversidade e dos direitos humanos. Visando responder ao objetivo principal, a leitura discute inicialmente os conceitos de diversidade, diferença, e multiculturalismo (SILVA, 2012; COELHO, 2019). Em seguida, elucidam-se considerações sobre como as temáticas de grupos subalternizados começaram a ser consideradas entre os saberes escolares a partir de fontes e métodos. Por fim, problematizamos desafios e perspectivas do tempo presente que ameaçam essas discussões a partir de movimentos negacionistas e revisionistas. Ao final, são apresentadas possibilidades de abordagens e práticas de ensino para com as diversidades visando promover uma consciência histórica em prol da democracia.

PALAVRAS-CHAVE: prática; ensino de História; diversidade.

ABSTRACT

In this text, we focus on thinking about how practices of teaching history have been produced in the approach of themes including differences and diversities through disputes over knowledge and narratives in the present time. The aim is to understand practices of teaching history as a space for the production of knowledge and an enunciator of multicultural identities, diversity and human rights. In order to respond to the main objective, the reading initially discusses the concepts of diversity, difference, and multiculturalism (SILVA, 2012; COELHO, 2019). Then, considerations are elucidated on how the themes of subordinate groups began to be considered among school knowledge from sources and methods. Finally, we problematize challenges and perspectives of the present time that threaten these discussions from negationist and revisionist movements. At the end, possibilities of approaches and teaching practices are presented for the diversities aiming to promote a historical consciousness in favor of democracy.

KEYWORDS: practice; teaching history. diversity.

EDITOR-CHEFE:

Vicente da Silveira Detoni

EDITORA-GERENTE:

Renata dos Santos de Mattos

SUBMETIDO: 04/11/2022

ACEITO: 28/02/2023

COMO CITAR:

ASSIS, C. F.; BRITO, G.
Práticas de ensino de
História: diversidade e
diferença entre as disputas
de narrativas que circulam na
escola. *Aedos*, Porto Alegre,
v. 15, n. 34, p. 14-25, jul.-dez.,
2023.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/ UNEB). Bolsista Capes. Professora Assistente da área de Prática de ensino de História na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID iD: 0000-0002-7365-6823. E-mail para contato: cristinaferreiraassis@gmail.com.

2 Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Titular da Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB) – Campus I. ORCID iD: 0000-0001-9349-1993. E-mail para contato: gilmariobrito@gmail.com.

O presente artigo reúne algumas das reflexões e considerações teóricas resultantes do trabalho de doutoramento que vem sendo concluído, cuja pesquisa analisa concepções e valores presentes em livros didáticos de História. Neste texto, no entanto, será apresentado o desenvolvimento de alguns dos pressupostos teóricos envolvendo a subalternização de grupos e sujeitos entre as práticas e métodos no processo de disciplinarização da História. Somam-se a isso as discussões partilhadas pela Associação Brasileira de Pesquisa de Ensino de História (ABEH) e pelo Grupo de Trabalho – GT de Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História (ANPUH), ocorridas no contexto das “comemorações” do Bicentenário da independência do Brasil no segundo semestre de 2022.

Em meio às disputas de narrativas entre os diversos campos de atribuições de sentido a essa data, pesquisadores e professores do ensino de História questionavam o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar, considerando os desafios do tempo presente. Talvez muitos dos exemplos mencionados ao longo desse texto não representem nenhuma novidade. Contudo, interessa registrar como o avanço do conservadorismo através de negacionismos e revisionismos tem repercutido entre os diferentes saberes mobilizados na cultura escolar. As práticas de Ensino de História, por sua vez, são influenciadas pelas demandas sociais – que também estão inseridas no espaço escolar. Por isso permanece desafiador abordar a complexidade e as estruturas da violência simbólica, do racismo e do preconceito contra grupos e sujeitos historicamente invisibilizados. É necessário, então, elaborar estratégias que transgridam normativas e políticas quando estas não são capazes de corresponder à formação de sujeitos em suas diversidades.

Refletir as práticas de Ensino de História implica em um reconhecimento das disputas que vinculam esse “lugar de fronteiras” ao campo da História e da Educação. Essa é uma defesa realizada por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011), que compreendem o Ensino de História como um “entre-lugar” com especificidades epistemológicas, mas também como espaço para questionar os saberes e os sentidos do currículo. Indicar esse espaço fronteiro se revela necessário à medida que a História disciplinarizada sofre as influências sobre o que se ensina e o modo como se ensina a partir dos diferentes projetos políticos e sociais brasileiros. Falar em gênero, em questões étnico-raciais, em sexualidade e diferença, por exemplo, representa reconhecer que no espaço escolar não apenas se constroem conhecimentos sistematizados, como também se produz e reproduz cultura. Afinal, no desenvolvimento da História enquanto ciência e sua disciplinarização, as heranças coloniais e eurocêntricas se fazem culturalmente presentes (COELHO, 2019).

Partindo dessas considerações iniciais, o presente texto foi pensado a partir dos seguintes questionamentos: a quem interessa e como vem se desenvolvendo o silenciamento e a anonimização de sujeitos e grupos? De que modo as políticas públicas têm contribuído para a abordagem de temas ligados às diferenças e às diversidades entre as práticas no ensino de História? Diante dessas inquietações, essa proposta se debruça a pensar: como têm sido produzidas as práticas de ensino de História na abordagem de temas, incluindo as diferenças e as diversidades nas disputas por saberes e narrativas no tempo presente?

Para isso, o objetivo dessa discussão consiste em compreender as práticas de ensino de História como espaço de produção do conhecimento e de pesquisa, enunciador de identidades multiculturais, da diversidade e dos direitos humanos. Visando responder à questão norteadora desse debate, ao mesmo tempo que reconhecendo a impossibilidade de seu esgotamento, a leitura encontra-se organizada da

seguinte forma: inicialmente, será apresentado de que maneiras o tema da Diferença e da Diversidade passou a ser incluído no ensino de História e, em seguida, como as temáticas de grupos subalternizados começaram a ser consideradas entre os saberes escolares; na sequência, serão apresentados métodos e fontes que auxiliam na abordagem dessas temáticas; por fim, discute-se sobre os revisionismos e negacionismos no tempo presente, especialmente no contexto das políticas educacionais e em práticas no ensino de História que possam valorizar essas temáticas. Para situar o leitor entre as proposições teórico-metodológicas adotadas para esse debate, as práticas de ensino em questão dialogam com os temas da Diversidade, Diferença e Multiculturalismo (SILVA, 2012; COELHO, 2019).

DIVERSIDADE E DIFERENÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Partindo das inquietações do tempo presente, procura-se discutir a proposição de práticas no ensino de História abordando temáticas como: racismo, conflitos étnicos, guerras civis, apartheid, dentre outros. No âmbito da Diferença, da Diversidade e do Multiculturalismo, a partir das políticas públicas e de seus silenciamentos em torno do currículo de História – assinalando suas rupturas e permanências, desafios e possibilidades – é preciso pensar sobre por que há menor visibilidade (ou invisibilidade) de mulheres, negros, indígenas e membros da comunidade LGBTQIAP+, por exemplo. Questiona-se, portanto, a razão para esses grupos estarem estatisticamente entre aqueles em situação de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, há que se reconhecer que a escola não é passiva ou mera reprodutora dos conflitos e tensões sociais, de modo que os alunos se apropriam de diferentes saberes produzidos e mobilizados na cultura escolar.

Instituída para alguns – não para todos –, a escola foi lentamente sendo requisitada por aqueles aos quais ela havia sido negada. Ela inicia, no Brasil, voltada para homens que eram formalmente educados por outros homens. Assim, há muitos simbolismos implicados na constituição da escola e do ensino, havendo em ambos os casos a presença da figura dos grandes homens, responsáveis por grandes feitos, heróis a inspirarem as gerações futuras.

Fazendo uma retomada ao século XIX, no processo de consolidação da História como disciplina e diante da transformação das disciplinas humanísticas em currículos de base científica, a História universal – notadamente marcada pela História sagrada e católica – sofreu grandes embates com a inserção da História da civilização, de caráter mais científico. Naturalmente, as mudanças nos conteúdos alteraram os métodos e as práticas de ensino. Até então, os compêndios didáticos, também do século XIX, contribuíram para esse modelo com seus esquemas mnemônicos e instrucionais, sendo o saber histórico vinculado aos fatos narrados por uma tradição criada para enfatizar o papel do Estado e dos grandes homens, estando o saber histórico inserido na compreensão de História política, como assinala Bittencourt (2019).

No Brasil Imperial, período em que a escolarização não era amplamente acessada pelas camadas populares, os alunos provenientes das camadas privilegiadas foram apresentados a um ensino de História marcado pela origem e constituição da nação brasileira, mediante a produção e a difusão de uma escrita da História. Essa organizada pelos grupos de intelectuais que compunham o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) – isto é, pelas elites –, notadamente homens brancos, cristãos em sua maioria. Nesse sentido, era importante estabelecer a identificação de grandes personagens

heroicos representantes da cultura nacional, ainda que esse processo necessariamente implicasse na subalternização e na inferiorização de outros. Na mesma direção, Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva (2009) chamaram o modo como a produção historiográfica nacional e a História ensinada se constituíram, desconsiderando parcelas significativas do povo brasileiro, de “paradigma de exclusão”. A esse respeito, Tomaz Tadeu da Silva (2012) assinalou que, no processo através do qual foram construídos os mitos nacionais – incluindo acontecimentos heróicos, épicos e monumentais centralizados em alguma personagem –, não importavam às narrativas ditas oficiais que os fatos narrados fossem verdadeiros ou não. Importava, no entanto, que construíssem um sentimento de pertencimento, garantindo a estabilidade e fixação necessárias para a fundação da identidade nacional. Esses mitos fundadores representam um importante exemplo do essencialismo cultural, já que

[...] basear a inferiorização das mulheres ou de certos grupos sociais ou étnicos nalguma suposta característica natural biológica não é simplesmente um erro científico, mas a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa (SILVA, 2012, p. 86).

Nessa reflexão, envolvendo o ensino de História e a construção da identidade nacional, “o outro” como protagonista da alteridade começa a ser objeto da antropologia e da etnografia, também no século XIX. Na mesma direção, Silva (2012) assinala que exemplos como incluir ou excluir quem pertence ou não, demarcar fronteiras entre nós e eles, classificar bons e maus ou desenvolvidos e primitivos, racionais e irracionais e ainda definir como normais ou anormais, se traduzem em declarações sobre o que somos e ao que pertencemos e sobre quem não somos e quem está excluído. Essa perspectiva sobre pertencimento, fronteira e classificação social, se remete aos aspectos de uma cultura marcada pelos aspectos eurocêntricos da colonização e suas exclusões. Por isso, a expressão colonialidade poderá ser compreendida como a estruturação e a manutenção de diversos modos de dominação e de subalternização. A perpetuação de um ensino marcado pelos aspectos vinculados ao eurocentrismo, que reproduz estereótipos e personifica sujeitos como objetos, será gradualmente criticada em acordo com a revisão de literatura utilizada nesse texto. As proposições apresentadas ao final pretendem suscitar estratégias de resistência e abordagens possibilitadoras de experiências individuais visando suprimir a colonialidade, parafraseando Grada Kilomba (2019).

Notadamente, as marcas do eurocentrismo se fazem presentes tanto na consolidação da História enquanto ciência como na História ensinada hoje, haja vista a predominância da perspectiva europeia sobre costumes, valores, padrões de cultura e de religiosidade, dentre outros aspectos. A esse respeito, tradicionalmente, os livros didáticos constituíram uma importante estratégia na difusão dessas abordagens historiográficas e na manutenção dessa cultura hegemônica entre as práticas de ensino até meados do século XX.

Contudo, segundo Coelho (2019), no cenário pós-Segunda Guerra Mundial houve uma ênfase nas discussões acerca dos direitos humanos, da alteridade e da Diferença em sua conotação política. Não se trata de um evento fundador, mas da luta de movimentos civis ao questionarem as categorias tradicionais de identidade e sujeito. Por outro lado, iniciou-se uma problematização em torno do conceito de representação. Questionava-se a concepção de identidade ligada a uma herança ou ao nacionalismo, assim como a noção de sujeito articulada a uma dimensão política ou econômica, considerando reformular essas categorias. Para isso, a identidade passou a ser concebida como uma

construção relacionada com as disputas de poder, nas quais estão inseridos os sujeitos sociais. Não se pode falar em algo estático ou acabado quando se fala em identidade e, por isso, o conceito de representação pode ser observado ou forjado a partir das assimetrias sociais e das tensões políticas e intelectuais, não sendo capaz de dar conta dessa complexidade.

Já o chamado “multiculturalismo se apoia em uma vaga ideia de tolerância e respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2012, p. 73–74). Na perspectiva da Diversidade, a Diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas, como afirma Silva. Dessa forma, a posição socialmente aceita e geralmente recomendada é de respeito e tolerância em relação à diversidade e a Diferença. Nessa direção, pensando no envolvimento da Diversidade, da Diferença e do Multiculturalismo com a formação do currículo escolar, faltaria ainda uma política que não celebrasse, mas buscasse problematizar esses temas.

Com a redemocratização, alinhada ainda à intensificação da globalização e das lutas por ampliação do acesso à escola pública, houve uma forte tendência à mudança de uma História política para uma História de perspectiva sociocultural. Nesse período ganharam ênfase as narrativas sobre negros, mulheres, crianças, indígenas, imigrantes, trabalhadores, que desviavam da versão de uma História nacional marcada pelo eurocentrismo e pelo viés do colonizador, através do reconhecimento de novos objetos e fontes históricas, especialmente influenciadas pela História cultural (BITTENCOURT, 2019). No âmbito das práticas de ensino, foram possibilitadas transformações para que o conhecimento histórico se vinculasse à constituição dos alunos em seu processo de formação identitária e de socialização, segundo a autora. Somava-se a esse movimento a inserção de novos materiais didáticos como filmes, mapas, fontes iconográficas e museológicas, esses atrelados a abordagens analíticas e articulados aos trabalhos feitos em equipes. As discussões no ensino de História voltaram-se para a aprendizagem do aluno, com o despertar de sua motivação para estudar a disciplina. Isso não significa dizer que esse debate está encerrado, haja vista que o ensino de História do Brasil, por exemplo, permanece vinculado a Portugal nos livros didáticos. Por outro lado, nos debates sobre a reconfiguração teórico-metodológica do ensino de História não podem ser desconsideradas as lutas dos movimentos sociais, que expressaram a necessidade de enfatizar histórias regionais e locais, bem como a participação ativa de indivíduos que até então eram desconsiderados na escrita da História. Segundo a autora, um método que vem auxiliando essa busca está pautado nas narrativas, nas fontes da História oral e nas autobiografias.

Ainda que as novas metodologias citadas pela autora sejam consideradas um avanço para o ensino e a aprendizagem das Diferenças, confere dizer que elas ainda não correspondem à superação das homogeneizações, subalternizações e silenciamentos, perpetuados pelas classificações advindas da colonialidade. Isso não significa reduzir a relevância das políticas públicas, oriundas das ações sociais mobilizadas por históricos de resistência. Mas, os elementos eurocêtricos presentes na tradição dos currículos escolares ainda não permitem afirmar uma ruptura com a História tradicional.

No âmbito das políticas públicas, houve uma forte mobilização dos movimentos sociais negros e antirracistas, o que possibilitou a emergência das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ao inserir a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena. Mas não se pode deixar de considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, abordando a “orientação sexual” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas

aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004. Dessas, a primeira menciona temas como aborto, virgindade e homossexualidade na educação básica, ao passo que a segunda enfatiza a “pluralidade cultural” ao redimensionar as concepções sobre identidade a partir do Multiculturalismo. Por outro lado, a demanda por debates em torno de “orientação sexual”, a partir da transversalização da temática “sexualidade na escola”, não foi encontrada até o momento por razões diversas. Dessas, se destaca a complexidade e o despreparo/desconhecimento na formação de professores em relação ao tema e à abordagem transversal. Com um maior rigor na análise pode-se questionar se essa temática é abordada efetivamente nas escolas e reconhecer que não há consensos sobre o assunto a abordar, como abordar e quem abordar. Para Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) imaginava-se que a temática da “pluralidade cultural” como tema transversal conferisse uma concepção de cultura uniforme ao Brasil, na qual haveria um somatório das diversas subculturas, estimulando a convivência entre elas a partir das práticas instituídas nas escolas. Mais uma vez, isso não significa dizer que esse debate está encerrado.

Ademais, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03, pesquisas mais recentes questionam a reprodução de narrativas hegemônicas em análises de livros didáticos contemporâneos. Dialogando com Mattos (2003) Luciano Roza (2017) aponta para a relativização do “lugar encapsulado” verificado a partir de uma predominância dos encaminhamentos didáticos que retratam o racismo no pós-abolição, e limitando a trajetória histórica negra no Brasil ao contexto da escravidão. Ainda são encontradas as reproduções de representações negativizadas sobre os negros, uma vez que os diálogos entre a historiografia e a história escolar no pós-abolição são raros, segundo o autor.

Uma proposta de superação dessas abordagens tradicionais foi apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em 2010, que induziram editoras a revisarem a historiografia escolar, aproximando-se de um projeto educacional mais atento a uma educação inclusiva que compreende a formação da cidadania como inseparável da conquista da inclusão social. Desse modo, essa DCN parecia considerar inadiável a discussão acerca dos grupos e indivíduos excluídos historicamente, inseridos nos debates através das políticas públicas, tais como pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros. Por sua vez, segundo Juliana Teixeira Souza (2021), aos professores de História caberia produzir na pesquisa e no ensino conhecimentos capazes de considerar a atuação desses grupos através de suas experiências e práticas.

REVISIONISMOS E NEGACIONISMOS: AMEAÇAS AO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

De acordo com Marcos Napolitano (2021), historiadores e professores de História lidam com um desafio em comum na contemporaneidade: a explosão de negacionismos e revisionismos do conhecimento histórico. Isso significa dizer que as mudanças de abordagens e de perspectivas em relação aos grupos subalternizados, as massas anônimas e suas lutas sociais têm sido ameaçadas. Um novo projeto de educação foi aprovado no século XXI em meio a uma série de retrocessos políticos após 2017 no Brasil. No contexto da ostensiva dos movimentos de direita aliados à mídia e a atuação da lava-jato, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada.

Isso, simbólica e culturalmente, implicaria em uma educação por competências, com ênfase em resultados ao invés de processos. Ademais, o movimento “Escola sem partido”³ também ganhou força nesse debate promovido pela imprensa, incitando revisionismos e negacionismos, ameaçando minorias políticas, questionando um suposto viés ideológico em disciplinas que se propõem a discutir gênero, bem como o apagamento das diferenças sexuais, sociais e raciais. Embora esse texto se fundamente no campo do ensino de História, o silenciamento e as violências simbólicas envolvendo as referidas temáticas não se esgotam nessa ciência ou disciplina. Se, por um lado, o fenômeno da globalização e as lutas dos movimentos sociais contribuíram para uma revisão da perspectiva historiográfica, por outro, no reconhecimento dos sujeitos comuns e no cotidiano, há abertura para as disputas de narrativas que ameaçam as pautas progressistas e minimizam injustiças do passado e presente.

Entenda-se, por revisionismo, a apropriação equivocada – e certas vezes proposital – de fatos descontextualizados e de uma impostura ética, teórica e metodológica sobre um evento ou fato histórico. Propositalmente, essas revisões podem ser encontradas entre as ações de grupos políticos empenhados em um projeto de desvalorização de saberes ou de conhecimentos previamente estabelecidos. Por negacionismo considera-se a rejeição do conhecimento histórico e de seu estabelecimento a partir das bases científicas e metodológicas amplamente reconhecidas (NAPOLITANO, 2021). Não é raro ouvir que o conhecimento histórico sempre foi objeto de disputas entre os diferentes discursos e interesses de projetos sociais. No entanto, o revisionismo ideológico se difere do legítimo e complexo trabalho da historiografia, uma vez que esta utiliza a enunciação de novas fontes e perspectivas para fala em revisão. Na contramão, o revisionismo ideológico simula um método crítico, direcionando suas reflexões para questionar a consciência crítica da História como parte da luta pela democratização geral da sociedade.

Especialmente no ensino de História, observam-se tentativas de revisionismos por parte do referido movimento “Escola sem partido”, questionando ou reduzindo conquistas que duramente alcançaram lugar nos livros didáticos como, por exemplo, o papel dos negros, das mulheres, dos indígenas e de outras minorias políticas. Ademais, negam o racismo estrutural, ratificam os papéis de homens brancos, militares e ocupantes dos altos cargos enquanto heróis, reafirmam o lugar das forças armadas e condecoram valores de ordem e moralidade em prol da nação. Esses discursos podem parecer ultrapassados/superados, mas permanecem muito presentes na sociedade brasileira. A polarização política brasileira, endossada durante a interrupção do mandato da presidenta Dilma em 2016, culminou no fortalecimento de grupos conservadores que afirmam que a escola pública teria perdido seu espaço de ordem na produção cultural dos “cidadãos de bem” e na disseminação de valores tradicionais em prol da nação. O referido movimento – que se propôs a lançar iniciativas na educação básica – ganhou força e espaço político neste cenário. Ao apresentar projetos nas câmaras municipais, representados por vereadores e deputados de todo o país, o movimento contou com o lançamento de livros e programas de TV, além de alavancar campanhas para que pais e alunos denunciassem professores nas escolas. Em suma, as iniciativas do movimento contribuíram para a perseguição de professores, denunciando a adoção de livros que sequer foram recomendados pelo Ministério da Educação e colaborando para o estímulo e a exposição de práticas abusivas. Os confrontos e agressões verbais nos ambientes escolares se tornaram amplamente conhecidos, especialmente, no caso de professores contrários ao governo subsequente ao impeachment de Dilma Rousseff.

3 Ver: Escola sem partido. Disponível em: < <http://escolasempartido.org/blog/category/livros-didaticos/> > Acesso em: 01 mai. 2023.

Essas investidas de políticos e pseudointelectuais se materializaram nas câmaras municipais, assim como tramitaram no Congresso Nacional através do projeto de Lei nº 193 de 2016 enquanto principal estratégia do movimento “Escola sem partido”. Visando desqualificar os chamados saberes de referência presentes nos livros didáticos, o movimento fez uma série de críticas a autores, editoras e livros didáticos, partindo de figuras favoráveis ao cenário político brasileiro e partícipes do “Escola sem partido”. Estes, por sua vez, publicaram os seguintes livros: *O Guia Politicamente Incorreto da América Latina por Leandro Narloch e Duda Teixeira em 2011*, o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* escrito por Leandro Narloch em 2012, o livro *Professor Não é Educador* escrito por Fabíola Wurmeister em 2012 e o livro *Por uma Crítica da Geografia Crítica* de Luiz Lopes Diniz Filho em 2013. Ainda que a proposta dos livros não chegasse a ser instituída nas escolas, o movimento sugeria que essas eram formas de desmistificar e deslegitimar as narrativas históricas ensinadas até então pelos demais livros didáticos. Ademais, no site do movimento foram publicados textos como: “Lula é herói da economia em livros indicados pelo MEC”, “Cartilha para zumbis”, “Editora defende cartilha esquerdista de Mário Schimidt”, “Livro didático: ferramenta para a revolução socialista” e muitos outros que vão além dos ataques aos livros de História como é o caso do texto “Cartilha petista disfarçada de livro de Sociologia”. Embora o projeto de lei não lograsse êxito, seus efeitos continuam refletidos nos ataques aos professores e aos materiais didáticos, apontados como resultados de uma formação ideológica pautada em Paulo Freire. Na prática, são realizados ferrenhos ataques às propostas de “educação como práticas de liberdade” nas quais Paulo Freire indicava que a educação “como característica da ação dialógica [...] somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 1987, n.p).

Impulsionados pelo movimento, parte dos alunos – assim como políticos e demais membros da comunidade – tornaram o ambiente e a cultura escolar marcadamente submerso com a política homogeneizadora e centralizadora do projeto de governo. As estratégias eram dirigidas, por exemplo, por blogs como “Meu professor de história mentiu pra mim”⁴. A esse respeito, Alves (2019) faz uma reflexão considerando o retrocesso, o obscurantismo e o irracionalismo, especialmente no meio comunicacional atual, onde a ideia ou o conceito de pós-verdade se dissemina, incitando discursos breves e recortados. Para a autora, o limite da representação dos intelectuais como postulantes de um lugar ético vem justificando os usos de discursos aparentemente coerentes.

Pensando em estratégias que possibilitem a enunciação de propostas e práticas de ensino críticas e reflexivas na valorização da diversidade, Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira, na obra *Dicionário de Ensino de História*, nos auxiliam a compreender como o ensino de História e a educação básica tornam-se alvo dos projetos de sociedade e suas tensões em diferentes momentos políticos. Além disso, outra questão que não pode ser desvinculada desta temática é o debate em torno da neutralidade do ensino de História e as críticas dos setores que problematizam as margens da liberdade para ensinar, impactando a prática docente. A esse respeito, os apontamentos das autoras somados à História das disciplinas escolares nos permite pensar, a partir de Chervel (1990), que as disciplinas também contribuem para fabricar indivíduos mediante um processo sutil e continuado

4 Trata-se de um blog de autoria desconhecida, contendo publicações e vídeos, sem referências a fontes ou matérias jornalísticas, motivando o questionamento desmedido dos professores nas aulas de história. Ver: MEU PROFESSOR DE HISTÓRIA MENTIU PRA MIM. Disponível em: < <http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/> > Acesso em: out. 2022.

a partir das práticas de ensino, processos de avaliação, materiais didáticos e currículos impostos às instituições escolares pelo Estado.

Esse passado aparente sobre uma narrativa fechada e totalizante, entretanto, é desnaturalizado por meio das investigações e problematizações do tempo presente. Por isso o trabalho com fontes nas aulas de História é tão relevante, já que permite a ampliação do conhecimento sobre o passado e possibilita aos alunos perceberem na prática como se constrói o conhecimento histórico. As fontes, no entanto, estão condicionadas pelas perguntas que fazemos a elas e nem sempre possibilitam acessar indícios de situações vividas e da diversidade de formas de ser e agir no tempo.

Uma abordagem para a diversidade consiste nas novas práticas educativas que incidem em trabalhar, em formato de projetos, com biografias de personalidades silenciadas na História do Brasil, historicizando personalidades e suas experiências (MATTOS; ABREU, 2008). Assim, evidencia-se o interesse por fontes como cantigas populares, diários, registros portuários, pequenos jornais independentes, receitas, cordéis, dentre outras. Uma possibilidade para dialogar sobre a formação de uma consciência histórica, ao demonstrar que ela não ocorre apenas no espaço escolar, é a utilização do enredo vitorioso do carnaval de 2019, intitulado “História para ninar gente grande” da escola de samba Mangueira. Este traz em sua letra o verso:

[...] Brasil, meu denço/ A Mangueira chegou/ Com versos que o livro apagou/ Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/ Mulheres, tamoiós, mulatos/ Eu quero um país que não está no retrato (DOMÊNICO, 2019, p. 377).

Ora, o que a letra traz é justamente uma História vista de baixo, assinalando a relevância de personalidades que não foram contempladas ou foram subalternizadas no saber historiográfico tradicional. Assim, no enredo há exemplos de pessoas comuns: mulheres, negros e indígenas, silenciados nos livros tradicionais, que se contrapõem ao mito dos mártires da História brasileira – esses que, por sua vez, são condecorados. Em contrapartida, a História dita oficial silenciou os nomes de “Dandaras”, “Marias” e “Marielles”, como referência a algumas mulheres negras que protagonizaram espaços de luta e que fizeram História. Mais recentemente, vem sendo apontadas iniciativas que ultrapassam a ideia de simplesmente se opôr ao racismo, mas questionar a perspectiva do colonizador nos currículos oficiais de História. Nesse sentido, Kilomba (2019, p. 28) fala em uma prática possível, possibilitar a escrita como um “ato político”, de modo que biografias, narrativas e depoimentos sejam instrumentos para pensar numa História não linear, visibilizando pessoas, lugares e outras realidades.

Sabendo-se que a História como ciência de referência foi e é construída através de relações de poder, Le Goff (1990) assinala a relação entre memória, poder e esquecimento, sendo a primeira o fruto de um processo deliberado de escolhas e seleções determinadas pelas instâncias de poder. Nesse sentido, as memórias não são neutras, mas representam noções de um passado carregado por percepções e valores em oposição a outros silenciados. Outra abordagem de prática possível é a obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*⁵ produzida nos anos 1960, que demonstra o lugar de uma mulher negra no contexto periférico de contradições em São Paulo dos anos 1950. Aos alunos, cabe enfatizar o papel singular de uma mulher segregada, por décadas invisibilizada, situando-a nas

5 A obra retrata as memórias de Carolina Maria de Jesus como moradora de Canindé, uma periferia em São Paulo (JESUS, 1960).

peculiaridades políticas, econômicas e sociais de seu lugar diante dos acontecimentos públicos e seus desdobramentos.

Soma-se às abordagens acima citadas a interseccionalidade⁶, ferramenta teórica que nos permite pensar a articulação de várias categorias para entender um fenômeno discriminatório. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de gêneros, raças, etnias, classes e outras, como afirma Djamilia Ribeiro (2018). Dialogando com a autora, viabiliza-se o conhecimento de feminismos plurais e de elementos discriminatórios que acometem realidades tão distintas.

As abordagens de práticas de ensino em História sugeridas visam demonstrar que apenas a tolerância e respeito para com as diversidades, no sentido de promover uma consciência histórica em prol da democracia, não bastam. Retomando o diálogo com Tomaz Tadeu da Silva (2012), verifica-se que é preciso considerar os processos de produção social envolvendo relações de poder e a atribuição de sentido ao mundo social, além da disputa por essa atribuição. Segundo o autor, a teoria cultural contemporânea vem destacando alguns movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade. Para descrever esses movimentos, são utilizadas metáforas geralmente ligadas à ideia de viagem e de deslocamento, como diáspora, cruzamento de fronteiras e nomadismo. Somando-se a estas,

[...] um currículo e uma Pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez de consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado (SILVA, 2012, p. 100).

Assim, no âmbito da Diversidade, identidade e Diferença não são entidades preexistentes, nem elementos passivos da cultura – têm de ser constantemente criadas e recriadas, não sendo homogêneas, definitivas, acabadas, idênticas e transcendentais. Portanto, se estimula o inexplorado – ao invés do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Para além dos desafios políticos e dos conservadorismos impostos ou enunciados pelos movimentos conservadores mencionados nesse texto, propõe-se uma abordagem de ensino pautada na adoção de novas linguagens, práticas e metodologias de encontro à reprodução de uma cultura colonial de poder a partir da classificação racial, étnica e de gênero. Entre as práticas de ensino, o Multiculturalismo não pode ficar restrito às falas envolvendo tolerância e respeito com a diversidade cultural. Ainda que sejam comportamentos válidos, a teorização cultural sobre identidade e Diferença implica em compreender esses processos em suas estruturas sociais, além das salas de aulas e dos livros didáticos.

⁶ O conceito de interseccionalidade surge no cerne do pensamento feminista negro. Ribeiro (2018, p. 82) menciona que a expressão já era utilizada por feministas negras, embora o conceito só tivesse surgido com a tese de Kimberlé Crenshaw, em 1989. Cabe mencionar os trabalhos de Angela Davis, Audre Lorde, Alice Walker e Grada Kilomba. Em diálogo com essas autoras, a expressão interseccionalidade visa compreender a dinâmica entre eixos, como classe, etnia e gênero, que se refletem na opressão, na subalternização e nas desigualdades.

Analisando historicamente a relação entre currículo e ensino de História, Carmem Gabriel (2019) considera o primeiro como produtor de identidades ou como espaço da enunciação de diferenças, no qual o segundo adquire lugar no processo de identificação sociocultural. Nessa direção, as mudanças assinaladas por Bittencourt (2019) acerca dos métodos de ensino não aconteceram isoladamente. Gabriel (2019) aponta que as teorias críticas ou pós-críticas do currículo, entre 1980 e 1990, passaram a contemplar preocupações, como: poder, ideologia, identidade, sujeitos, cultura, linguagens, diferenças. Em decorrência disso vêm sendo valorizadas as narrativas e as diferentes temporalidades, objetivando compreender a produção do sujeito docente e o processo de ensino – aprendizagem no ensino de História. Na contramão dessas perspectivas, há um longo histórico que culminou na “invenção das tradições” e na reprodução de preconceitos contra mulheres, negros, indígenas, dentre outros grupos sociais. Portanto, um ponto importante ressaltado por Seffner (2001) é modo como os alunos compreendem as situações históricas – ao invés das datas, nomes ou acontecimentos –, reconhecendo-se uma estrutura interdependente das situações e acontecimentos históricos.

Busca-se, portanto, promover uma educação antirracista, antissexista e anti-LGBTfóbica, partindo da problematização das ideias de Diferença, Diversidade e Multiculturalismo. As abordagens práticas sugeridas nesse texto visaram à subversão das políticas, das relações sociais e da formação de subjetividades impostas pelo padrão de poder promovido pela geopolítica colonial. Viabilizar um ensino pautado nas necessidades e desafios contemporâneos precisa ser uma opção consubstanciada na interculturalidade, na interepistemologia, promovendo uma organização econômica, política, social e educacional referenciada na Diversidade. Por fim, essa leitura visou suscitar a possibilidade de pensar práticas educativas para o ensino de História que vão além da perspectiva ainda predominante nos livros didáticos de uma “tradição inventada”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Claudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 27-55, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/47879>> Acesso em 27 dez. 2022.
- BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 162-167.
- GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 72-78.
- CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos Arquivo Edgar Leuenroth*, Campinas, v. 14, n. 26, p. 15-47, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/159226/mod_resource/content/1/Chalhoub_Teixeira_Trabalhadores_Brasil.pdf> Acesso em 27 dez. 2022.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação* Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf> Acesso em 27 dez. 2022.

COELHO, Mauro Cezar. Diferença e semelhança. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 85-90.

DOMÊNICO, Deivid. *et al.* Samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira: História pra ninar gente grande. In: *Abre-Alas*. Rio de Janeiro: Liesa, 2019. Disponível em: <http://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/___ABREALAS/Abre-Alas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf> Acesso em: 25 out. 2022.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade. In: *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo:

Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan/jun de 2008, p. 5-20. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 27 dez. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, p. 191-211, abr., 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>> Acesso em: 27 dez. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In:

PINSKY, J.; PINSKY, C. (org.). *Novos combates pela história: desafios*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-114.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROZA, Luciano Magela. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). *Educação e Realidade*. [online], Porto Alegre, Vol. 42, n.1, p.13-34, jan/mar. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/J4C7VhxwrMtd4m3hbMGF6WG/?lang=pt>> Acesso em 27 dez. 2022.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. *Revista História (Unicruz)*, Cruz Alta, v. 2, 2001, p. 18-23. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179300/001069219.pdf?sequence=1>> Acesso em 27 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOUZA, Juliana Teixeira. Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade. In: Andrade. PEREIRA, Juliana Alves de e MULLET, Nilton (Org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 114-130.