



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Alex Conrado Ghelli

**Os desafios do ensinar história no século XXI e as potencialidades do
letramento histórico na formação de estudantes do ensino fundamental**

São Gonçalo

2023

Alex Conrado Ghelli

**Os desafios do ensinar história no século XXI e as potencialidades do letramento
histórico na formação de estudantes do ensino fundamental**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

G412 Ghelli, Alex Conrado
TESE Os desafios do ensinar história no século XXI e as potencialidades do
letramento histórico na formação de estudantes do ensino fundamental/
Alex Conrado Ghelli. - 2023.
145f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional
PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino - Teses. 2. História (Ensino
Fundamental) - Teses. 3. Letramento informacional – Teses I. Cabral,
Maria Aparecida da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6993

CDU 930:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Alex Conrado Ghelli

**Os desafios do ensinar história no século XXI e as potencialidades do letramento
histórico na formação de estudantes do ensino fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Aprovada em 08 de Agosto de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2023

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Aparecida Cabral por seu incentivo, que não me permitiu desistir do mestrado, e por sua orientação, que teve a grandeza de clarear o meu caminho, tornando tudo mais fácil.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e nunca deixaram faltar uma palavra de apoio quando me encontrava saturado com tantas leituras.

À minha companheira Kássia, que sempre me incentivou, ajudou e revisou meus textos. Além de ter tido paciência com meu cansaço mental e falta de tempo.

Ao meu grande amigo Eduardo Daflon por todo auxílio, apoio, trocas e contribuições.

RESUMO

GHELLI, Alex Conrado. *Os desafios do ensinar história no século XXI e as potencialidades do letramento histórico na formação de estudantes do ensino fundamental*. 2023. 145f. (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Não basta que os indivíduos apenas saibam ler e escrever. Atualmente, os pesquisadores que estudam letramento dão bastante atenção aos usos sociais que se faz da escrita e da leitura na vida prática. O letramento incorporado neste trabalho parte do princípio de que existem múltiplos letramentos, sendo o letramento histórico uma de suas formas específicas de leituras possíveis. Essa leitura histórica do mundo contribui para o desenvolvimento da consciência histórica (construção de identidade e orientação no tempo), assim como para a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento da capacidade de pesquisar e analisar informações. Nessa perspectiva, o presente trabalho reflete sobre as formas com que o letramento histórico contribui para uma melhor aprendizagem histórica, frente ao desafio que é concorrer com informações negacionistas e *fake news* que adentram as salas de aulas. Esse processo se dá, entre outras formas, por meio do estudo com fontes históricas, que aproximam os alunos da ciência de referência (história), forjando neles características que serão de grande importância dentro e fora do ambiente escolar, como a provisoriabilidade do conhecimento, o entendimento das diferentes narrativas, a análise da história como processo etc. Para alcançar os objetivos propostos, trabalhamos com autores que analisam o letramento (Kleiman, 1995; Street, 2007), letramento histórico (Lee, 2006; Rocha, 2020), Didática da História (Rüsen, 2010), Narrativa histórica (Ricoeur, 2010), entre outros referências teóricas que de alguma forma dialogam com esses conceitos, sendo necessários para melhor compreensão da pesquisa. Intencionamos desenvolver atividades nas aulas em que os alunos sejam participantes ativos, de modo que possam contribuir para a produção de conhecimento histórico. Nossa opção foi desenvolver jogos por meio de aulas-oficina. Neste estudo o conhecimento prévio dos discentes é levado em conta como ponto de partida para uma educação significativa, em que o ensino de história parte do tempo presente, contribuindo para construção de uma relação temporal e para que a aprendizagem histórica possa contribuir para a vida dos alunos em seu contexto social.

Palavras-chave: letramento histórico; história pública; fontes históricas; narrativas históricas; *fake news*.

ABSTRACT

GHELLI, Alex Conrado. *The challenges of History teaching in the 21st century and the potentiality of historical literacy for middle school students*. 2023. 145f. (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

It is not enough to individuals only know how to read and write, nowadays researchers who study literacy pay a lot of attention to the social uses that are made of writing and reading in practical life. The literacy incorporated in this work assumes that there are multiple literacies, historical literacy being one of its specific forms of possible readings. This historical reading of the world contributes to the development of historical awareness (construction of identity and orientation in time), as well as to the formation of critical thinking and the development of research skills. In this perspective, the present work reflects on the ways in which historical literacy contributes to better learning, historical, learning in face of challenges of competing with denialist information and fake news that enter classrooms. This process takes place, among other ways, through the study of historical sources, which bring students closer to the reference science (history), forging in them characteristics that will be of great importance inside and outside the school environment, such as the provisional nature of knowledge, understanding of different narratives, analysis of history as a process, etc. To achieve the proposed objectives, we work with authors who analyze literacy (Kleiman, 1995; Strit, 2007), historical literacy (Lee, 2006; Rocha, 2020), Didactics of History (Rüsen, 2010) Historical narrative (Ricoeur, 2010), among other theoretical references that dialogue with these concepts, being necessary for a better understanding of the research. In a world marked by fake news and denial of historical events, it is essential to forge critical thinking in students through historical literacy in connection with what they bring from their social environment. We intend to develop activities in classes in which students are active participants, so that they can contribute to the production of historical knowledge. The path taken was to develop games through workshop classes. In this study, the students' prior knowledge is considered as a starting point for a meaningful education, in which the teaching of history starts from the present time, contributing to the construction of a temporal relationship and so that historical learning can contribute to the students' lives in their social context.

Keywords: historical literacy; public history; historical sources; historical narratives; *fake news*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Gráfico 1: População residente por religião.....	74
Figura 1 –	Imagem para ilustrar a apresentação do grupo A.....	80
Figura 2	Imagem para ilustrar a apresentação do grupo B.....	81
Figura 3	Imagem para ilustrar a apresentação do grupo C.....	83
Figura 4	Imagem para ilustrar a apresentação do grupo D.....	84
Figura 5	Imagem para ilustrar a apresentação dos grupos 5.....	106
Figura 6	Imagem para ilustrar os alunos jogando 1.....	106
Figura 7	Imagem para ilustrar a apresentação dos grupos 6.....	106
Figura 8	Imagem para ilustrar a apresentação dos grupos 7.....	107
Figura 9	Imagem para ilustrar os alunos jogando 2.....	107
Figura 10	Imagem para ilustrar a apresentação dos grupos 8.....	107
Figura 11	Imagem para ilustrar a apresentação dos grupos 9.....	108
Figura 12	Imagem para ilustrar os alunos jogando 3.....	108
Figura 13	Imagem para ilustrar os alunos jogando 4.....	108
Figura 14	Imagem para ilustrar os alunos jogando 5.....	109
Figura 15	Imagem para ilustrar os alunos jogando 6.....	109
Figura 16	Imagem para ilustrar os alunos jogando 7.....	110
Figura 17	Imagem para ilustrar apresentação dos grupos 10	110
Figura 18	Imagem para ilustrar apresentação dos grupos 11.....	111
Figura 19	Imagem para ilustrar apresentação dos grupos 12	111
Figura 20	Imagem para ilustrar apresentação dos grupos 13	112

Figura 21	Imagem para ilustrar o jogo de tabuleiro 1	112
Figura 22	Imagem para ilustrar o jogo de tabuleiro 2	112
Figura 23	Imagem para ilustrar a mensuração 1	113
Figura 24	Imagem para ilustrar a mensuração 2	114
Figura 25	Imagem para ilustrar a resposta dos alunos 7	115
Figura 26	Imagem para ilustrar a resposta dos alunos 8	116
Figura 27	Imagem para ilustrar a resposta dos alunos 9	117
Figura 28	Imagem para ilustrar a resposta dos alunos 10	118
Figura 29	Imagem para ilustrar a resposta dos alunos 11.....	119
Figura 30	Imagem para ilustrar a resposta dos alunos 12.....	120
Figura 31	Imagem para ilustrar a resposta dos alunos 13	121
Figura 32	Imagem para ilustrar a resposta dos alunos 14	122
Figura 33	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 15	123
Figura 34	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 16	124
Figura 35	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 17	125
Figura 36	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 18	126
Figura 37	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 19	127
Figura 38	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 20	128
Figura 39	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 21	129
Figura 40	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 22	130
Figura 41	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 23	131
Figura 42	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 24	132
Figura 43	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 25	133
Figura 44	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 26	134

Figura 45	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 27	135
Figura 46	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 28.....	135
Figura 47	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 29.....	136
Figura 48	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 30.....	137
Figura 49	Imagem das respostas dos alunos na pesquisa 31	138
Figura 50	Imagem das regras do jogo	139
Figura 51	Imagem das cartas utilizadas no jogo 1	139
Figura 52	Imagem das cartas utilizadas no jogo 2	140
Figura 53	Imagem dos bonecos produzidos pelos alunos	140
Figura 54	Imagem das entrevistas realizadas com a comunidade 1.....	141
Figura 55	Imagem das entrevistas realizadas com a comunidade 2	142
Figura 56	Imagem das entrevistas realizadas com a comunidade 3	143
Figura 57	Imagem das entrevistas realizadas com a comunidade 4	144
Figura 58	Imagem das entrevistas realizadas com a comunidade 5	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
IML	Instituto Médico Legal
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRF	Polícia Rodoviária Federal
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PLs	Projetos de lei
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO DE CRISE DEMOCRÁTICA	16
1.1	Democracia e o ensino de história	16
1.2	Conhecimento científico, <i>fake news</i> e negacionismos.....	19
1.3	O papel do professor de história como produtor de conhecimento em contexto de crise democrática.....	25
1.3.1	<u>Professor: sujeito que produz conhecimento.....</u>	28
2	A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO UMA QUESTÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	33
2.1	Debates sobre o currículo de história.....	33
2.2	Memória, história pública, narrativas históricas.....	42
2.3	A Contribuição dos estudos sócio-históricos para a formação dos conceitos.....	51
2.3.1	<u>Os enunciados no ensino de história.....</u>	55
2.3.2	<u>A perspectiva do letramento.....</u>	57
2.3.3	<u>O letramento histórico na construção do conhecimento.....</u>	60
3	A PARTE PRÁTICA DA PESQUISA.....	70
3.1	Referencial teórico para a construção da atividade.....	70
3.2	Características da escola João Brito de Souza e perfil da comunidade.....	74
3.3	Etapas da atividade.....	76
3.4	Análise de resultado.....	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Apresentação do trabalho de pesquisa e jogo de tabuleiro.....	106

APÊNDICE B – Mensuração e respostas dos alunos.....	113
APÊNDICE C – Elementos do jogo de tabuleiro.....	139
APÊNDICE D – Entrevista com membros da comunidade local.....	141

INTRODUÇÃO

Atualmente o século XX tem sido bastante revisitado, amparado por um dever de memória que se deu, dentre outras causas, por consequência das atrocidades impostas pelo regime nazista ao povo judeu, como destaca Etienne François (2010). No Brasil, esse século é marcado pelo autoritarismo vigente durante os governos da Ditadura Empresarial-Militar¹, que perdurou de 1964 a 1985. Desde então, diversos grupos concorrem em narrativas sobre o período em questão. Objeto de disputas de todo tipo, o tema da memória, que atualmente ocupa o centro desses impasses, fornece “munição para confrontos e reivindicações de toda espécie” como assinala Meneses (1992, p. 9).

As contendas que ocorrem no âmbito da memória são disputas políticas motivadas por diferentes interesses que visam atender suas demandas específicas, gerando uma verdadeira “guerra de narrativas”, em que uma tenta prevalecer sobre a outra.

A transmissão dessas ideias tem ocorrido, dentre outras formas, por meio das chamadas *fake news*², que é o *modus operandi* a ser analisado neste estudo. Vale ressaltar que, como desdobramento dessas notícias falsas que muitas vezes contestam o conhecimento científico, os professores de história ainda precisam lidar com o negacionismo que chega às salas de aulas.

Os estudantes têm contato com inúmeros assuntos históricos e adentram a escola já tendo certa cultura histórica³ formada por produções que são construídas tanto por

¹ Adotaremos aqui o termo empregado pelo historiador Demian Melo (2012) em seu artigo “Ditadura ‘civil-militar’?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente”. No trabalho supracitado, Melo explica por que o uso desse termo seria o mais adequado para se referir ao período que corresponde à ditadura que vigorou de 1964 a 1985. Dentre as razões que levam o autor a adotar a denominação Ditadura Empresarial Militar, podemos mencionar a de que o grande capital se beneficiou das políticas econômicas adotadas pela ditadura em questão. Os beneficiários do sistema não se restringiram aos empresários ligados à indústria de bens duráveis, pois ocorreu “o fortalecimento de outras frações das classes dominantes nacionais cujos agentes teriam maior peso sobre o estado no período subsequente”, como assinala Melo (2012, p. 48). Ele reforça sua ideia mencionando o fato de que o período do milagre econômico correspondeu justamente ao momento de maior repressão por parte do Estado. Melo explica também, a partir de Lemos, que o apoio “civil” ao golpe e à ditadura “é uma informação muito utilizada por segmentos militares para legitimá-los – ao golpe e à ditadura” (*ibidem*).

² [...] as *fake news* são uma modalidade de mentira necessariamente pós-imprensa. Provêm de fontes desconhecidas – sua origem é remota e inacessível. Sua autoria é quase sempre forjada. Quando se valem de excertos de textos reais, descontextualizam os argumentos para produzir entendimentos falsos. Têm – sempre – o propósito de lesar os direitos do público, levando-o a adotar decisões contrárias àquelas que tomaria se conhecesse a verdade dos fatos. Dependem da existência das tecnologias digitais da internet – com big data, algoritmos dirigindo o fluxo de conteúdos nas redes sociais e o emprego de inteligência artificial. Agem num volume, numa escala e numa velocidade sem precedentes na história. (BUCCI, 2019, p. 41-42).

³ Segundo Wanderley (2019), “[...] buscando abarcar um conjunto de narrativas produzidas não necessariamente pela historiografia, mas por outras instâncias socializadoras, tradicionais ou recentes, que vem ganhando espaço

historiadores quanto por pessoas sem formação na área de história. Nessa esteira, Silva (2016) elucida que o alunado adquire conhecimento histórico a partir de diferentes meios e “[...] carrega para o ambiente escolar esse acúmulo, antecipado ao que professor empreende na aula de história”.

Provocados por essas questões, fomos instigados a tentar compreender como a aprendizagem dos discentes da Escola Municipal João Brito de Souza (onde lecionamos), localizada no município de Araruama (RJ), é impactada pelas *fake news* e pelo negacionismo. Assim como intencionamos compreender como o contato dos estudantes com essas informações refletem nas aulas e, sobretudo, pensar no ensino de história frente a esses novos desafios engendrados pela internet no contexto de crise democrática.

Indagamos de que forma o letramento histórico pode contribuir para uma melhor aprendizagem histórica. Questionamos também como o ensino de história pela perspectiva do letramento histórico pode colaborar socialmente para preparar os alunos para viverem em um mundo atravessado por *fake news* e negacionismos. Acreditamos que um caminho profícuo seja a aproximação dos estudantes com os procedimentos da área de referência (problematização da fonte, entendimento da provisoriedade do conhecimento, entendimento das relações de poder, etc.).

Segundo Caimi (2008, p. 143-144) “[...] ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender [...] os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico”. Essa operação, além de fornecer meios para que os estudantes sejam capazes de ler o mundo historicamente, também contribui para uma melhor aprendizagem histórica. Nessa esteira, Moraes e Silva esclarecem que:

O letramento em história [...] é a condição adquirida pelo sujeito para utilizar-se do conhecimento histórico para ler, interpretar e analisar de forma crítica e consistente o presente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimentos do passado nas diversas situações sociais nas quais as narrativas históricas estão presentes de formas mais evidentes ou implícitas (2017, p. 117; 118).

Neste sentido, letrar historicamente os estudantes é uma estratégia promissora para fornecer ferramentas de orientação no tempo e desenvolver o senso crítico. O ensino de história centrado no letramento é fundamental frente às disputas de memória que ocorrem no

âmbito da internet, sobretudo no contexto em que assistimos ao recrudescimento de ideias autoritárias e antidemocráticas.

O objetivo geral do trabalho é possibilitar aos alunos, por meio da realização de uma sequência didática, a compreensão de processos históricos, desenvolvendo capacidade crítica em relação à História. Acreditamos que o contato dos discentes com os procedimentos da área de referência pode contribuir para desenvolver neles determinadas habilidades que serão de grande importância para suas vidas práticas. Sendo assim, estimular os alunos a duvidar, questionar, interpretar, analisar e sintetizar informações é essencial para a formação de cidadãos críticos, assim como para instrumentalizá-los a responder às diferentes demandas sociais, como o problema das informações falsas e da negação de determinados eventos históricos.

Para alcançar o objetivo geral iremos desdobrá-lo em quatro objetivos específicos: Levantar as ideias prévias dos alunos a respeito dos assuntos selecionados; desenvolver nos discentes o espírito investigativo, a dúvida, a problematização e a capacidade de sintetizar a partir do contato com as fontes históricas; analisar de que forma os alunos são influenciados pelas narrativas históricas em disputa; e contribuir através do letramento histórico para a vida prática dos discentes.

O trabalho divide-se em três capítulos, sendo os dois primeiros de natureza teórica e o último de natureza metodológica.

O primeiro capítulo, intitulado “O ensino de história em contexto de crise democrática”, é dividido em três itens: democracia e o ensino de história; conhecimento científico, *fake news* e negacionismos; o papel do professor como produtor de conhecimento em contexto de crise democrática. Sendo esse último dividido ainda em uma outra parte, para melhor compreensão do leitor, professor: sujeito que produz conhecimento.

O segundo capítulo denominado “Aprendizagem significativa como uma questão para o ensino de história” é dividido em três momentos: debates sobre o currículo de história; memória, história pública, narrativas históricas; letramento e o ensino de história. Esse último item será dividido em quatro partes: A contribuição dos estudos sócio-históricos para a formação dos conceitos; os enunciados no ensino de história; a perspectiva do letramento; letramento histórico e ensino de história

Já o terceiro capítulo foi composto por uma proposição para colocar em prática uma sequência didática que teve por objetivo letrar os alunos historicamente, com base no referencial teórico estudado e refletido nos dois primeiros capítulos. A atividade foi

subdividida em cinco etapas, cada qual priorizando uma prática de letramento diferente, que visou formar um todo coerente sobre o conteúdo trabalhado por meio do letramento histórico.

A primeira etapa foi composta por uma aula sobre o tema Ditadura Empresarial-Militar em que foram trabalhadas as violações dos direitos humanos no período em questão, relacionando-as com as violações de direitos humanos que ocorrem atualmente. Também foi feita a leitura de trechos do livro “Brasil nunca mais”, além de terem sido abordados conceitos mais substanciais sobre o assunto e seus aspectos gerais.

Já na segunda etapa, foi apresentada a proposta sobre o projeto e discutido alguns temas que poderíamos trabalhar em um atividade de pesquisa. Os alunos ficaram responsáveis por pensar em novas ideias de temas e debatê-los para escolher quatro opções dentre as alternativas disponíveis.

Na terceira etapa os alunos apresentaram os seus trabalhos de pesquisa, debatendo entre si e refletindo sobre o conteúdo estudado em analogia com situações atuais. Na quarta etapa os discentes confeccionaram a atividade prática escolhida, que foi um jogo de tabuleiro, para, por fim, na última fase, eles jogarem. Após todas as etapas da atividade serem concluídas, foi feita uma mensuração com a turmas 900 e 901 do mesmo turno (manhã) e escola (João Brito de Souza), com a finalidade comparar os resultados entre a primeira turma, participante de todas as etapas da atividade, e a turma 901, que no processo de construção de conhecimento sobre o tema Ditadura Empresarial-Militar teve acesso a menos práticas de letramento. Vale assinalar que as fases comuns foram: a primeira (aula sobre o tema) e a quinta (momento em que os alunos jogaram o jogo produzido).

Nesse sentido, tanto os discentes da turma 900 quanto da turma 901 foram letrados por meio das atividades propostas, sendo determinante para as diferenças de resultado da mensuração, a quantidade de práticas de letramento pelas quais os alunos passaram, uma vez que as turmas tinham um mesmo perfil participativo, de rendimento e foram submetidas aos aspectos mais gerais do tema estudado.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO DE CRISE DEMOCRÁTICA

Neste capítulo objetivamos pensar o ensino de história frente aos novos desafios, como ensinar diante de amplos ataques às instituições escolares e à educação como um todo. Nesse contexto, as *fake news*, o negacionismo, o avanço do conservadorismo e da extrema-direita brasileira têm contribuído para desestruturar a aprendizagem e cercear a liberdade de ensinar dos docentes.

Na primeira parte do capítulo, o objetivo é trabalhar a democracia e o ensino de história, para depois refletir, no item subsequente, sobre as *fake news* e o negacionismo. Já no terceiro e último item, analisamos o papel do professor enquanto produtor de conhecimento no contexto de crise democrática. Acreditamos que esse capítulo seja fundamental para compreender o contexto da educação brasileira atualmente e os desafios de lecionar história nesse cenário.

Apostamos que a busca de soluções se inicie por reflexões acerca do problema. Nesse sentido, intencionamos compreender a conjuntura atual para pensar possíveis caminhos, visando contribuir com o processo ensino-aprendizagem, diante das dificuldades apontadas.

1.1 Democracia e o ensino de história

Vários autores têm destacado que desde o ano de 2013 vêm ocorrendo no Brasil amplos questionamentos e ataques ao modelo democrático⁴ e uma forte reação da extrema-

⁴ De modo sintético, pode-se dizer que a democracia é o regime político no qual os cidadãos têm o direito de escolher seus governantes por meio de eleições livres, regulares e competitivas, além de assegurar a existência de mecanismos para que os governados conheçam e avaliem o desempenho dos governantes; garantida, ainda, a liberdade de expressão, de reunião e de organização da sociedade civil (ARAÚJO, 2020, p. 209).

direita neoconservadora⁵, que sob a pauta de combate à corrupção e defendendo valores tradicionais têm combatido veementemente programas progressistas e de inclusão social que beneficiam grupos outrora excluídos.

Essas turbulências e embates chegam às escolas através de projetos de leis, objeções de responsáveis dos alunos a determinados conteúdos trabalhados nas aulas, denúncias ao Ministério Público (MP) sobre o modo como os professores lecionam e tentativas de cercear a liberdade de ensinar⁶, silenciando não somente docentes, mas também discentes que não se enquadram no modo de viver defendido por esses grupos.

Viviane Araujo (2020) elucida que no Brasil, desde os movimentos sociais que eclodiram em 2013, diversos grupos com diferentes orientações, começaram a levantar a questão da crise do modelo democrático representativo. Essas manifestações, que ocorreram tanto nas ruas quanto no ambiente virtual, ampliaram o debate sobre a democracia brasileira, e também contribuíram para enfraquecer governos democráticos.

Ainda sobre as manifestações ocorridas em 2013, que ficaram conhecidas como “Jornadas de Junho”, Daniel Pinha Silva (2018) divide as manifestações em dois momentos distintos: primeiro, lideradas pelo movimento passe livre, as pautas eram relacionadas a questões mais pontuais, como a luta contra o aumento das tarifas de ônibus. Já no segundo momento, sem uma liderança definida, as pautas se direcionaram a várias temáticas, como a luta por direitos sociais, como saúde e educação, e o combate à corrupção.

Endossado pela grande mídia, o combate à corrupção assume, então, lugar de destaque e protagonismo nos problemas a serem resolvidos no país e vai ganhando cada vez mais centralidade, sobretudo após as crises econômicas e políticas que ocorreram no final de 2014 e que seguiram se intensificando nos anos seguintes. Como assinala Araujo (2020), “esse sentimento de repulsa favoreceu a ascensão de lideranças que se autointitularam antissistema, sustentada a partir da ideia de oposição ao que chamou de ‘velha’ política e a vitória de Jair Bolsonaro em 2018[...]” (ARAUJO, 2020, p. 231).

Na esteira do antissistema, com base em Humberto Eco (2018), Henrique Gaio (2020, p. 186), elucida que no discurso de defesa da antipolítica “ingenuidade e má fé cruzam-se nas

⁵ O neoconservadorismo estrutura-se como reação ao Welfare State (Estado de bem-estar social), à contracultura e à nova esquerda, fenômenos atrelados ao pós-Segunda Guerra Mundial e ao advento do regime de acumulação fordista [...] a pauta neoconservadora é basicamente a de restauração da autoridade da lei, do restabelecimento da ordem e da implantação de um Estado mínimo que não embarace a liberdade individual e a livre iniciativa (ALMEIDA, 2018, p. 28). Para saber mais, consultar o livro “O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil”.

⁶ Art. 206 CF/88. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Visualizado em: 18/06/23.

diferentes dicções passadistas e nos ecos neofascistas, preservando os pilares das desigualdades e das diferentes modalidades de dominação moderna”. O autor ressalta que essa negação da política interfere na manutenção da própria democracia enquanto campo de emancipação⁷.

Especificamente no cenário educacional, Fernando Seffner (2017) explica que toda essa turbulência chega às escolas, conciliando problemas de ordem democrática mais antiga com a ascensão de questões mais atuais. Neste sentido destaca o autor:

Muitas manifestações de turbulências na escola e na função docente têm raízes mais longínquas. Mas tem-se produzido um encontro entre mais antigos que desestabilizaram a instituição escolar e o ambiente de visível restrição da densidade democrática no Brasil, onde proliferam propostas de mordaza sobre a escola e notadamente sobre a função docente. Basta lembrar projetos como “Escola sem Partido”, o movimento intitulado “contra a ideologia de gênero” [...] e pedidos de alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que garantem, entre outras coisas, que os valores morais da família tenham precedência sobre aqueles da escola, com o visível propósito de cercear a segunda (SEFFNER, 2017, p. 199 – 200).

Ele destaca que, se comparada com família e religião, a escola é lugar de encontro de diferentes, seja no pensamento, no modo de agir, ou mesmo nas crenças políticas, ou seja, é um ambiente de pluralidade, que na visão dele “vale especialmente para a escola pública, republicana e laica. Família e religião agregam indivíduos de traços mais homogêneos” (SEFFNER, 2017, p. 203).

Ele explica que atualmente, na sociedade brasileira, é normal que o pluralismo gere certo medo de determinados grupos que começam a reivindicar direitos antes inacessíveis. Esses grupos acabam tendo suas reivindicações associadas às convulsões sociais pelas quais o Brasil vem passando. Nessa perspectiva,

A ampliação das liberdades democráticas, das liberdades laicas e do pluralismo do espaço público cresceu nos últimos anos, e ajuda a explicar certo temor da esfera pública por aqueles que já estavam incluídos nos benefícios sociais, e que agora convivem com os recém-chegados. É possível pensar uma democracia respeitosa das diferenças como ambiente que traz a possibilidade de viver muitas trajetórias, ser de muitos jeitos [...]. E isso traz inevitavelmente, disputas e tensões, pois alguns vão considerar que apenas certos modos de viver são aceitáveis, e vão lutar pelo fechamento das possibilidades (SEFFNER, 2017, p. 208).

⁷ Democracia apresenta-se como um conceito de expectativa, portanto, necessita estar aberto para a satisfação de necessidades ainda desconhecidas para que possa liberar sentidos imprevistos, sendo essa pluralidade semântica sua condição de possibilidade (GAIO, 2020, p. 181).

A citação toca em um ponto importante: essa visão unilateral que define um modo de viver e exclui todos os demais combina a valorização de um passado cujas relações sociais são simplificadas com a conservação de privilégios. Segundo Gaio,

Em momento de crise do modelo instituído no processo de redemocratização, os desentendimentos políticos que marcam o debate público no presente estaque ou alargado por fragmentos distorcidos do passado mostram-se especialmente definidos pela narrativa do medo e pelo sentimento de nostalgia. [...] um desejo difuso que reivindica uma espécie de retomada do passado – não descartando suas feições patriarcais, racistas e antidemocráticas -, denegando, sobretudo, a complexificação do futuro e as demandas pelo reconhecimento da diferença (GAIO, 2020, p. 184).

O autor destaca que a recente narrativa da crise brasileira, talvez tenha dado brecha para a ascensão de uma nostalgia conservadora, que parece resistir à inclusão democrática de vozes dissonantes e antes silenciadas na arena política. Em consonância com o posto acima, Araújo (2020, p. 210) assinala que “como aspiração das classes mais baixas, democracia também significa ampliação de direitos para indivíduos e grupos marginalizados [...]”.

Nessa perspectiva, Gaio elucida que o discurso conservador vigente se contrapõe às relações sociais mais complexas e ao avanço de demandas sociais que atendem a grupos historicamente silenciados. De acordo com ele

A defesa da família heteronormativa, a personificação ou partidarização da corrupção, o ataque à autonomia pedagógica e à criticidade do ensino, assim como a criminalização dos movimentos sociais tornaram-se pedras de toque da moral coletiva ao mesmo tempo que silenciaram as violências do patriarcalismo, das desigualdades históricas, das dificuldades de garantir o direito à educação e à corrupção sistêmica (GAIO, 2020, p. 191).

Com base nos autores acima e seguindo a mesma lógica, podemos inferir que um sistema político que não ofereça a seus cidadãos a oportunidade de desfrutarem de direitos básicos e mecanismos possibilitadores de que suas demandas sociais sejam atendidas não pode ser entendido como um modelo democrático em sua plenitude, ainda que exista sistema eleitoral e trocas de representantes políticos, pois, como já visto no decorrer do texto, a democracia está organicamente interconectada ao conceito de expectativa, e para tal, necessita estar aberta a novas reivindicações sociais e atualizações.

A liberdade de ensinar enquanto dimensão da liberdade situada nas escolas, quando questionada ou cerceada ressoa em toda a sociedade, lesando a faculdade de criar perspectiva das escolas. De acordo com Seffner (2017, p. 209) “a liberdade de ensinar é componente essencial de uma educação de qualidade, pública, laica, de corte republicano, em conexão com a ampliação da densidade democrática e com os processos de inclusão social”. A escola é

lugar de encontro de diferentes visões de mundo, percepções, culturas, modos de se viver, canal de emancipação de grupos invisibilizados e excluídos socialmente e, sobretudo, local para exercitar a democracia.

1.2 Conhecimento científico, *fake news* e negacionismos

A internet, que gerou grande expectativa por democratizar o acesso à informação, tem tomado um caminho contrário, tendo na informação digital uma ferramenta usada por grupos extremistas que defendem e difundem, através de *fake news*⁸, ideias negacionistas⁹, conspiracionistas, além de disputarem memórias. Tais *fake news* versam sobre variados assuntos, de conteúdos sobre meio ambiente a temas históricos.

As informações que transitam nos espaços digitais atendem a diferentes finalidades, desde motivações que visam informar o público até as notícias falsas que possuem a intenção de enganar os usuários para objetivos específicos, como assinala Joel Pinheiro (2019).

Essas notícias falsas concorrem com as notícias verdadeiras como se compartilhassem de um mesmo modelo de verdade, mas com um alcance e capacidade de influenciar os usuários muito maior do que as notícias fidedignas. Estudos apontam que, na prática, as *fake news* acabam sendo mais compartilhadas do que uma notícia verdadeira. Segundo Giuliano da Empoli (2020)

Um recente estudo do instituto de tecnologia de Massachusetts (MIT) demonstrou que uma falsa informação tem, em média, 70% a mais de probabilidade de ser compartilhada na internet, pois ela é, geralmente, mais original que uma notícia verdadeira. Segundo os pesquisadores, nas redes sociais a verdade consome seis vezes mais tempo que uma fake news para atingir 1.500 pessoas (EMPOLI, 2020, p. 78).

É preciso refletir sobre estratégias que preparem os alunos para questionar essas notícias falsas antes de interiorizá-las como verdadeiras, porque mesmo quando

⁸ O jornalista e professor-titular universitário da Universidade da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), Bucci (2019, p. 41 - 42), oferece uma definição bastante completa sobre o tema. “Elas são uma nova modalidade de mentira, com distinções muito bem marcadas: 1. São uma falsificação de relato jornalístico ou de enunciado opinativo nos moldes dos artigos publicados em jornal. 2. Provêm de fontes desconhecidas – sua origem é remota e inacessível. 3. Sua autoria é quase sempre forjada. Quando se valem de excertos de textos reais, descontextualizam os argumentos para produzir entendimentos falsos. 4. Têm – sempre - o propósito de lesar os direitos do público, levando-o a adotar decisões contrárias àquelas que tomaria se conhecesse a verdade dos fatos. 5. Dependem da existência das tecnologias digitais da internet – com big data, algoritmos dirigindo o fluxo de conteúdos nas redes sociais e o emprego de inteligência artificial. Agem num volume, numa escala e numa velocidade sem precedentes na história[...]”.

⁹ “[...] os negacionistas oferecem ao público receptor um pseudopassado, ou seja, uma narrativa com afirmações falsas sobre um tempo passado [...]” (MORAES, 2011, p. 2).

desconstruídas, continuam a influenciar o comportamento de quem teve contato com elas. De acordo com Fernanda Bruno e Tatiana Roque.

Estudos de psicologia, como os de Stephan lewandowski, mostram que uma informação tida inicialmente como válida continua a influenciar o julgamento das pessoas, mesmo se provada falsa. Além de difundidas em grande volume, as mensagens da máquina de propaganda provêm de diferentes canais, o que favorece a credibilidade (BRUNO; ROQUE, 2019, p. 15).

Soma-se à questão das *fake News*, que disputam credibilidade e audiências com as informações verdadeiras, outros problemas de ordem informacional. A pesquisadora Marcella Costa (2021, p. 22), que se dedica a estudar como o ensino de história se relaciona com a cultura digital, argumenta que nas redes sociais “[...] todos parecem ter propriedade para falar de tudo, especialmente de Educação e de História, sem que, contudo, tenham recorrido ao acúmulo de conhecimento científico/acadêmico produzido nessas áreas para fundamentar suas concepções”.

Nessa esteira, as professoras Fernanda Bruno e Tatiana Roque (2019, p. 14) acrescentam que “a confiança está sendo minada nas redes sociais, com novas crenças e novos valores que contestam o método científico e desafiam consensos há tempos estabelecidos”. As autoras argumentam que talvez o modo como averiguamos a verdade esteja em crise, pelo modelo científico atual usar evidências inacessíveis às pessoas comuns. No entendimento delas, isso acaba levando a um questionamento do modelo de verdade utilizado pela ciência, pois essa transferência de autoridade em que as pessoas comuns não participam do processo de produção de conhecimento vem perdendo validade.

Em consoante com o exposto acima, Jurandir Malerba (2017) acrescenta que:

O discurso da autoridade não cola bem no mundo real, muito menos no mundo virtual. Além disso, a *web* parece configurar-se numa espécie de “esfera pública” que dispensa qualquer “validação” formal ou atestado de competência para uma interpretação particular do passado. (MALERBA, 2017, p. 144)

Enquanto o critério de verdade estabelecido pela ciência é questionado, outros modelos de confiança crescem em cima da vulnerabilidade criada pelo ambiente de desconfiança. De acordo com a economista e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), Dora Kaufman (2019, p.50), “Sofisticados algoritmos de IA¹⁰ individualizam as consultas ao Google, com os resultados variando em função do perfil de quem está buscando a informação”. Ela explica que esse sistema favorece a formação de

¹⁰ Inteligência artificial é representada pela sigla IA.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ZnKyrerLVqzhZbXGgXTwDtn/>. Visualizado em 18/06/23.

“bolhas”, uma vez que as pessoas ficam limitadas a ter contato com quem tem os mesmos interesses, afinidades e pensamentos, criando um distanciamento entre diferentes pensamentos. Essa prática tem impactado e fragilizado as democracias por meio de manipulação da população.

A autora adverte que:

O tema das *Fake News* e cada vez mais também das *deepfakes*¹¹ – se transformou em uma preocupação central na nossa sociedade em virtude do impacto que sua disseminação vem causando às democracias na Europa e nos Estados Unidos, sobretudo a partir da eleição de Donald Trump em 2016; o processo eleitoral de 2018 trouxe esse debate para o Brasil, com o uso de robôs e tecnologias de impulsionamento de mensagens com o objetivo de influenciar o resultado eleitoral (KAUFMAN, 2019, p. 51).

Nesse sentido, Bruno e Roque destacam que um dos recursos adotados na campanha eleitoral do então candidato ao cargo de Presidente da República, Jair Bolsonaro, foi a propagação de mensagens em grupos de confiança. As autoras elucidam que

Ao fazer isso, a campanha de Bolsonaro incorporou um pressuposto que vem sendo usado por estratégias de segmentação de propaganda: pessoas que repassam mensagens para seus grupos de afinidade têm papel particularmente relevante, pois geram confiabilidade, ou seja, a propagação de uma mensagem é mais efetiva quando feita por pessoas com as quais as outras se identificam, e não por agentes facilmente reconhecíveis como propagadores interessados (BRUNO; ROQUE, 2019, p. 14).

Essa prática, além de formar bolhas constituídas por pessoas que não se comunicam com quem pensa diferente, abre margem para radicalismos, como exemplifica Empoli (2020, p. 163) “[...] os extremistas se tornaram, em todos os sentidos e em todos os níveis, o centro do sistema. São eles que dão o tom da discussão”. O autor explica que “Se, no passado, o jogo político consistia em divulgar uma mensagem que unificava, hoje se trata de desunir de maneira mais explosiva. Para conquistar uma maioria, não se deve mais convergir para o centro, mas adicionar os extremos” (ibidem).

Uma aula de história deve tomar o caminho inverso ao que as segmentações digitais têm tomado, pois o ambiente escolar é um espaço democrático de convívio e respeito às alteridades. Nessa esteira, o professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pereira (2020) defende que a aula de história é local de estranhamento e é justamente esse estranhamento que permite aos estudantes se constituírem eticamente a partir

¹¹ É a era das *deepfak*, combinação de *fake news* com inteligência artificial (KAUFMAN, 2019, p. 50).

de outros referenciais, que não os seus próprios, resultando no contato com realidades ainda não experimentadas ou vistas, e um mundo desprovido de visões negacionistas e fascistas.

Portanto, uma aula de história deve dar espaço à diversidade, se constituindo a partir de diferentes experiências e visões de mundo, ressalvados os cuidados para não dar voz a discursos de natureza antidemocrática ou negacionista.

Segundo o professor de História Contemporânea da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Moraes (2011, p. 2) “[...] os negacionistas oferecem ao público receptor um pseudopassado, ou seja, uma narrativa com afirmações falsas sobre um tempo passado [...]”.

Ele esclarece que o termo ‘negacionismo’¹², define ao mesmo tempo um campo político intelectual internacionalmente articulado e uma prática” (MORAES, 2011, p. 3). Os negacionistas não são historiadores e nem revisionistas, tampouco produzem conhecimento científico, como assinala o autor. Embora essas versões sobre o tempo passado elaboradas pelos negacionistas não adotem como prática a metodologia historiográfica, nada impede que se utilizem das fontes históricas na construção de suas narrativas, o que acaba por dificultar sua identificação e enfrentamento.

A apropriação dos registros históricos por parte dessas pessoas que tentam adequar as informações sobre o passado às suas próprias crenças, no sentido de reforçar e substanciar suas ideias, gera um conteúdo novo e com a realidade distorcida. Pois suas convicções subjagam a criticidade das fontes, resultando por confundir os consumidores dessas produções, que acabam sendo induzidos a pensar tratar-se de um trabalho científico. De acordo com Meneses (2019):

Essa apropriação ordinária do passado não se faz sem o abuso da história, cuja competência é alcançada muitas vezes pela manipulação de informações e omissões deliberadas no tratamento de fontes sobre o passado. Uma bricolagem mal-intencionada da competência historiadora ao mesmo tempo em que se serve dessa, para construir as informações que divulga como um valor de verdade para quem assiste, lê e escuta essa produção (Meneses, 2019, p. 3).

Essas notícias falsas também têm atuado no sentido de negar ou distorcer determinados acontecimentos históricos. Segundo Moraes (2011, p. 6) “[...] os negacionistas não são historiadores e nem revisionistas”. Conforme a pesquisadora Márcia Buzalaf (2019)

¹² De acordo com Moraes (2011, p. 3) o termo negacionismo “[...] descreve uma variante propriamente ‘intelectual’ de movimentos de extrema-direita do pós-Segunda Guerra Mundial, que busca por meio de textos produzidos na maior parte dos casos com aparência de historiografia, negar que o extermínio planejado e executado durante o Terceiro Reich tenha existido”.

Comumente, os termos revisionismo e negacionismo são utilizados como se dividissem uma mesma intencionalidade e inspirassem uma analogia sinônima. Pudera: ignorar suas diferenças significa igualar suas motivações e constituições epistemológicas, a fim de legitimar uma distorção histórica como se a mesma tivesse um aparato científico (BUZALAF, 2019, p. 5-6).

De acordo com a autora, as revisões praticadas pelos historiadores são próprias da pesquisa historiográfica, nesse sentido, elas contribuem para a construção e enriquecimento das narrativas históricas. Contudo, o revisionismo pode servir de ferramenta para ideias negacionistas, que sob o pretexto de revisar um tema, acabam por negar determinados fatos históricos.

Diante dos desafios que é educar frente ao recrudescimento do negacionismo, Alexandre Sayad (2019) argumenta que:

A valorização de habilidades para o século XXI, com a construção de conhecimento e a “formação para a vida”, deve ser o foco da escola nos dias de hoje. Para isso é fundamental desenvolver competências socioemocionais – como empatia e capacidade de trabalhar em conjunto – e habilidades para lidar com a mídia e toda a informação a que estamos expostos. Uma das mais antigas dessas habilidades – e desenvolvimento é função primordial de uma escola republicana, laica e universal – é o pensamento crítico. Em termos socráticos, isso significa desenvolver uma série de aptidões ligadas a comprovar, encontrar evidências, sintetizar e concluir fatos. Dessa maneira, saberemos nos relacionar com informações, verdades, mentiras e vieses. Mais precisamente, estaremos prontos para a vida política, cultural e cidadã em sociedade (SAYAD, 2019, p. 71).

Nesse contexto, o ensino de história pela perspectiva do letramento histórico¹³ desenvolvido na escola pode contribuir não apenas para uma melhor aprendizagem histórica, mas também para as práticas sociais que se desenvolvem fora do ambiente escolar. As habilidades e competências forjadas a partir da introdução do aluno na cientificidade da história são fundamentais na conjuntura em que os padrões de verdade instituídos pela ciência são questionados e suprimidos pelo conhecimento compartilhado em grupos de afinidade, que crescem em detrimento das alteridades.

Flávia Caimi (2008) destaca que ensinar o ofício do historiador oferece a oportunidade de os estudantes compreenderem como o conhecimento histórico é produzido. Nesse sentido,

¹³ Este conceito será mais bem desenvolvido no item quatro deste capítulo. Mas para situar o leitor e facilitar o entendimento das discussões aqui propostas, adotaremos uma definição bastante interessante dos pesquisadores Marco Silva e Suelena Morais (2017, p. 117; 118). “O letramento em história [...] é a condição adquirida pelo sujeito para utilizar-se do conhecimento histórico para ler, interpretar e analisar de forma crítica e consistente o presente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimentos do passado nas diversas situações sociais nas quais as narrativas históricas estão presentes de formas mais evidentes ou implícitas”.

seria uma oportunidade para reduzir a distância entre a produção do conhecimento científico e os alunos.

Uma aula de história deve tomar o caminho inverso ao que as segmentações digitais têm tomado, pois o ambiente escolar é um espaço democrático de convívio e respeito às alteridades. Nessa esteira, Pereira (2020) defende que a aula de história é local de estranhamento e é justamente esse estranhamento que permite aos estudantes se constituírem eticamente a partir de outros referenciais, que não os seus próprios, resultando no contato com realidades ainda não experimentadas ou vistas, ademais um mundo desprovido de visões negacionistas e fascistas.

O letramento histórico pode contribuir de forma promissora oferecendo novas leituras de mundo, novas formas de interpretação da realidade e diferentes modos de se viver. O cientificismo trabalhado nas aulas de história que defendemos aqui, além de contribuir para o processo ensino-aprendizagem por meio do letramento histórico, tem o potencial de enfrentar o negacionismo, as *fake news*, além de colaborar para as experiências democráticas nas aulas.

1.3 O papel do professor de História como produtor de conhecimento em contexto de crise democrática

Neste item objetivamos pensar no papel do professor enquanto produtor de conhecimento em tempos de crise democrática. Para alcançarmos os objetivos propostos iremos dialogar com autores que pensam a educação frente aos desafios engendrados pela ofensiva conservadora contra os docentes e contra o ensino de modo geral. Para melhor entendimento do leitor, acrescentaremos ainda um tópico a esta parte, na qual vamos refletir, mais especificamente, sobre o professor enquanto produtor de conhecimento.

Atualmente, as escolas têm sido contestadas no seu papel de educar e os docentes têm tido suas funções cerceadas e sua autonomia ameaçada por inúmeros projetos de leis e discursos que incentivam a vigilância e a denúncia dos professores, como visto no item “Democracia e o ensino de história”

Outra realidade encontrada por quem atua nas salas de aula da educação básica, são os inúmeros discursos de ódio que equiparam os docentes a criminosos, que causam repulsa e ojeriza social. Muitas vezes os educadores são apontados como inimigos da sociedade e responsáveis pela desestruturação familiar denunciadas por grupos conservadores.

Segundo Araújo Penna (2018), a sociedade brasileira passa por um momento de retrocesso em diversos aspectos, inclusive no campo educacional. Neste contexto conturbado, os professores têm seu papel de educadores questionados e atacados com discursos reacionários, comprometendo sua prática educativa e a produção de conhecimento. De acordo com o autor:

A maneira como percebemos os elementos que fazem parte do processo de escolarização (professores, alunos, conhecimento, escola, educação) está em disputa por discursos¹⁴ que tentam fixar os seus sentidos e as relações entre eles (PENNA, 2018, p. 113).

Muitas dessas disputas têm se expressado a partir de ações no âmbito político, como projetos de lei (PLs), que sendo aprovados ou não já ressoam no universo escolar por meio da tentativa de coibir, intimidar ou mesmo ameaçar os professores no exercício de sua função, como assinala o autor.

Frente a esses desafios e pela defesa de uma educação democrática, ele argumenta pela abertura do diálogo com aqueles que se identificam com o discurso reacionário, num trabalho de persuasão e de construção de outras falas. Essa prática é fundamental para os professores de história que lecionam na Educação Básica, pois muitos alunos ingressam no ambiente escolar impregnados por discursos de ódio e visões distorcidas sobre determinados temas históricos, como por exemplo, a Ditadura Empresarial-Militar.

Alguns estudantes questionam se o período vigente entre 1964 e 1985 foi uma ditadura, chegando a defender inclusive esse regime ditatorial. Saber dialogar com esses discentes é imprescindível para que a educação possa exercer seu papel democrático a partir de um duplo movimento: ao mesmo tempo em que desconstrói esses discursos de ódio não exclui do diálogo quem é alimentado por eles.

Esse movimento é muito significativo para a manutenção da escola enquanto *locus* privilegiado de resistência democrática e para resguardar o papel do docente enquanto educador que produz conhecimento em diálogo com o que os alunos trazem dos ambientes externos. Esse processo é uma oportunidade tanto para influenciar a visão política dos alunos, quanto para de alguma forma alcançar seus familiares.

Segundo Luis Cerri e Fernando Penna (2020) não se aprende sobre política e democracia apenas na escola, pois esses conceitos estão presentes em todos os momentos da vida. Nessa esteira, Paulo Freire (p. 108) ressalta que “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Cerri e Penna (2020) argumentam que a

¹⁴ “Operarei com a definição de discurso como um conjunto sistemático de relações” (PENNA, p.113).

escola é um espaço em que é possível ter experiências democráticas mesmo em contextos de pouca margem para se ter essas experiências. Nesse sentido, a escola

[...] teria um importante potencial para a educação democrática porque ofereceria oportunidades para a vivência de experiências políticas positivas dentro da instituição escolar (educação através da democracia) e possibilitaria o espaço para a inserção de processos reflexivos nas experiências vividas tanto dentro quanto fora dos muros da escola. (CERRI; PENNA, 2018, p. 26).

Para que ocorra a inserção de desenvolvimentos reflexivos no ensino-aprendizagem, é fundamental que os docentes tenham sua autonomia assegurada, pois a construção de conhecimento que vise o pensamento crítico é por natureza político e não neutra. Vale mencionar também a valorização que os autores dão para a vida prática dos estudantes, uma vez que o processo reflexivo não se restringe ao ambiente escolar, o que coaduna com nossa proposta de trabalho.

De acordo com Seffner (2011), o ensino de história tem como objetivo central fomentar a crítica¹⁵ nos estudantes, por meio das aprendizagens significativas, de modo que eles possam se perceber no seu contexto social, político, em suas relações com outros tempos, modos de viver (sociedades) em uma gama de múltiplos referenciais. O professor, na sua prática docente, tem por responsabilidade fornecer os recursos necessários para que a aprendizagem significativa possa ocorrer em consonância com o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. Dessa forma, o autor defende que uma educação crítica é incompatível com uma educação neutra, em que a transmissão do conhecimento é depositada no educando de forma acrítica.

Nessa esteira,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 1996, p. 28).

Freire (1996) reforça sua ideia elucidando que para educação ser neutra não poderia ter discordâncias frente às injustiças sociais, ao modo de se viver, a posicionamentos políticos, entre outros. As injustiças seriam naturalizadas e reproduzidas pelo próprio sistema educacional se a educação fosse neutra. Os docentes apenas reforçariam a ordem social

¹⁵ “[...] por uma postura crítica à possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos” (SEFFNER, 2011. p. 1).

vigente e contribuiriam para a manutenção das desigualdades socioeconômicas. Pois como assinala o autor,

Assim sendo, “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção¹⁶ no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 1996, p. 109). Portanto, lecionar em contexto de crise democrática é um grande desafio para os professores de história que atuam na educação básica, principalmente os que lecionam na escola pública. Espaço esse em que a realidade de boa parte dos estudantes é de desigualdade, carência e exclusão social.

Contribuir para a democratização da escola é um ato de resistência frente ao avanço de pautas conservadoras e autoritárias no campo educacional e à tentativa de cercear a liberdade de ensinar os docentes. Mas, substancialmente, também é um ato de humanidade para com os alunos que têm na escola a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e, por meio dele, poder questionar sua posição no mundo e as causas de suas mazelas sociais.

1.3.1 Professor: sujeito que produz conhecimento

Neste item, selecionamos dialogar com autores que analisam a produção do conhecimento histórico pela perspectiva da transposição didática, assim como pesquisas que apresentam a produção do conhecimento histórico pela ótica da mediação didática. Tanto os pesquisadores que se debruçam sobre o ensino de história pela perspectiva da transposição didática, ao menos da maneira como ela está configurada atualmente, quanto os estudiosos que pensam o ensino de história pela ótica da mediação didática, irão trabalhar o professor de história como produtor de conhecimento. A natureza desse conhecimento e suas diferenças será explorada no decorrer deste item.

Com base em Bittencourt (2018) Lopes (1997); Monteiro (2003) e Penna (2011) podemos inferir, que apesar das diferentes interpretações teóricas, alguns pontos de interseção possíveis entre esses dois caminhos, é que eles não pensam a educação pautada na memorização e todos concordam que o professor não é mero reproduzidor de conhecimento.

Diversos estudos foram realizados tendo o ensino educacional como objeto de pesquisa. No bojo desses trabalhos o saber escolar passou a ser interpretado com características próprias. A partir das pesquisas de Forquin, Monteiro (2003, p. 13), explica

¹⁶ Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto a que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, p. 56).

que “[...] existem diferenças substanciais entre a exposição teórica e a exposição didática. A primeira deve levar em conta o estado do conhecimento, a segunda, o estado de quem conhece, os estados de quem aprende e de quem ensina [...]” levando em conta ainda seu contexto social.

Nessa perspectiva, a educação escolar pensa em como tornar o saber ensinado na escola de fato inteligível e assimilado pelos estudantes. Nesse contexto, surgiu o conceito de transposição didática. Segundo a autora, para Chevallard, existe distinção entre o saber produzido na academia e o saber ensinado nas escolas. Para que o segundo possa ocorrer o conteúdo do saber precisa ser adaptado para que possa ser transmitido nas salas de aulas. Esse processo de transformação entre um saber científico próprio da academia em um saber possível nas escolas é o que é denominado transposição didática. Bittencourt (2018) Explica que:

Chevallard entende ser a escola parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da “noosfera”, conceito correspondente ao conjunto de agentes sociais externos à sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias. Esses agentes garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia (BITTENCOURT, 2018, p. 28).

Segundo a autora, por essa perspectiva, a disciplina escolar além de dependente do conhecimento produzido nos meios acadêmicos, necessita da didática para ser adaptado as escolas, através de um certo tipo de vulgarização do conhecimento científico.

Seguindo essa linha de raciocínio, com base em Develay, Monteiro (2003, p. 18) elucida que a transposição didática sofre algumas críticas, como o fato de que “o movimento não é apenas descendente, do saber acadêmico para o saber a ensinar. O movimento pode ser ascendente”. Ela acrescenta que os movimentos sociais também podem influenciar na produção dos saberes acadêmicos. A autora então sugere a adoção do termo cunhado por Lopes (1997): “Mediação didática¹⁷,” como alternativa para superar a incapacidade do termo transposição didática e pensar a produção de conhecimento. Concordamos com a autora e incorporamos esse termo neste trabalho, sendo de grande importância para guiar nossas ações na parte prática do estudo.

Nessa esteira Lopes (1997) esclarece que:

¹⁷ “O termo transposição tende a se associar à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ‘ponte’, de permitir a passagem de uma coisa à outra. Utilizo o termo ‘mediação’ em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106).

A mediação didática não deve, por conseguinte, ser interpretada como um mal necessário ou como um defeito a ser suplantado. A didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original. Por conseguinte, devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora / produtora de conhecimento (LOPES, 1997, p. 566).

Pensando nas mesmas questões, mas por outra perspectiva, Penna (2011, p. 7) em diálogo com os estudos de Certeau, propõe pensar o ensino de história como uma operação “[...] que se refere à combinação de um lugar social, de uma prática de mediação didática, e de uma aula na qual se realiza o ensino”. Por essa concepção, o ensino de história se realiza em outro âmbito social, com outras práticas e texto. A partir dos estudos de Certeau, em articulação com as pesquisas de Ilmar Mattos (2007), o autor propõe pensar que professor ao ensinar história também faz história por meio da “aula como texto” em que os historiadores:

[...] “fariam história” através do texto escrito, enquanto os segundos o fariam através da aula como texto. Esta proposta teria a enorme vantagem de (a) deslocar o critério de diferenciação entre o professor e o escritor de história da questão da pesquisa (ambos poderiam ser considerados pesquisadores), e (b) desconstruir a concepção de que só se poderia fazer história através da escrita *stricto sensu* (utilizando a noção do texto, que abarcaria tanto a escrita quanto a aula) (PENNA, 2011, p. 9).

Neste sentido, mesmo que não façam uso de uma escrita acadêmica, escrevendo para seus pares, os professores também produzem conhecimento, que se dá por meio de uma aula como texto. Essa chave interpretativa será melhor desenvolvida no segundo capítulo. Neste momento, vale ressaltar que os professores fazem história de forma diferente da produção escrita acadêmica a partir de outro lugar social, em que “este lugar seria justamente o primeiro elemento a ser considerado ao abordar o ensino de história enquanto uma operação, que articularia um lugar, uma prática e um texto” (PENNA, 2011 p. 9).

Da mesma forma que os estudos de Monteiro (2003), as análises de Penna (2011) também assinalam a diferença entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar:

Esta diferença de objetivos entre a operação historiográfica e a operação ensino de história implica também numa diferença de procedimentos para a produção do conhecimento histórico. A confusão entre estes diferentes procedimentos pode levar o ensino de história na educação básica a buscar uma aproximação equivocada com a metodologia característica da pesquisa histórica, incorrendo na ambição de transformar o aluno num pequeno historiador [...] (PENNA, 2011, p. 11-12).

Embora Monteiro (2003) não reprove o uso de documentos nas aulas de história, ela ressalta a diferença de objetivos acadêmicos e escolares, na qual, este último, visa forjar criticidade, autonomia de pensamento e senso de temporalidade. Tentar transformar alunos em pequenos historiadores acarretaria problemas ao próprio ensino por conta da sua diferente natureza, se comparado à academia, como assinala a autora.

Mesmo que entenda as práticas desenvolvidas na escola como operação, Penna (2011) pontua suas diferenças se comparado à operação acadêmica. É um conceito que visa dar conta das características próprias da operação escolar é a transposição didática, em que:

O texto, por fim, produzido pela operação ensino de história seria de natureza distinta da historiografia acadêmica, até devido ao fato [...] destes textos, de natureza diferente, terem objetivos bem distintos. A aula como texto tem por objetivo mudar o estado do conhecimento do aluno, e, assim como os “pares de ofício” tem um papel central na operação historiográfica, estes mesmos alunos desempenham um papel central na produção da aula[...] (PENNA, 2011, p. 12)

No decorrer de sua pesquisa, Penna (2011) pontua que pensa “[...]o ensino de história na educação básica enquanto uma operação: que se refere à combinação de um lugar social, de uma prática de mediação didática, e de uma aula na qual se realiza o ensino” (PENNA, 2011, p. 7), enquanto em outra parte desse mesmo texto o autor utiliza os termos mediação e transposição didática sem distinguir os conceitos. De qualquer forma, seja pela mediação ou seja pela transposição, ele pensa o ensino escolar tendo outra finalidade, lugar social e práticas diferentes da academia.

Neste momento, nossa intenção foi situar o leitor sobre a corrente teórica a qual nos filiamos — mediação didática — para pensar o professor na tarefa de produzir conhecimento histórico

Entendemos ser relevante trazer para o estudo pesquisas que analisam o caráter prático dos saberes docentes e seu protagonismo. Segundo Fernando Seffner (2011, p. 2), “Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente [...]”.

Nessa esteira, Maurice Tardif (2000) defende que os saberes profissionais dos professores são sempre construídos de forma temporal, ao menos em três aspectos: 1) boa parte da sua prática docente é resultado das suas próprias experiências e história de vida; 2) grande parte dos docentes aprendem a ser professores na prática; 3) por fim, os saberes profissionais se desenvolvem no percurso da própria carreira. Tardif (2000, p. 13) explica que toda “essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente”.

Neste sentido, o conhecimento docente é pautado, entre outros fatores, nas suas próprias experiências sociais em diálogo com as experiências dos educandos, na medida em que a prática é o pilar para a construção do seu conhecimento. Sobre essa questão, Miguel Arroyo (2013) defende que:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento[...] reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimento e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2013, p. 117).

Além da prática educativa que se desenvolve em diálogo entre as experiências do professor e sua formação acadêmica, sua experiência também é forjada através do diálogo com as experiências dos alunos, pelas suas bagagens e, como resultado dessa dialética, surgem práticas plurais e mais inclusivas.

Seguindo essa linha de raciocínio, Tardif (2000) argumenta que os saberes profissionais dos docentes são construídos por diferentes meios, sendo heterogêneos, pois sua origem tem diferentes fontes e objetivos que variam conforme o contexto. Nesse sentido:

[...] os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. Dizendo de outra maneira, a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados (TARDIF, 2000, p. 15).

Deste modo, os saberes dos educadores não são padronizados, sendo inclusive, personalizados para atender as diferentes demandas que vão surgindo com a própria prática. Em resumo: compreendemos que os professores produzem conhecimento histórico nas aulas de história, reproduzindo a metodologia científica em seu percurso, visando fornecer aos estudantes ferramentas para que possam se orientar no tempo. Os saberes docentes são construídos a partir de múltiplos referenciais, tendo na experiência proveniente da prática, que varia conforme o contexto social, um dos seus pilares.

2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO UMA QUESTÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo refletimos sobre a aprendizagem significativa nas aulas de história, de modo que possamos trabalhar com conceitos históricos, fornecendo ferramentas mentais para leitura histórica do mundo e possibilitando aos estudantes orientação no tempo. Para alcançar o objetivo proposto iremos dividir o capítulo em três itens e no primeiro iremos debater o currículo e as discussões atuais sobre ele. Nosso objetivo é articular a proposta de atividade com os alunos ao que determina o currículo, à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e à proposta curricular da prefeitura de Araruama.

No segundo item iremos analisamos a memória, a história pública e as narrativas históricas e de modo estas estão articuladas ao processo ensino-aprendizagem, com ênfase nas questões trazidas por alunos dos ambientes externos.

O último item será dividido em quatro partes para melhor compreensão: a contribuição dos estudos sócio-históricos para a formação dos conceitos; os enunciados no ensino de história; a perspectiva do letramento; o letramento histórico na construção do conhecimento. Neste item, apontamos a contribuição do letramento histórico para uma melhor aprendizagem histórica. Para alcançar tais objetivos iremos mobilizar conceitos como narrativas históricas, história pública, consciência histórica, entre outros, que se fazem necessários para melhor compreensão do letramento histórico, por estarem diretamente relacionados a ele.

2.1 Debates sobre o currículo de história

A educação é um direito de todos, amparado por lei, mas nem por isso, isento de ser amplamente contestado. Como visto no decorrer deste estudo, a escola é um locus privilegiado para se ter experiências democráticas e poder vivenciar a cidadania. As disciplinas escolares têm um papel fundamental nesse processo, pois são nas aulas, que muitas dessas experiências e vivências ocorrem. Assim como também nas aulas a democracia pode vir a ser contestada por meio da defesa de ideias autoritárias por parte de alguns alunos. Nesse sentido, é um espaço para vivências e experiências e para desconstruções.

O ensino foi sendo reformulado no decorrer dos anos, com avanços e retrocessos nesse processo. Muitas propostas surgiram com o objetivo de torná-lo mais significativo no século

XXI. Essas orientações foram elaboradas pensando nos estudantes do mundo tecnológico, com suas dinâmicas próprias de apreender o presente e forte característica consumista, como assinala Bittencourt (2018). Ao lado do que a autora vai chamar de propostas tecnicistas, surgem também projetos que “retornam o sentido humanístico do conhecimento escolar, nos quais a história se situa no centro dos debates” (BITTENCOURT, 2018, p. 76).

Ela elucida que as reformulações curriculares que surgiram nas décadas de 1980 e 1990 decorrem de uma reconfiguração mundial, que tem por estratégia submeter o mundo à lógica do mercado. Esse modelo leva a inúmeros desdobramentos, tais como

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado que, aparentemente, exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista, criou-se uma “sociedade do conhecimento” que promove formas de manejar e manipular informações provenientes de intenso sistema de redes de comunicação e de se organizar de maneira mais autônoma, individualizada e de forma competitiva nas relações de trabalho (BITTENCOURT, 2018, p. 79).

Outro desdobramento desse modelo é a homogeneização do currículo. Contudo, a própria divisão entre escolas particulares (com aportes governamentais) e as escolas públicas (precarizadas) que evidenciam as distinções do sistema educacional são entraves para a criação de um currículo padronizado, como assinala a autora.

Fica claro um antagonismo entre os objetivos do mercado e a realidade das escolas brasileiras. Ela elucida que na década de 1990 tiveram muitas propostas de caráter liberal, influenciadas por interesses internacionais, levando o Ministério da Educação (MEC) a se comprometer a reformular o currículo. Nesse contexto surgiu a Lei de Diretrizes e Base (LDB), em 1996, que determina a criação de uma base nacional comum¹⁸. Bittencourt esclarece que em 2014 essa base nacional comum é implementada a partir da criação da (BNCC)¹⁹, conforme previa a LDB de 1996, que segundo ela “[...] se constitui, então, em um documento, cujo objetivo é sistematizar o que deve ser ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando desde a Educação Infantil ao Ensino Médio”. (BITTENCOURT, 2018, p. 81). Ela explica que a sua criação, no contexto da crise política por qual passava o Brasil levou ao

¹⁸ Nova redação pela lei n. 12.796, de 2013: “art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BITTENCOURT, 2018, P. 80).

¹⁹ Segundo o documento “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7). Disponível em: *BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br)

surgimento de políticos vinculados a interesses internacionais, que defendiam a concepção de currículo avaliado. A autora elucida que

A concepção de currículo, segundo estudos contemporâneos, abrange todas suas dimensões, distinguindo-se o currículo formal (prescrito, pré-ativo e normativo) criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo) corresponde ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, entre outros. Estudos recentes têm destacado ainda o currículo avaliado, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. (BITTENCOURT, 2018, p. 83)

O problema reside também no fato de o currículo avaliado influenciar diretamente no conteúdo, uma vez que os estudantes são submetidos a exames avaliativos externos, suplantando inclusive as avaliações internas, como assinala a pesquisadora. Ela explica que a seleção de conteúdo para a elaboração das propostas curriculares, historicamente já tem sido objeto de disputas que se estendem até as escolas. Segundo Bittencourt (2018),

Em história, não se entende como apreensão de conteúdo apenas o domínio pelo aluno, de informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de fazer comparações com outras épocas usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral, entre outros. (BITTENCOURT, 2018 p. 88).

A autora conclui esclarecendo que há um entendimento de que a escola é percebida não mais apenas como lugar de alfabetização, mas também como uma instituição que ensina conteúdos sociais e culturais, dando ênfase também aos valores políticos e democráticos. Sendo assim, “esse conjunto de saberes são ‘conteúdos escolares’ que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados” (BITTENCOURT, 2008 p. 88).

Apesar das pertinentes ressalvas feitas pela autora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também contempla pontos positivos. Nesse documento o aluno é visto como protagonista no processo ensino-aprendizagem. Em diversos trechos é possível identificar a atenção dada a essa questão. Como no trecho abaixo:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa

humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Além de o documento valorizar a diversidade, o que é fundamental para se pensar a escola pública hoje, uma vez que alunos apresentam distintas realidades, religiões, orientações sexuais, entre outros marcadores sociais, também concebe os discentes como protagonistas do seu próprio processo educacional. Em outro trecho, o documento reforça a valorização da diversidade cultural, assim como delinea o passo inicial para a construção de um sujeito protagonista.

[...] o conhecimento do outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas (BRASIL, 2018, p. 597).

Apesar dos pontos negativos, é possível vislumbrar avanços na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outra evolução importante no campo da educação é a aprovação das Leis 10.639²⁰ e 11.645²¹. Vale ressaltar que só a existência da lei, não é garantia de direito conquistado, pois é preciso colocá-la em prática. Percebe-se pelas leis que esses temas devem ser objeto de atenção de todas as disciplinas, mas especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Tamanha a responsabilidade e seriedade do tema, os professores não podem ser limitar a apresentá-lo de forma superficial e pragmática. Pensando nessas questões, Verena Alberti (2012) dá algumas sugestões de como trabalhá-los nas aulas,

²⁰ A Lei nº 9.394 segundo essa lei “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

²¹ A Lei 11.645 determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

visando superar à pouca disponibilidade de material didático voltado para essas temáticas, sem abrir mão do:

[...] comprometimento com o rigor histórico. Isso pode parecer óbvio, e devia sê-lo, mas nem sempre é observado por professores e produtores de material didático em história. Seguir esse princípio significa não estar de acordo com a ideia de que qualquer afirmação possa ser feita a respeito do passado. Acuidade e clareza de reflexão são, pois, cruciais aqui (ALBERTI, 2012, p. 62).

Diante do negacionismo e das *fake news* é essencial que os estudantes não aceitem qualquer afirmação sobre o passado. Para que isso seja possível, a autora defende o trabalho com fontes históricas, sem renunciar ao rigor histórico, de modo que as fontes possam ser contextualizadas, interrogadas e refletidas quanto às suas intenções. Nesse sentido:

O trabalho com documentos permite que os alunos não apenas ampliem seu conhecimento e estabeleçam sínteses e hierarquias, mas que reflitam sobre o próprio processo de conhecimento em história, que vem das perguntas que fazemos às fontes. Para que isso se viabilize, é fundamental fornecer informações que contextualizem os documentos [...] (ALBERTI, 2012, p. 65-66).

Vale mencionar que as atividades que ela propõe para trabalhar os conteúdos que contemplam as leis 10.639 e 11.645 relacionam-se com o uso das fontes históricas disponíveis, de forma que os alunos possam comparar períodos, contextos, condições históricas e que possam compreender os processos históricos.

Apesar dos avanços no currículo com os acréscimos das leis supracitadas, o currículo é sensível, por ser objeto de disputa de poder. Através dele tenta-se impor projetos de sociedade, que podem ser excludentes ou inclusivos. Sobre essa questão Arroyo (2013) explana que:

[...] o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimento superados, passados da data de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam (ARROYO, 2013, p. 38).

Faz-se importante estar aberto às demandas que os alunos trazem do seu meio social. Vale ressaltar que os estudantes da escola pública somente irão se identificar com esse espaço, se tiverem nele, relação com sua realidade social. O que é ensinado precisa fazer sentido para a vida prática dos estudantes. Nessa esteira, o autor argumenta que é “significativo que nas escolas e salas de aula onde chegam os(as) filhos(as) dos coletivos sociais, éticos, raciais, das periferias e dos campos tenham lugar especial as inovações criativas dos docentes-educadores traduzidas em práticas e projetos” (ARROYO, 2013, p. 39). Esse argumento se alinha a nossa

proposta de trabalho, em que visamos contribuir para a vida prática dos estudantes, fornecendo ferramentas mentais para orientação no tempo, leitura histórica de mundo e pensamento crítico.

O século XX foi um período da história mundial extremamente instável, repleto de conflitos, atrocidades e com muitas demonstrações de desprezo pela democracia. A Primeira Guerra Mundial, a Crise de 1929, a Segunda Guerra Mundial, o fascismo, e a instauração de inúmeros governos autoritários foram alguns dos acontecimentos que abalaram a confiança no futuro, no progresso e contribuíram para que o historiador Eric Hobsbawm (1995) denominasse esse período como a “era dos extremos”. O autor argumenta que o século em questão, inicia com a eclosão da primeira guerra mundial (1914) e finda com o colapso da URSS (1991). Neste caso, o tempo histórico não acompanha o tempo cronológico, levando inclusive, Hobsbawm (1995) a denominar esse período como “breve século XX”.

Cotejamos neste trabalho tratar de *fake news* e versões negacionistas de eventos (nacional e internacional) localizados particularmente no século XX, oriundas especificamente de interpretações estabelecidas - sem atender ao rigor metodológico historiográfico - no tempo presente. No exterior, o “extremo” muito bem definido por Hobsbawm para representar o século XX, pode ser traduzido, entre outras coisas, pelo holocausto, consequência do totalitarismo nazista colocado em prática na Alemanha. Já no Brasil, pode ser identificado no autoritarismo que vigora entre 1964 e 1985.

Segundo Cabral e Faricelli (2019, p. 67) desde que o presidente Jair Bolsonaro²² chegou ao poder “[...] as experiências autoritárias como a ditadura militar no Brasil, o Fascismo e o Nazismo têm sido revisitadas, ressignificadas, tornando-se presentes em incontáveis atos, falas e textos divulgados nas mídias sociais, configurando uma intensa ‘guerra de narrativas’. Esses temas estão presentes no cotidiano dos alunos e adentram, muitas vezes de forma distorcida, as salas de aula por meio deles. Essas narrativas descompromissadas com a verdade precisam ser discutidas nas aulas de história, pois, como assinala Cabral e Faricelli (2020, p. 68), temas como Nazismo e Fascismo têm “grande relevância para a compreensão do século XX”. As autoras entendem ainda que

Examinar esse processo histórico em suas inúmeras facetas é essencial para entender acontecimentos como a Segunda Guerra Mundial, a guerra entre países capitalistas e

²² Vale fazer um adendo em relação ao presidente da República Jair Messias Bolsonaro: Este político acumula frases preconceituosas contra minorias (mulheres, negros, homossexuais, entre outros), além de defender um discurso antidemocrático. Seus apoiadores se identificam com suas ideias, o que justificaria o crescimento de ideias autoritárias e fascistas. Ver mais em: Veja 10 frases polêmicas de Bolsonaro que o deputado considerou 'brincadeira' - Política - Estado de Minas.

socialistas, a emergência dos EUA como potência mundial etc. Outrossim, questões cotidianas atuais relacionadas ao racismo, ao nacionalismo, ao uso político da propaganda política, à disseminação de *fake news* e à importância da convivência democrática permanecem mostrando a urgência de revisitar esse passado de intransigência e opressão (CABRAL; FARICELLI, 2020, p. 69).

Neste trabalho pretende-se desenvolver atividades relacionadas a esse período, de forma que se possa dar conta do currículo determinado pela base nacional comum (BNCC), da proposta curricular adotada pelo município de Araruama, assim como pelo livro didático incorporado pela secretaria de educação de Araruama. Levamos em conta ainda as dinâmicas próprias da sala de aula, as disputas de poder em torno do currículo e o conhecimento que os estudantes trazem do mundo externo para a escola. Pretendemos integrar o ensino do conteúdo desses temas com os valores políticos e democráticos, como sugere Bittencourt (2018).

A proposta curricular da rede de ensino do município de Araruama prescreve um currículo flexível e mutável, de modo que possa se adequar às novas realidades e propõe a possibilidade de se trabalhar com diferentes abordagens, que estejam de acordo com as especificidades de cada ambiente escolar. Segundo este documento, a proposta curricular tem o objetivo de desenvolver a consciência crítica dos estudantes, fornecendo meios para que eles possam fazer parte das mudanças do mundo em que estão inseridos. O documento advoga ainda, que é papel do professor promover a problematização e a instrumentalização dos alunos. Percebe-se que os docentes dispõem de certa margem de atuação para desenvolverem a consciência crítica nos estudantes. Amparados pela proposta curricular do município de Araruama, intencionamos fomentá-la através do letramento histórico.

Neste documento, o conteúdo Nazismo está localizado na unidade temática “totalitarismo e conflitos mundiais”, tendo como objeto de conhecimento a emergência do Fascismo e do Nazismo; a Segunda Guerra Mundial; judeus e outras vítimas do holocausto. Já como habilidade a proposta é “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).

O conteúdo sobre a ditadura - iniciada com o Golpe de 1964 - está inserida na unidade temática “modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”. Já os objetos de conhecimento propõem trabalhar a ditadura civil-militar e os processos de resistência, além das questões indígenas e negra e a ditadura. Como habilidades, é exigido identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir

a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça, sobre os casos de violação dos direitos humanos.

Como pretendemos adotar o termo Ditadura Empresarial-Militar e a proposta curricular propõe ditadura civil-militar, entendemos ser uma oportunidade interessante para problematizar essa questão, trazendo os alunos para o debate historiográfico.

Por sua vez, o livro didático adotado para o ano de 2020, que vai até o ano de 2022, foi o “Convergências História”, produzido no ano de 2018, pela editora SM, e escrito pela Caroline Minorelli e por Charles Chiba. A temática do Holocausto e da Ditadura Empresarial-Militar é trabalhada no nono ano e por essa razão foi o ano escolhido por nós para desenvolver o estudo.

Sobre o papel do livro didático na aulas, vale fazer algumas observações importantes: ao mesmo tempo que esse instrumento pedagógico é produzido atendendo a lógica de mercado, sendo “[...] importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2019, p. 72), transmitindo os valores das classes dominantes, como assinala a autora. Ela explica que o livro didático pode ser utilizado de forma produtiva em sala de aula, quando adaptado pelos professores, pode propiciar um ensino mais autônomo. Sendo este suporte pedagógico:

[...] portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. (BITTENCOURT, 2019, p. 73).

No livro adotado pela prefeitura de Araruama, o Nazismo é estudado no período Entre Guerras e o Holocausto é abordado no capítulo que trata da segunda guerra mundial.

O livro disponibiliza muitas imagens sobre o holocausto, trazendo outras fontes, como diário para ajudar os discentes na compreensão do tema estudado. Esse tema é trabalhado a partir de 3 habilidades²³, 3 competências gerais²⁴ e 2 específicas²⁵. Todas as competências

²³ Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). Discutir as motivações que levaram à criação da organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

²⁴ Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria da ciência, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Argumentar com base em fatos, dados, informações confiáveis, para formular, negociar e

dialogam com a BNCC. A terceira habilidade é relacionada a temas contemporâneos. O livro defende essa relação com base na BNCC²⁶. Nossa pesquisa dialoga com as habilidades e competências adotadas pelo livro didático e pelo que foi estipulado pela BNCC.

Os autores levantam a questão da negação do holocausto por intermédio do texto “Holocausto, trauma e memória”, de Lewgoy (2010). Neste trabalho o autor refuta as teorias de que o holocausto não tenha existido, o que vai ao encontro da ideia que defendemos em nosso estudo. Nesse sentido, encontramos no livro um suporte válido para auxiliar nas aulas e na compreensão do tema em questão. Um ponto negativo do livro supracitado, foi a pouca integração do conteúdo com a realidade social dos estudantes. Visando superar essa carência, adaptamos o livro disponível para que os discentes pudessem compreender o assunto a partir de sua própria realidade.

Quanto ao segundo tema, ele é tratado no capítulo cuja nomenclatura é “o regime militar no Brasil” e no capítulo seguinte denominado de “a resistência contra a ditadura”. Somando os

dois capítulos, são trabalhadas 7 habilidades²⁷, 6 competências gerais²⁸ e 5 específicas²⁹. Esse capítulo é bastante versátil no que diz respeito ao uso das fontes,

defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável [...]. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Minorelli e Chiba (2018, p. XIV).

²⁵ Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. Minorelli e Chiba (2018, p. XIX-XX).

²⁶ De acordo com a BNCC, a inserção dos temas contemporâneos nos currículos e nas propostas pedagógicas de maneira transversal e integradora favorece a participação social cidadã dos alunos com base em princípios e valores democráticos. Minorelli e Chiba (2018, p. XII).

²⁷ Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil [...]. Discutir processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania [...]. Minorelli e Chiba (2018, p. XXXIX).

²⁸ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Entre outros. Minorelli e Chiba (2018, p. XV).

²⁹ Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços, para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas, povos com relação a um

trabalhando desde letras de música, fotos, gráficos a relatos de pessoas que sofreram tortura.

Vale mencionar que o livro é bastante ilustrado e disponibiliza inúmeras fontes para tratar de determinados temas. Procuramos problematizar e refletir sobre as fontes disponíveis, de modo que elas pudessem contribuir para a formação de um pensamento crítico nos estudantes, estimulando a interpretação de outras leituras possíveis, como imagens por exemplo.

Com base nas competências e habilidades propostas pela BNCC, que o livro inclusive incorpora, percebe-se que o letramento histórico tem a capacidade de forjá-las nos estudantes, uma vez que incentiva o desenvolvimento de muitas das habilidades e competências elencadas pela BNCC e adotadas pelo livro didático em questão.

2.2 Memória, história pública, narrativas históricas

Nosso objetivo neste item é refletir sobre o ensino de história e sua correlação com a história pública, abarcando as diferentes narrativas sobre temas históricos e as disputas de memória em torno do tempo passado. História pública é um conceito que abrange diferentes significados e práticas e, neste trabalho, a operação historiográfica é pensada em seu sentido mais amplo, ultrapassando as molduras da academia e se fazendo presente em espaços como a sala de aula.

Trataremos sobre as possíveis convergências entre a história pública e o ensino de história, visando dois pontos: o primeiro diz respeito a problematizar os conhecimentos históricos que os alunos trazem dos espaços públicos, já o segundo refere-se a trazer elementos da história pública para o ensino de história, visando contribuir para o letramento histórico.

Na condição de professores de história do Ensino Fundamental II, temos observado que, cada vez mais, temas referentes ao século XX têm sido alvo de intensos debates nas aulas. Frases como “Pela volta do regime militar” e “Holocausto não existiu” são exemplos das convicções e dos discursos que os alunos trazem como verdade. Observa-se uma disputa de memórias entre grupos que se apropriam do conhecimento histórico para finalidades particulares e a defesa do conhecimento científico pela historiografia, na figura dos

historiadores acadêmicos e dos historiadores-professores³⁰. E essas contendas chegam às escolas, afetando a dinâmica das aulas, muitas vezes criando insegurança nos docentes que sentem medo de abordarem determinados temas, por receio de serem repreendidos ou perseguidos pelos responsáveis dos alunos reacionários.

Hartog (2019), em seu livro “Regimes de historicidade³¹”, faz importantes observações a respeito do século XX, que se relacionam com as reflexões sobre a memória propostas nesse item. Em seu estudo, o autor irá defender que no século supracitado o regime de historicidade passa por uma substancial transformação, passando de uma perspectiva futurista para uma perspectiva presentista³². Nesse sentido, Hartog (2019) elucida que

O presentismo pode, assim, ser um horizonte aberto ou fechado: aberto para cada vez mais aceleração e mobilidade, fechado para uma sobrevivência diária e um presente estagnante. A isso, deve-se ainda acrescentar outra dimensão de nosso presente: a do futuro percebido não mais como promessa, mas como ameaça; sob a forma de catástrofes, de um tempo de catástrofes que nós mesmo provocamos (HARTOG, 2019, p. 15).

Ele argumenta que o presentismo ocupa o vácuo deixado pelo futurismo, no qual “Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato” (HARTOG, 2019, p. 148).

O autor defende que o rápido³³ desenvolvimento das coisas e da tecnologia, aliado a uma sociedade cada vez mais consumista, tem papel relevante para que o presente viesse a ficar hipertrofiado. Segundo Hartog (2019, p. 39), Reinhart Koselleck, entende que o tempo histórico “[...] é produzido pela distância entre o campo da experiência, de um lado, e o horizonte da expectativa, de outro: ele é gerado pela tensão entre os dois lados”. Koselleck (2014) elucida que foi no século XX que futurismo e presentismo foram conciliados. Para ele,

³⁰ Historiador neste trabalho é entendido em seu sentido mais amplo, pois “Toda operação está vinculada a um lugar social” (PENNA; SILVA, 2016, P. 199). Segundo os autores, lecionar história na educação básica é uma forma de operação historiográfica

³¹ “[...] um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias [...]” (HARTOG, 2019, p. 14).

³² “A construção do neologismo “presentismo” deu-se, de início, em relação à categoria de futurismo (o futuro comandava)” (HARTOG, 2019, p. 14).

³³ Sobre a aceleração do tempo, Koselleck (2014) esclarece que a sociedade burguesa e o Estado Moderno alcançaram uma aceleração, no transporte, na comunicação, e aos poucos essa aceleração foi alcançando outras áreas, como a política, a economia etc, mas “a máxima da aceleração começa a se tornar uma máxima geral da experiência a partir das revoluções Francesa e Industrial” (KOSELLECK, 2014, p. (148), pois nesse período as “[...] invenções técnicas correspondentes permitiram a transposição das barreiras naturais” (*Ibidem*).

o século começou sendo mais futurista³⁴ que presentista, porém terminou sendo o contrário. É pertinente pensar no presentismo relacionado à questão da memória, pois:

Dentre as inúmeras razões que podem dar conta desse descrédito lançado ao esquecimento, duas me parecem ser fundamentais: de um lado a formulação no Direito internacional por ocasião dos processos de Nuremberg da imprescritibilidade dos crimes contra a humanidade - noção que se tornou universalmente reconhecida e aceita; e de outro a modificação da relação com o tempo em nossas sociedades e a importância crescente daquilo que François Hartog (2003) chamou de “presentismo” (FRANÇOIS, 2010, p. 18).

O autor faz menção à emergência da valorização da memória que está relacionada ao descrédito atribuído ao esquecimento. Embora o esquecimento seja um processo próprio da memória, ele passa a ser visto de forma negativa. Essa mudança de perspectiva coloca a vítima como figura central da memória, acarretando disputas entre vítimas e conflitos de memórias.

A escola e conseqüentemente as aulas de história não estão alheias a essas disputas de memórias. É muito comum alguns alunos já terem opinião formada sobre a Ditadura Civil-Militar mesmo antes da matéria já ter sido dada. Enquanto alguns defendem se tratar de fato de um período de governos autoritários, outros em contrapartida questionam seu caráter ditatorial.

Muitos desses argumentos são construídos com base em informações oriundas de grupos de afinidades ou mesmo por influência da própria família, não sendo elaboradas a partir da sistemática metodológica do campo da história. Neste ponto, nosso objetivo é pensar o ensino de história pela perspectiva da história pública discutindo outros meios de produção de conhecimento, dando maior ênfase aos digitais, já que é por esse meio que se compartilham as fake news.

De acordo com Malerba (2017, p.142) “a história não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado”.

Pensando nas explicações históricas produzidas fora das academias e das aulas de história, Sonia Wanderley (2019) explica que esse fenômeno foi responsável pela emergência

³⁴“Futurismo deve ser entendido aqui como a dominação do ponto de vista do futuro. Este é o sentido imperativo da ordem do tempo: uma ordem que continua acelerando ou se apresentando como tal. A história é feita então em nome do futuro e deve ser escrita do mesmo modo. O movimento futurista estimulou essa postura ao extremo” (HARTOG, 2019, p. 141).

do termo “cultura histórica”³⁵ que teve por intenção compreender as narrativas que são produzidas em diferentes espaços de socialização que tratam sobre o tempo passado. Ela faz alusão às mídias, compreendendo também as mídias digitais.

Seguindo essa linha, Malerba (2017) defende que a partir da internet os modelos tradicionais de legitimação do conhecimento passaram a ser questionados. Segundo ele, os usos do passado e da história por pessoas sem formação na área questionam a condição dos historiadores como produtores de explicações sobre temas históricos. As mídias digitais, por trabalharem com conteúdo sobre o tempo passado, não podem ser ignoradas pelos professores, pois o conhecimento produzido nesses meios se faz presente nas escolas, afetando o processo de aprendizagem dos estudantes.

Wanderley (2013, p. 220) argumenta que “[...] pensar a história na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática, haja vista sua capacidade de produzir eventos e constituir sentidos”. Partindo dessa premissa, é imprescindível refletir acerca dos espaços públicos de produção de conhecimento sobre o passado. Nessa esteira, pretendemos tecer algumas análises sobre a história pública, desconstruindo algumas falsas impressões e reafirmando a relação promissora entre esta e o ensino de história.

Segundo Miriam Hermeto e Rodrigo Ferreira (2021, p. 15), a história pública é um conceito polissêmico que teve seus debates iniciais em meados de 1970, dando ênfase originalmente à ampliação das audiências. Outra definição aplicada à história pública seria a da produção compartilhada “[...] relacionada à ‘autoridade compartilhada’, desenvolvida por Michael Frisch (1990), referindo-se a uma quase coautoria de entrevistado e historiador nos trabalhos de história oral”. Eles advertem que o compartilhamento da prática não deve ser acompanhado de uma recusa da própria prática. Os métodos historiográficos devem, inclusive, continuar referenciando essas práticas mesmo fora das academias, como assinala os autores.

Eles acrescentam que outra interpretação possível para a história pública é a ampliação das linguagens, tendo na linguagem fílmica um exemplo utilizado inclusive nas aulas de história. Essa ampliação das audiências e dos materiais trabalhados na divulgação do conhecimento histórico tende a beneficiar a sociedade, contudo eles advertem que:

[...] a história pública, em suas balizas de difusão e ampliação dos públicos para a história, pode tanto ser benéfica à construção de uma reflexão social sobre o

³⁵ Wanderley (2013, p. 220) define cultura histórica como uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que descreve e analisa a orientação da vida prática, a autocompreensão e a subjetividade dos seres humanos.

passado, quanto pode ser usada com fins políticos específicos no tempo presente, muitos deles contraditórios à ética de produção da historiografia. É preocupante, em especial, a associação da internet e também da história pública à difusão de falsas análises e fatos históricos – que poderíamos inscrever no amplo guarda-chuva das fake News, bem como à educação não mediada, com amplo alcance de público, mas sem a qualificação desse aprendizado (FERREIRA; HERMETO, 2021, p. 10).

No contexto da citação acima, Meneses (2019, p. 8) entende que os historiadores devem se inserir nesse espaço classificado como história pública, que, para ele “[...] deve ser uma prática agregada ao próprio fazer dos historiadores frente aos novos desafios de construção de nosso campo no tempo presente”. Podemos estender essa discussão para os professores-historiadores que atuam nas salas de aula da educação básica, pois o conhecimento produzido no espaço público adentra as salas de aulas e os docentes devem estar preparados para responder a determinadas demandas.

Nós, como professores de história do Ensino Fundamental II nos sentimos desafiados a correlacionar determinados temas históricos trazidos pelos alunos com o conteúdo histórico trabalhado nas aulas, pois “acreditamos que o saber histórico construído por profissionais qualificados é de fundamental importância nesses embates, pois o sem o conhecimento histórico cientificamente produzido a democracia está e estará sempre em risco” (MOTTA, 2020, p. 18).

Vale ressaltar que “[...] a opinião do professor não é dele, é a voz de uma área de conhecimento”, como assinala Marcos Napolitano (2021 p. 191) em entrevista concedida a Rodrigo Ferreira e Miriam Hermeto. Em vista disso, entendemos que “o conhecimento produzido por meio do trabalho científico se torna um antídoto para prevenir ações políticas mal-intencionadas, que usam memórias distorcidas e, muitas vezes, falseadas, para construir um passado idílico”, como pontua Bruno Leal Carvalho (2019, p. 97).

O professor da educação básica tem uma grande tarefa diante desses desafios, tendo neste espaço de produção historiográfica lócus privilegiado para descortinar determinadas narrativas que distorcem ou falseiam o passado. Wanderley (2019) elucida que as multiplicidades de práticas que os alunos trazem para as escolas têm estado presentes cada vez mais nas salas de aula, concorrendo com “[...] a narrativa historiográfica em sua racionalidade científica – no sentido que o aluno dá para história em sua vida”.

A autora assinala que é nessa interação entre os saberes docentes, discentes e outros próprios da cultura escolar que se pode identificar o caráter de história pública no ensino de história. Neste sentido, ela argumenta que o professor atua como historiador público quando “[...] é capaz de dialogar historiografia, saber histórico escolar e outros saberes/narrativas que

produzem sentidos para o estar no tempo [...] sempre como partes importantes da busca por orientação e identidade” (WANDERLEY, 2019, p. 4). O diálogo entre esses diferentes saberes é o que dá o caráter de historiador público aos docentes que atuam nas escolas.

Seguindo essa linha de pensamento, Penna e Silva (2016) propõem pensar a produção historiográfica por uma nova perspectiva: defendem a pluralização do conceito de operação historiográfica de maneira que ela compreenda “[...] outros lugares sociais, outras práticas e outros textos e leve em consideração as diferentes formas de inserção no espaço público” (PENNA; SILVA, 2016, p. 196).

Eles advogam em favor da participação dos historiadores nesses diferentes espaços para que a produção historiográfica possa dialogar com a vida prática do seu respectivo destinatário. Segundo os autores, a escola pública é ambiente privilegiado para se pensar o espaço público, pois a maior parte da nova geração estuda nesse local, sendo, portanto, o “[...] que possuiu o maior poder de transformação da nossa realidade e inserção no espaço público” (PENNA; SILVA, 2016, p. 199).

Nesse sentido, os conhecimentos prévios dos discentes sobre temas históricos (entendido aqui como cultura histórica), quando problematizados nas aulas, pode contribuir para as suas vidas práticas, na medida em que equívocos sobre temas históricos que são grande alvo de fake news podem ser desconstruídos ao mesmo tempo em que se desenvolve o pensamento crítico por meio do contato com a produção de conhecimento científico.

Penna e Silva (2016, p. 204) defendem que “discutir as grandes mudanças políticas, econômicas e culturais que estão acontecendo hoje é parte essencial do ofício do professor”. Tomando essas ideias como base, podemos inferir que o docente tem a responsabilidade de refletir sobre questões externas à escola, que influenciam e imprimem uma moldura na visão de mundo dos alunos, quando entender pertinente para a aprendizagem histórica.

Neste sentido,

Problematizar estas questões também é ensinar história [...] e mais do que isso, faz parte da principal tarefa da educação: inserir os alunos em um mundo público que já exista antes da sua chegada e continuará existindo após sua partida. Esta responsabilidade faz com que a operação historiográfica realizada pelos professores da educação básica (especialmente os da escola pública) tenha uma profunda inserção no espaço público (alcança uma grande parcela da população e tem uma preocupação em mobilizar a história como uma ferramenta de interpretação e transformação do mundo) (PENNA; SILVA, 2016, p. 205).

Com base nos autores estudados até aqui, defendemos um duplo movimento em que, como professores-historiadores, possamos nos inserir na história pública ao mesmo tempo em

que agregamos a história pública nas aulas de História. As conexões entre esses diferentes espaços são promissoras para o ensino de história e serão exploradas a seguir. Nesta perspectiva

[...] são muitas as possibilidades de trabalho na educação básica com a escola pública. Aspectos como a mobilização de suportes e narrativas distintas, a circulação do conhecimento histórico e a produção de conhecimento pelo compartilhamento de autoridade são destacados para facilitar nossa exposição, mas estão inter-relacionados no fazer história pública em sala de aula (FERREIRA E HERMETO, 2021, p. 17).

Rodrigo Ferreira e Miriam Hermeto defendem que esse processo deve ser acompanhado de uma relação dialógica, em que se leve em conta os contextos sociais, os conhecimentos prévios, as necessidades dos estudantes, além das questões práticas relacionadas a recursos e tempo disponível para desenvolvimento do trabalho.

Pensando no duplo movimento defendido no começo desse item, defendemos também as contribuições da aula de história para a história pública. Tais como:

durante a aula de história, a dinâmica desenvolvida a partir das experiências de trocas de saberes, da circulação do conhecimento, da preocupação com a divulgação e da criticidade do saber histórico, são aspectos relevantes para a história pública. Ademais, destacamos na docência o estabelecimento de reflexões com o estudante sobre o nosso papel no progresso histórico e das capacidades de atuar no contexto em que estamos imersos. Na sala de aula, portanto, se desenvolvem práticas de história pública com intensa atividade intelectual. (FERREIRA; PENNA, 2018, p. 113-114).

Carolina Pacievitch defende outras possibilidades de conexão entre a história pública e o ensino de história, destacando seus pontos de interseção e práticas compartilhadas nos dois ambientes, seja na sala de aula ou no espaço público fora da escola.

A primeira possibilidade de conexão explora o fato de que tanto a EH³⁶ quanto a HP tornam o conhecimento histórico acessível ao grande público. A segunda possibilidade de conexão trata da retroalimentação da produção de conhecimento histórico, isto é, os conhecimentos que se produzem nas escolas [...] tensionam a conceituação acadêmica canônica, da mesma forma que as inovações historiográficas estimulam mudanças nas narrativas históricas veiculadas nas escolas [...] a terceira possibilidade de conexão aborda o fato de que professores/as de História pública produzem conhecimento histórico não apenas para o público escolar, mas atingem familiares, amigos e membros de outros espaços de sociabilidade (PACIEVITCH, 2021, p. 130 -131).

³⁶ (EH) e (HP) são abreviaturas para “ensino de história” e “História pública” respectivamente.

É fundamental participar os estudantes do processo de construção do conhecimento histórico, levando em conta suas experiências e compartilhando autoridade. Neste contexto Lucchesi e Silveira destacam que:

O envolvimento dos discentes no processo de confecção dessas gambiarras³⁷ favorece a compreensão da história como processo, o que contribui para a crítica das narrativas objetivantes, confrontando-os com as escolhas e dilemas tão próprios ao ofício dos historiadores. É de se esperar que, nesse processo, eventuais conflitos de autoridade se estabeleçam; mas, nesse momento, a negociação típica da história pública aponta caminhos para o confronto e a equalização destes conflitos, de modo que a voz de todos os sujeitos possa ser ouvida e o conhecimento histórico, por fim, não se imponha do alto da autoridade dos professores como únicos detentores desse saber (LUCCHESI; SILVEIRA, 2021, p. 45 – 46).

A partir da citação acima podemos identificar a relação entre a história pública e o letramento Histórico: a possibilidade de compreensão da história como processo e a análise crítica das narrativas. Neste trabalho apostamos nessa relação fecunda como caminho para o desenvolvimento da aprendizagem histórica nas escolas frente aos desafios que é ensinar história no contexto antidemocrático, na defesa de ideias e práticas negacionistas e forte difusão das *fake news*.

Visando compreender a “guerra de narrativas” que se estabelece no espaço público, em torno de temas históricos, pretendemos analisar a significância das narrativas históricas para o ensino de história, diferenciando-a de outras formas de narrativas. Em linhas gerais, entende-se que a narrativa histórica tem “[...] a função geral de servir para orientar a vida prática no tempo. Mobiliza a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática”, como assinala Paul Ricoeur (2020, p. 62).

Em outras palavras, pode-se compreender que a narrativa histórica se relaciona com a vida prática, que estando integrada ao ambiente da memória, objetiva disponibilizar ferramentas de orientação no tempo. Aprofundaremos esse conceito tratando de suas interseções com o Ensino de História no decorrer deste item. Para alcançar tal finalidade, iremos dialogar com o autor citado acima e com o Alemão Jörn Rüsen (2010).

³⁷ “Quando falamos em gambiarra, não temos a intenção de menosprezar o constructo intelectual por trás desse recurso. Pelo contrário, queremos realçar o processo holístico e orgânico que, evocando o famoso jogo de cintura do imaginário popular brasileiro, determina a potência inovadora e criativa que faz as salas de aula funcionarem como laboratórios” (LUCCHESI; SILVEIRA, 2021, P. 45-46).

Refletindo sobre a narrativa, Ricoeur (2010), em diálogo com a natureza do tempo desenvolvida por Santo Agostinho e com a teoria da intriga de Aristóteles, irá propor uma terceira via entre esses dois pensamentos, criando pontos de interseção entre essas ideias, que serão a base da sua teoria. Interligando os estudos supracitados, o autor defende que

[...] existe, entre a atividade de narrar uma história de caráter temporal da experiência humana, uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou para dizê-lo de outra maneira: o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal (RICOEUR, 2010, p. 93).

Para ele, a narrativa é sempre uma operação temporal e, tendo Aristóteles como referência, o autor defende que a intriga tem o papel de intermediador entre a narrativa e o tempo. Ricoeur compreende que “[...] a composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo da ação: de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal” (RICOEUR, 2010, p. 96). O autor esclarece que o domínio da rede conceitual e dos termos que dele faz parte é o que se pode chamar de compreensão prática. Ele pensa a intriga em seu sentido amplo por meio do agenciamento de fatos que compõem a história narrada. Essa operação está relacionada ao campo prático.

Pensando a narrativa por uma perspectiva diferente da que pensavam os historiadores da escola dos Annales³⁸ e, em diálogo com Ricoeur, Rüsen (2010, p. 95) entende a narrativa histórica como “[...] um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica”. Segundo ele, o tempo é visto como ameaça, na qual a morte seria o seu limite.

Para o autor, essa ameaça seria a responsável pela emergência da história e a narrativa seria “[...] o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (Ibidem). Ele classifica as narrativas históricas a partir das seguintes características: elas se relacionam com a memória, mobilizando o passado para a compreensão do presente e para que o futuro possa ser vislumbrado; trabalham com as três temporalidades citadas acima por meio do sentido de continuidade; contribuem também para a formação da identidade.

Rüsen (2010) alude que a narrativa histórica tem um papel fundamental de orientação no tempo dado em que “[...] a narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de

³⁸ Segundo Hartog (1998), os historiadores da Escola dos Annales irão rejeitar a narrativa, por querer afastar a produção histórica do positivismo, associada à história narrativa. Na visão deles, essa produção historiográfica priorizava os indivíduos e os acontecimentos.

um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade” (RÜSEN, 2010, p. 98). Conforme Ricoeur (2010), o próprio sentido de tempo só é possível por meio da narrativa.

Posto isso, podemos compreender que as narrativas históricas são fundamentais para a construção e fortalecimento da identidade dos estudantes, assim como contribuir dando direcionamento temporal. O que não se confunde com determinadas narrativas produzidas por pessoas sem formação na área de história, que têm a intenção de enganar seus consumidores, visando atender alguma causa particular ou negar algum fato histórico.

A interface entre o ensino de história por meio das narrativas históricas e a história pública é fecunda para fomentar uma melhor aprendizagem histórica: uma vez que explora o caráter processual da história; em existe compartilhamento de produção do conhecimento e incentivo ao processo de investigação e criticidade de diferentes narrativas, visando ao desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

2.3 A contribuição dos estudos sócio-históricos para a formação dos conceitos

É essencial que os estudantes, antes de aprenderem os conceitos que são mobilizados pela história, possam compreender o seu processo de formação e seu caráter provisório. Visando essa finalidade, iremos dialogar com a Teoria da aprendizagem de Lev Vigotsky por intermédio de Bittencourt (2018), além de Piletti e Rossato (2019). Trabalharemos também conceitualmente com os estudos de Koselleck (2020) e, pensando o conceito no contexto da aula de história, iremos dialogar com Nilton Pereira (2020) e Pereira e Torelly (2015). Nossa intenção não é aprofundar no tema, mas situar o leitor para que o estudo possa abarcar questões importantes para a aprendizagem dos discentes, de modo que a pesquisa possa alcançar os objetivos pretendidos. Sobre a história dos conceitos, Koselleck (2020) esclarece que

Toda vida humana é constituída de experiências – sejam elas novas e surpreendentes ou de natureza repetitiva. Precisamos de conceitos para fazer ou unir experiências e integrá-las à vida. Precisamos deles para fixar as experiências fugidas, para saber o que aconteceu e para conservar o passado em nossa linguagem. Precisamos, então, dos conceitos para integrar experiências passadas tanto à nossa faculdade de linguagem quanto ao nosso comportamento. Só depois de realizar essa integração torna-se possível compreender o que aconteceu e talvez estejamos em condições de responder aos desafios do passado. Então é possível que também sejamos capazes de nos preparar para eventos vindouros ou potenciais surpresas – mesmo que para evitá-los. Posteriormente, também poderemos relatar o que ocorreu – ou narrar a história das nossas próprias experiências (KOSELLECK, 2020, p. 65-66).

Este autor, com base em Kant, acrescenta que a experiência e o conceito são interdependentes. Importante salientar que os conceitos podem mudar ao longo dos tempos,

mas para que seja possível pensar nessas mudanças, por outro lado, é necessário que outras coisas permaneçam iguais, como assinala o autor. Ele elucida dizendo que “mesmo aquele que sugere um vocábulo potencialmente inovador parte do pressuposto de que o resto será compreendido e é, nesse sentido, de conhecimento prévio” (KOSELLECK, 2020 p. 67).

Este pesquisador conclui dizendo que para que algo novo possa ser concebido, é fundamental que se tenha estruturas repetitivas. Vale mencionar que algumas palavras podem mudar seu significado ao longo do tempo, enquanto outras não, como pontua Koselleck (2020). Pensando no caráter provisório do conceito pela perspectiva da disciplina de história, Pereira e Torelly (2015) elucidam que

Uma disciplina como a história constitui-se em um conjunto sempre instável e flexível de conceitos, que funcionam como operadores de sentido da relação entre o espírito e a matéria, entre o tempo e o espaço, entre a representação e a realidade. A definição de conjunto conceitual como instável e flexível, diz respeito a dois argumentos básicos: primeiro, o fato de que, a todo o momento, novas pesquisas historiográficas produzem novos conceitos, fruto sempre das exigências de compreensão de realidades que se apresentam ao escrutínio do historiador (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 90).

Quanto à formação de conceitos, iremos dialogar com a teoria de aprendizagem de Vigotsky. Piletti e Rossato (2019) destacam que, para Vigotsky,

[...] a educação escolar é importante para o avanço dos conceitos espontâneos (do cotidiano) aos científicos. Ele considera o conceito científico um tipo de conhecimento espontâneo superior, que é desenvolvido a partir do ensino escolar e se apoia no espontâneo. Este, por sua vez, que é assimilado na vida cotidiana do indivíduo (já existe antes da entrada da criança na escola), limita-se a descrições simples da realidade empírica, é a base dos conceitos científicos e permite a formação de novos conceitos espontâneos (PILETTI; ROSSATO, 2019, p. 96).

Bittencourt (2018) destaca que Vigotsky entende que esses dois conceitos se interferem mutuamente. Segundo ela, no contexto da escolarização, quando o conhecimento científico é apreendido ele não exclui o conceito espontâneo. Nesta perspectiva, o que ocorre são “[...] modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridas” (BITTENCOURT, 2018, p. 160).

Os conceitos científicos “[...] são assimilados por meio da colaboração sistemática, organizada entre o professor e a criança e apoiam-se em conceitos espontâneos já apropriados”, como assinala Piletti e Rossato (2019, p. 96), mas eles salientam que esses conceitos não são simplesmente decorados, sendo resultado das atividades mentais da criança. Bittencourt (2018, p. 160) esclarece que no que tange “[...] ao modo pelo qual os conceitos

são formados, a ênfase maior da teoria de Vigotsky recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturidade biológica”.

Segundo a autora, o meio social é imprescindível na apreensão dos conceitos. Ela pontua que, atualmente, as novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual pela perspectiva da influência social e cultural tem defendido a importância do estudante e do conhecimento que ele já possui como fundamental para a construção de novos sentidos. Pelo prisma do conhecimento histórico, Bittencourt (2018, p. 161) assinala que essa posição leva em consideração “[...] as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia [...] por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A história escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédios de tais experiências”.

Bittencourt (2018) defende que para a aprendizagem conceitual é importante estabelecer diálogos entre o conhecimento que o aluno já traz consigo e o que é proposto pela escola, de modo que o novo conceito possa ter significado para os estudantes. Ela diferencia o conceito sem significado, como aqueles que acabam sendo “mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se domínio conceitual com definição de palavra” (BITTENCOURT, 2018, p. 162).

De acordo com Pereira (2020), não é possível pensar em aprendizagem histórica sem conceitos, uma vez que estes colaboram na construção de um mundo mais compreensível e com mais possibilidades de ter os problemas resolvidos. Segundo ele, essa é a razão de se ensinar conceitos nas aulas de história. Pereira e Torelly (2015, p. 91) defendem que “a história ensinada na escola básica constitui [...] um campo conceitual”, com caráter valorativo que os autores chamam de “valor explicativo do conceito” que consiste no que eles chamam de “expansão da vida”. Os autores esclarecem que

Esse valor de potência expansiva está relacionado aos estudantes da escola básica, sem dúvida, à constituição de uma “consciência histórica e um pensar historicamente”, supondo ser tanto um quanto o outro, o desenvolvimento de uma arte de viver que problematiza o presente e olha para o passado. Trata-se de um sentido de olhar para o passado, buscando uma compreensão do presente, que consiste em regular a ação e orientá-la com base num pensamento histórico, na compreensão de um processo e no fim de uma conjuntura (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 91-92).

Eles explicam que as operações da consciência histórica e do pensar historicamente, no que tange à temporalidade (presente, passado e futuro), reside no tempo presente, uma vez que a consciência histórica é construída nesse tempo, tendo nele o seu ponto de partida e a ele retornando.

Os autores chamam a atenção para os usos do passado por interesses do constituídos no presente e em função disso, chegam à conclusão de que o valor expansivo dos conceitos vai além da “constituição de uma “consciência histórica” e de “um pensar historicamente”, a necessidade de compreensão e de orientação no presente e o estado permanente alerta e em vigília do presente atual” (PEREIRA; TORELLY, 2005, p. 92).

Os pesquisadores defendem que o passado não se resume aquilo que o presente pode tornar história. Com base em Bergson e Deleuze, eles argumentam que tem mais no passado que aquilo que o presente aproveita por necessidade. Eles continuam explicando que é justamente essa autonomia do passado para com o presente, que se pode “[...] remeter o valor expansivo dos conceitos na sala de aula de história da escola básica” (PEREIRA; TORELLY, 2005, 92).

Eles pontuam que é fundamental encontrar uma brecha e que através dela se possa questionar estruturas, modelos e as narrativas com valor de verdade. Eles explicam que não se trata de defender o relativismo, mas de privilegiar o ímpeto criativo da disciplina história, visto que

[...] se estruturas não vazassem, se modelos não falecessem e narrativas não sucumbissem, não teríamos história nem na forma de uma experiência, nem na forma de narrativa disciplinar. Portanto, estamos no centro do problema da história como disciplina e da natureza da produção do conhecimento histórico. Ou seja, expor-se diante do passado é abrir-se ao ilimitado, as forças singulares, à matéria não formada, pois tal abertura e exposição é que permite pensar e criar novos conceitos (PEREIRA; TORELLY, 2005, p. 92).

Os autores advogam em favor de não se limitar o passado pelas demandas do presente pensando as expectativas do futuro, mas de vislumbrar o ensino de história como possibilidade de expor o aluno diante das inúmeras possibilidades de ler e experimentar o passado. Nesse contexto eles elucidam que

A aula de história é um misto. Um lugar de regras de convivência, de leis, de leituras, de matérias formadas e de historicidades, enfim, de sentido; um não-lugar de nonsense, de aventuras inimagináveis, de buracos e de bifurcações – ou seja, de experiências. Por um lado, a forma de regras da sala e da história, por outro lado, a incomensurabilidade da experiência dos estudantes, esses espíritos livres que navegam ainda não afetados pelo “sentido histórico”. O conceito é depositado como processo de criação. É nesse nada da experiência que se pode pensar em fazer emergir conceitos, sempre do lado do passado como potência. Eis a chave da criação de conceitos na aula de história; o passado não é um conjunto de histórias cantadas, mas uma potência aberta à interpretação (PEREIRA; TORELLY, 2005, p. 93).

Segundo esses pesquisadores, tais condições aproximariam a aula de história ensinada na educação básica do fazer do historiador. Além dos conceitos mobilizados nas aulas de

história, é importante pensar nas formas de enunciá-los, assim como nas enunciações que são construídas nas salas de aula em diálogo com os alunos enquanto sujeitos ativos da própria aprendizagem.

2.3.1 Os enunciados no ensino de história

A aula de história como texto é construída pelos professores de história a partir das relações estabelecidas entre eles e os discentes no cotidiano escolar, em diálogo com a ciência de referência (história acadêmica) da qual o docente fundamenta seus enunciados e o adapta de acordo com a realidade dos alunos. Neste item iremos retomar as discussões sobre o entendimento da “aula como texto”, iniciadas no primeiro capítulo.

De acordo com Ilmar Mattos (2007, p. 11) “[...] por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de uma aula, também se faz história, e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história”. Ele entende a aula como texto, na qual a produção desse texto não é interpretada como uma cópia do texto historiográfico que o docente usa de referência. Para ele, essa produção faz do professor de história um novo autor, na medida em que esse novo texto é engendrado a partir da relação entre o docente e os alunos, conferindo-lhe novo sentido.

Mattos (2007) esclarece que a aula de história como texto, ao mesmo tempo em que é uma criação individual, também é criação coletiva, que se renova a partir de diversas influências, como “[...] novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos [...] dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos em sua dimensão local ou global” (MATTOS, 2007, p. 14). Seguindo essa linha de raciocínio, Diana Barros (2005) elucida que Bakhtin defende que diferente de outras ciências, nas ciências humanas o objeto é o texto, entendido também como discurso. O próprio homem se constitui enquanto objeto de estudo nos textos ou por meio deles, como ressalta a autora. Nesse sentido, a disciplina de História tem no texto papel central para a aprendizagem que se desenvolve nas aulas e o letramento histórico tem um papel imprescindível nesse processo.

Ainda com base em Bakhtin, Barros (2005, p.27) defini o texto quanto ao objeto como sendo:

Dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre interlocutores e pelo diálogo com outros textos (BARROS, 2005, p. 27).

A aula como texto deve ser uma atividade flexível e aberta de modo que possa ser adaptada a diferentes realidades e novas demandas, tendo como marca sua dialogicidade. É importante salientar que os textos trabalhados nas aulas de história sempre terão como registro o seu dialogismo não apenas entre interlocutores e desses com os textos, mas com o próprio meio social e cultural do qual docentes e discentes fazem parte. Por isso faz-se importante levar em conta o público-alvo que se pretende trabalhar, pois a aula como texto não é uma produção individual, sendo os alunos parte dessa construção.

O Mattos explana ainda que a aula como texto

[...] é a condição de passagem do velho para o novo conhecimento, por parte dos que aprendem; de superação das explicações da vida social, tributárias do senso comum e de aquisição de uma consciência crítica; e da possibilidade de realização, amanhã, de uma diferente leitura do mundo. Possibilidade de uma prática que se renova a cada dia, a aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história (MATTOS, 2007, P.15)

Nesse sentido, a aula como texto pode contribuir para uma iniciação científica na medida em que rompe com o senso comum, colaborando ainda, entre outras coisas, para uma leitura histórica do mundo, para o desenvolvimento da criticidade e um melhor entendimento sobre si mesmo e sobre outros sujeitos.

Por sua vez, Azevedo (2011), com base em Volochinov e Bakhtin, compreende que o indivíduo forma e é formado pelo enunciado do outro, dimensionados pelas relações sócio-históricas. Nessa perspectiva, todo enunciado é construído nas relações interpessoais, como assinala a historiadora. Barros (2005, p. 28) defende que “É impossível pensar no homem fora das relações que o ligam aos outros”. Nesse sentido, o enunciado também traz sua marca da dialogicidade.

Azevedo (2011, p. 38), ainda em diálogo com Bakhtin, argumenta que “[...] o conhecimento é produzido por sujeitos socialmente constituídos, permeados pelos signos ideológicos de sua historicidade social”.

Com o ensino de história não é diferente, ela elucida que a explicação do professor está impregnada de dialogismo constituído por inúmeros campos discursivos pois seu enunciado “dialoga com múltiplos campos discursivos, tecendo sentido sobre o passado ensinado” (AZEVEDO, 2011, p. 38). A escola por sua vez, está inserida e é constituída por

suas relações culturais, sociais e de poder e o ato enunciativo do professor está imerso nesse contexto. Segundo Azevedo (2011):

As linguagens que se materializam na escola – em nosso caso específico olhamos as práticas de letramento que se estabelecem na sala de aula de história – são construtoras de práticas constrangidas e cerceadas pelas questões situadas no tempo espaço de significação. Nessas práticas, as relações de poder – que se expressam na oralidade, na leitura e na escrita do fazer cotidiano da história ensinada – permeiam a produção de conhecimento, e os signos, que compõem a plasticidade do ensinado na disciplina escolar história, são sócio-historicamente constituídos por questões pertinentes a diferentes campos de enunciação e à própria compreensão e propagação da história no mundo da vida (AZEVEDO, 2011, p. 39).

A autora pontua que o professor leva para a sala de aula os referenciais que o constituem, por ser ele mesmo, historicamente situado. Os enunciados construídos a partir desse processo são singulares. Ela entende que a história ensinada tem diferentes faces, sendo uma delas “[...] o espaço de interseção entre educação, história e o mundo da vida, e, nesse complexo contexto relacional, são produzidos discursos ambivalentes, hibridizados, inéditos e situados, compondo o ensinado e sua valoração frente à educação e ao mundo” (AZEVEDO, 2011, p. 41).

Portanto, a escola tem como marca a pluralidade cultural e seus enunciados ganham um sentido singular a partir dessa diversidade. Podemos inferir também que as aulas de história são constituídas a partir de diferentes enunciados, campos discursivos e práticas de letramento.

2.3.2 A perspectiva do letramento

Antes de entrarmos no letramento histórico, faz-se importante analisar e refletir sobre o letramento por uma perspectiva mais genérica, pois muitas das discussões em torno desse conceito são fundamentais para que o letramento histórico possa ser mais bem compreendido. Neste item iremos dialogar com autores que estudam o letramento pela perspectiva ideológica.

O letramento passou a fazer parte do vocabulário acadêmico a partir da segunda metade da década de 1980, forjado por novas demandas que se apresentavam.

Antes, nosso problema era apenas o do "estado ou condição de analfabeto" - a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o "estado ou condição de quem sabe ler e escrever", e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só

recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento. (SOARES, 2020, p.20).

Kleiman (1995), por sua vez, elucida que a emergência do conceito na academia surgiu do esforço de se distinguir as pesquisas sobre alfabetização das questões relacionadas à escrita no contexto social.

Para Street (2020), o letramento não pode se limitar a ser compreendido pela perspectiva dicotômica da escolarização e da pedagogia, sem levar em conta seu caráter social. Já Soares (2020, p.18), entende letramento como “o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Ainda dentro dessa perspectiva, outra abordagem de letramento bastante interessante:

Um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (KLEIMAN, 1995, p.11)

De acordo com os autores supracitados, podemos concluir que o letramento está diretamente relacionado aos usos sociais que se faz da linguagem, ultrapassando as balizas da simples alfabetização, no sentido de que não é mais suficiente apenas o indivíduo saber ler e escrever. Dessa maneira, seus usos sociais ganham relevância de acordo com o contexto da uma sociedade letrada na qual os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido,

[...] o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto específico político e ideológicos e suas consequências variam conforme a situação (STREET, 2007 p. 41).

Embora não seja foco de análise neste breve trabalho, vale mencionar que o termo letramento é objeto de grande discussão. Há autores que defendem o “modelo ideológico³⁹” de letramentos, pelo seu viés cultural e histórico. Essa perspectiva tenta compreender os usos sociais da linguagem. Já outros estudiosos do tema, defendem o “modelo autônomo”, que trabalha com a distinção entre a escrita e a fala, dando grande ênfase ao primeiro. De acordo com essa abordagem, o letramento está dissociado dos seus usos sociais, como assinala Bunzen (2020). Kleiman explana que no

³⁹Segundo Kleiman (1995, p. 39) o “[...] básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto”.

Modelo autônomo⁴⁰ – Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Nosso posicionamento aqui é em favor do letramento entendido como múltiplo e com propósitos sociais, como defendido pelo “modelo ideológico”. Tamanha sua significância, não poderia ficar restrito à disciplina de língua portuguesa. compreendemos o letramento histórico como uma das possibilidades de letramento, com práticas, ferramentas e objetivos próprios.

Street (2020) alude à importância de se pensar a multiplicidade do letramento, pois, para esse autor, todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em uma determinada situação.

Não basta ser letrado em matemática para se ter leitura histórica de mundo. Assim como não é suficiente ser letrado em história para se consertar um computador, pois são habilidades distintas, que estão relacionadas a campos de conhecimento diferentes, onde cada qual exige um tipo de raciocínio específico. Dessa forma, a escola tem um papel fundamental no preparo dos alunos para atender às diferentes demandas que se apresentam dentro das inúmeras possibilidades de contextos sociais nas quais eles irão vivenciar.

De acordo com Rojo (2019), dentre os muitos objetivos da educação escolar, um dos principais é preparar os discentes para os diferentes usos sociais da linguagem na vida prática. Posto isto, podemos inferir que cada disciplina tem suas especificidades e todas elas, de alguma forma, contribuirão para uma melhor leitura de mundo por parte dos discentes, na medida em que eles irão usar essas novas tecnologias adquiridas para responder às diferentes demandas sociais que se apresentam, sejam dentro ou fora dos muros das escolas.

Essa linha de raciocínio se correlaciona com o próprio processo de ensinar, no qual

[...] a atividade de ensinar é social e que construir conhecimento não é um processo exclusivamente cognitivo, pois nele, há histórias e momentos de subjetividade, que, muitas vezes, são desconsiderados pela instituição formadora (KLEIMAN, 2007, p. 101).

A relevância do social se dá tanto para se pensar em como ensinar (levando em conta os conhecimentos prévios, contextos e subjetividades) como para ensinar (dando ênfase ao retorno que essa aprendizagem terá na vida prática dos estudantes).

⁴⁰ “A característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito[...]” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

2.3.3 O letramento histórico na construção do conhecimento

O conceito de letramento no campo da história tem sido mobilizado há pelo menos dez anos, se referindo aos usos sociais da escrita no ensino de história por pesquisadores que defendem uma proposta pluralizada de letramento. Na educação, de uma forma geral, essa conceituação circula nas discussões a respeito dos processos de alfabetização desde os anos de 1980, sendo relacionada aos usos sociais da língua no que tange às práticas culturais construídas no ato da comunicação.

Neste trabalho, o letramento histórico é pensado em sua interface com a didática da história e com a narrativa histórica. Com base nessa triangulação pretendemos alcançar os objetivos propostos neste item: analisar o papel do letramento histórico na aprendizagem e de que forma ele pode contribuir para desenvolver nos alunos a capacidade de ler o mundo historicamente, mobilizando conceitos e categorias que são próprios da cientificidade da história. Pretendemos ainda, por meio desse letramento, fornecer instrumentos e inteligibilidade para a vida prática dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e fornecendo meios de se orientarem no tempo.

Começaremos os estudos pela análise da didática da história pela perspectiva de Rüsen (2010) para, posteriormente, investigar o letramento histórico em conexão com a narrativa histórica. Nessa trajetória, outros conceitos e categorias serão invocados sempre que pertinentes para o enriquecimento das reflexões aqui propostas.

Jörn Rüsen (2010) entende a didática da história enquanto uma ciência autônoma e independente da didática geral que tem como objetivo examinar o aprendizado⁴¹ histórico entendido por ele e aqui incorporado, como representação e dimensão da consciência histórica. A didática da história por esse prisma não se limita mais a analisar apenas o ensino/aprendizagem nas escolas.

Ela é entendida como responsável por analisar o conhecimento histórico também em outros espaços, para além do ambiente escolar e atuando, sobretudo, na vida prática. Importante salientar dois pontos de interseção relevantes entre a didática da história e o letramento histórico: a relação entre o ensino de história e a vida prática dos estudantes e os

⁴¹ “O aprendizado histórico pode [...] ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p. 43).

diversos espaços possíveis para o ensino de história, nesse caso também para o letramento histórico.

Importante ressaltar que, pela perspectiva da didática da história, a consciência histórica atua tanto na orientação do tempo quanto na construção da identidade, se manifestando através das narrativas históricas e estando diretamente relacionada à aprendizagem histórica, como já visto no item anterior.

Nesse processo de aprendizagem, a didática da história recorre à ciência de referência (História), assim como tem autonomia para usar conceitos e categorias de outras ciências, adaptando-os quando necessário.

Segundo Rüsen (2010),

Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Aqui é necessário reformular ideias sobre consciência histórica como sendo um fator básico na formação da identidade humana, relacionando estes conceitos com o processo educacional, que também é básico para o desenvolvimento humano. Metodologicamente a didática da história pode usar métodos utilizados da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica [...] o que deve ser lembrado aqui, é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável (RÜSEN, 2010, p. 39).

A consciência histórica ocupa lugar de destaque nas prerrogativas da didática da história, sendo importante para o processo ensino-aprendizagem, para a construção da identidade e para a capacidade de orientar temporalmente a vida prática. Esses dois últimos se manifestam e constituem justamente por meio das narrativas históricas. Nessa esteira, “se entendemos letramento como o estado ou condição adquiridos pelos sujeitos que conseguem dominar a leitura e a escrita e fazem delas um uso competente e eficiente onde as demandas socioculturais exigem[...]” (Silva, 2011, p. 123) se faz importante compreender em quais situações da vida prática as narrativas históricas se fazem presente, como assinala o autor. Ele esclarece que elas estão por toda parte, desde festividades cívicas a gêneros musicais. O autor defende que:

[...] o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a estabelecer conexões entre as informações novas e uma série de fatos históricos, objetivos durante os processos de leitura das narrativas históricas. Para além disso, o letramento em História exige uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com uma estrutura histórica utilizável, estabelecendo uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados para o sujeito (SILVA, 2011, p. 124).

Esse processo exige a compreensão do que os alunos entendem sobre a história e de que forma as novas estruturas históricas forjadas contribuem para orientação no tempo e como se aplicam na vida prática dos estudantes. Seguindo essa linha de raciocínio:

Poder-se-ia falar, pois, de uma “pré-história” nos próprios feitos[...]no sentido de um pressuposto. É nela que teria início o processo de constituição de sentido da narrativa histórica e é nela que se constituiria o constructo significativo “história” que se efetiva pela narrativa, de modo que não precisasse ser concebida como produto de uma constituição de sentido. Nessa pré-história, o passado ainda não é, enquanto tal, consciente, nem inserido como o presente e o futuro, no conjunto complexo de uma “história”. Impossível, portanto, querer antecipar e localizar nessa síntese originária das três dimensões temporais, nessa pré-história dos efeitos, todos os resultados interpretativos da consciência histórica, de forma que não lhe sobrasse espaço algum para realizar uma apropriação consciente do passado, reflexiva, interpretativa, pois, no âmbito das referências de orientação da vida prática contemporânea (Rusen, 2001, p. 74-75)

Ao levar em consideração os conhecimentos prévios dos discentes, as aulas de história podem contribuir para uma melhor aprendizagem histórica, na medida em que os temas trabalhados ficam contextualizados com a realidade do aluno. Nesse sentido, contribuem para a vida prática dos estudantes, fornecendo mecanismos de orientação temporal ao mesmo tempo em que imprimem inteligibilidade para a compreensão do conteúdo. Importante salientar também que esse conhecimento prévio auxilia no direcionamento da escolha de materiais, fontes e reflexões a serem trabalhadas nas aulas de história, mediante um tipo específico de letramento (letramento histórico).

Patrícia de Azevedo (2011) elucida que o texto de história apresenta um tipo particular de letramento, diferente das questões centrais da alfabetização, que mobilizam nos alunos as competências necessárias para a compreensão do sistema alfabético utilizado no Brasil. A história ensinada, segundo ela, trabalha com inúmeras expressões e conceitos próprios da disciplina, que “[...] os professores ao longo do ensinado, apresentam aos alunos e assim vão “letrando-os” em um tipo escolar de história e apresentando-lhes uma versão historiográfica do passado” (AZEVEDO, 2011, p. 51).

Ela entende que o letramento é mais amplo que a alfabetização, na medida em que ao incorporar as questões trabalhadas por esta última (oralidade, leitura e escrita) na perspectiva social, acaba por marcar profundamente as diferentes práticas de letramento. De acordo com a autora,

[...] as salas de aula, no momento do ensino de história apresentam atos de oralidade, leitura e escrita permeados pelo signo histórico e por gêneros situados no tempo-espaço sócio-histórico. Sendo assim, as práticas de letramento que habitam a história ensinada, distintas da aquisição inicial da alfabetização, estão entrelaçadas com a dinâmica escolar e com o mundo da vida (AZEVEDO, 2011, p. 51).

Ela esclarece que, nesse momento, oralidade, leitura e escrita passam a ser os mecanismos para se aprender a disciplina de história. Nesse sentido, o foco muda da aprendizagem dessas operações básicas para os usos dessas operações para se aprender uma disciplina específica.

Peter Lee vai desenvolver um estudo a partir de questões próprias da disciplina de história visando compreender suas especificidades para a formação do pensamento histórico. Segundo Lee (2006), há algumas décadas, o Reino Unido se preocupa em como contribuir para uma melhor compreensão dos alunos na disciplina de história e em quais conhecimentos sobre o passado os alunos deveriam ter no final dos cursos escolares.

Pensando nessas demandas, elaborou uma pesquisa que, segundo ele, forneceu um referencial permitindo perceber quais tipos de história os discentes conseguem reter e pôde também notar que algumas dessas ideias não se constituem pela aprendizagem de história. Para ele, “[...] o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que ‘histórias’ não podem ser tratadas como um acúmulo de eventos” (2006, p. 132).

Portanto, é fundamental que os discentes compreendam os eventos a partir de seus processos históricos, entendendo que a produção do conhecimento histórico não é algo pronto, mas construído por meio da investigação, análise e criticidade das fontes históricas. Seguindo essa linha de pensamento, Prats (2006) argumenta que

É importante que a História não seja para os estudantes uma verdade acabada ou uma série de datas e valores que se deve aprender pela memorização. É imprescindível que a História seja trabalhada nas aulas incorporando toda a sua coerência interna e oferecendo as chaves para o acesso a sua estrutura como conhecimento científico do passado. É mais interessante que os alunos compreendam como podemos conseguir saber o que passou e como o explicamos, do que a própria explicação de um fato ou período concreto do passado (PRATS, 2006, p. 204).

Nessa esteira, a partir dos trabalhos do pesquisador alemão Jörn Rüsen, o historiador Lee (2006, p. 133) elucida que “[...] o aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição da história como fatos ‘objetivos’; ele envolve também conhecimento histórico [...] que não deve ser inerte, mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz”. De acordo com ele, o conhecimento histórico deve ultrapassar as barreiras do senso comum, sem com isso deixar de dialogar com as práticas cotidianas.

Nesse sentido, o ensino de história não pode transcorrer isolado da vida real dos estudantes, devendo-se levar em consideração não apenas o currículo formal, mas as práticas que se desenvolvem nas salas de aulas decorrentes do diálogo entre professores e alunos.

Pensando no conhecimento histórico pela perspectiva do letramento histórico, Lee (2006), a partir de Oakshott, pontua que

Uma primeira exigência da literacia⁴² histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante. (OAKSHOTT, 1983, p.6 apud LEE, 2006, p.136).

Para que os estudantes sejam capazes de ler o mundo historicamente, se faz necessário que sejam introduzidos na cientificidade da história, compreendendo o trabalho com fontes, os conceitos específicos do campo da história e os processos históricos. Quanto aos conceitos específicos, vale fazer um adendo, pois no campo do ensino de história os conceitos podem ser divididos em: “conceitos de segunda ordem” e “conceitos substantivos”. Sobre essa questão, Lee (2001, p. 15) discorre que

Existem conceitos substantivos, como agricultor impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina.

Os conceitos de segunda ordem estruturam o conhecimento histórico, mobilizando a inteligibilidade necessária para que os conceitos substantivos possam ser apreendidos pelos estudantes.

Na esteira do letramento, Lee (2006) defende que se desenvolva uma estrutura histórica utilizável (UHF)⁴³. Ele explica que, além de ensinar história, é necessário que os estudantes compreendam como a história é produzida. O pesquisador explica que desenvolver nos discentes uma espécie de “kit de ferramenta intelectual” pode auxiliá-los a lidar com as variadas versões históricas, desenvolvendo neles uma estrutura mental que poderá instrumentalizá-los para lidarem com as diferentes narrativas no mundo fora da escola. Para o autor,

Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social. [...] Os alunos podem sugerir seus próprios critérios para acessar a mudança e ver as formas nas quais a “história” (de qualquer maneira simplificada) muda como um resultado, refazendo suas próprias interpretações [...] acessando o significado da mudança e os temas modelos”. (LEE, 2006, p.146-147).

⁴² Em Portugal, letramento é denominado literacia como assinala Soares (2020).

⁴³ Estrutura histórica utilizável (UHF) é a tradução de Usable Historical Framework

A proposta é que a UHF seja uma estrutura aberta e flexível de modo que possa ser adaptada mediante à participação dos estudantes e diante de diferentes realidades. A categoria tempo também é relevante dentro da perspectiva da UHF. Nessa perspectiva,

Se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado. (LEE, 2006, p.145)

Questão central no que concerne à aprendizagem histórica é o desenvolvimento da consciência histórica, fornecendo meios para sua operação: como senso de orientação no tempo e formação da identidade.

Objetivando colocar o letramento histórico em prática, iremos tomar como base os estudos da pesquisadora e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Helenice Rocha⁴⁴. Essa autora indica alguns caminhos profícuos que serão aproveitados para que a nossa proposta de letramento histórico possa ser realizada em nossas aulas de história.

A pesquisadora estrutura o letramento histórico a partir de dois eixos - O da linguagem verbal e não verbal e o do conhecimento histórico - e de quatro dimensões⁴⁵ do letramento histórico escolar, que tem na escola a base para a formação histórica. Vale mencionar que esses eixos aludidos pela autora estão ligados a partir de diferentes aspectos.

Em diálogo com Koselleck, ela esclarece que “a aula de história é uma mediação com representações que são atos de linguagem sobre tais acontecimentos, análises e reflexões propiciadas a partir dela” (ROCHA, 2020, p. 289). A autora argumenta que o professor é entendido como narrador de processos que constituem os temas trabalhados na aula de história.

Rocha (2020) explica ainda que a disciplina trabalha com vocabulário próprio que está presente tanto nos textos quanto nos documentos históricos, além da narrativa histórica dispor de diferentes meios como leitura, escrita, documentos, entre outros. Por último, na criticidade empreendida na leitura do material trabalhado nas aulas, que contribuem para a leitura de mundo do aluno a partir do exercício da análise dos discursos presentes nos textos lidos nas aulas como assinala a pesquisadora. Concluindo, ela defende que

O alicerce do conhecimento histórico conferirá a particularidade mencionada anteriormente ao letramento histórico. Suas linguagens envolvem narrativas, discursos analíticos e descritivos sobre sujeitos em processos sociais inseridos no

⁴⁴Para saber mais, ler o artigo “Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história”.

⁴⁵ Quatro dimensões Semi-independentes e interrelacionadas: as dimensões temporal, conceitual, narrativa e procedimental (ROCHA, 2020, p. 289)

tempo, nas quais são usados conceitos que agregam sentidos específicos do campo do conhecimento (ROCHA, 2020, p. 290).

A autora explica que esse conhecimento se desenvolve nas quatro dimensões supracitadas, tendo a dimensão narrativa como prevacente e presente em todas as outras dimensões. Contudo, a narrativa não atua de forma isolada, uma vez que essa dimensão recebe contribuições das outras três dimensões (temporal, conceitual e procedimental).

Em seu trabalho, ela desenvolve um quadro exploratório em que trabalha com as quatro dimensões mencionadas. Tomaremos esse quadro como referência para desenvolver atividades por meio de jogos que possam contribuir para o desenvolvimento do letramento histórico em nossas aulas. Iremos mencionar algumas das observações feitas pela pesquisadora no detalhamento das dimensões que dialogam com nossa proposta de letramento histórico.

Na dimensão temporal, ela pontua a importância de se estabelecer nexos entre o passado, presente e o futuro. A temporalidade está presente na vida cotidiana do aluno (orientação no tempo, sendo fundamental para vislumbrar o futuro), assim como no ambiente escolar. Sobre esse último ela explana que

Um exemplo no âmbito escolar está na mobilização em narrativas (factuais ou literárias), de categorias explicativas como as de causalidade e sucessão, ritmo e duração, mudança e permanência. O vocabulário – presente em explicações orais e textos didáticos – que permite orientar a compreensão do tempo necessita ser reconhecido, pois expressões temporais tais como “durante alguns séculos” introduzem informações que não podem ser negligenciadas (ROCHA, 2020, p. 293).

Retomando a questão de que a narrativa é a dimensão dominante, percebe-se que para mobilizar a dimensão temporal, se faz imprescindível articulá-la em narrativa. Já na dimensão narrativa propriamente dita, a autora entende que “[...] a narrativa constitui uma forma privilegiada de organizar o conhecimento histórico e a maior particularidade linguística do letramento histórico, pois é uma maneira de construir verbalmente a realidade passada, visando à compreensão histórica” (ROCHA, 2020, p. 295).

Nesse sentido, a construção narrativa não só contribui para orientação no tempo, como também para dar inteligibilidade ao conhecimento histórico, o que reforça as reflexões já vistas sobre a narrativa no decorrer deste texto.

Na dimensão conceitual, existe uma preocupação por parte da autora, quanto ao vocabulário, aos conceitos contextualizados e à análise do discurso. Importante salientar que ao se trabalhar o conteúdo Ditadura Empresarial Militar e holocausto na aula de história, será necessário mobilizar conceitos como ditadura, opressão, empresarial, democracia etc.

Conceitos esses que precisarão ser apreendidos pelos estudantes para que os conteúdos em questão possam ser compreendidos por eles.

Segundo a pesquisadora,

Na composição da sua narrativa, a história utiliza conceitos, que são termos explicativos relativos às temáticas tratadas. Como a disciplina trabalha com um vocabulário extenso e variado, os conceitos que mobiliza também são de diferentes ordens e representam uma particularidade do letramento histórico. Alguns são conceitos de uso geral e outros são específicos da história. Alguns se referem a coisas que estão no mundo da experiência e outras a coisas que organizam as coisas do mundo, categorias (ROCHA, 2020, p. 297).

Já na dimensão procedimental, ela dá ênfase à questão da crítica documental, análise do discurso, produção de conhecimento, a partir de documentos trabalhados nas aulas e de comparações entre diferentes textos. Segundo a autora,

O desenvolvimento da dimensão procedimental, que incentiva o raciocínio histórico dos alunos, na crítica documental e na leitura crítica, representa a possibilidade de sair da armadilha de tratar a matéria do passado como a história escolar, de forma exaustiva e absoluta, tão somente pelo eixo da transmissão oral ou escrita do texto síntese dessa narrativa. Investir nessa possibilidade como uma dimensão do letramento histórico é trazer também os aspectos epistemológicos e procedimentais que singularizam o fazer histórico para a aula de história (ROCHA, 2020, p. 299).

Nessa esteira, Alberti (2019), argumenta que as fontes devem ser trabalhadas de modo que o aluno perceba que são registros que trazem consigo uma série de intencionalidades, exigindo do professor a consciência de seu papel de mediador na produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Seguindo essa linha de raciocínio, Schmidt (1997, p. 13) acrescenta que “O documento é a própria ferramenta do professor se ele quer estimular a reflexão e fazer com que os seus alunos percorram os caminhos da produção do conhecimento histórico”. A fonte não é usada com o objetivo de ilustrar, mas como recurso para estimular os estudantes à análise crítica, à interpretação e, sobretudo, a reconstruir o conhecimento histórico nas aulas, evidenciando seu caráter de processo, sem torná-los historiadores. Neste sentido,

Partimos da suposição de que o uso das fontes no ensino de história pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não têm como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem e, portanto, na construção de seus projetos de vida. (SEFFNER, 2008, p. 114).

Importante salientar a relação entre os usos das fontes e a vida prática dos estudantes, como mencionado na citação acima. Essa conexão é promissora, pois um estudante que seja instrumentalizado a investigar, criticar e duvidar de uma fonte histórica terá melhores condições e mais ferramentas disponíveis para lidar com fake news e ideias negacionistas que transitam no mundo real no qual ele está inserido. Importante salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de história em diversos trechos incentiva o trabalho com fontes nas aulas de história. Esse documento defende que o ensino de história não se limite a ensinar conceitos e acontecimentos, mas que “é preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História. Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas [...]” (BRASIL, 1996, p. 45).

Segundo José d'Assunção Barros (2012), vários autores da área de teoria e metodologia têm proposto “taxonomias”⁴⁶ quando o historiador trabalha com a reconstrução do processo histórico através das fontes. Com base em Aróstegui (2006), Barros esclarece que uma taxonomia é importante por levantar algumas questões sobre os seus registros históricos. Entre outras questões, uma que é fundamental perceber no contato com as fontes é a intencionalidade de quem produziu determinado material.

Nessa esteira Ferreira e Oliveira (2019) acrescentam que

Como os alunos e as alunas aprendem a olhar os documentos de modo crítico, podem empregar as mesmas reflexões sugeridas [...] na avaliação e na análise de produções contemporâneas, como filmes, artigos de jornal, telejornais, anúncios, mensagens em redes sociais etc. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019 p. 112).

Vale reforçar a ideia de que a história não é aprendida apenas nas escolas e que todos os meios de informação mencionados pelas autoras, quando analisados criticamente, podem contribuir para prática do letramento fora do espaço escolar.

Na atual conjuntura, e diante do desafio que as fake news e as teorias negacionistas impõem, fomentar uma educação que seja capaz de forjar indivíduos aptos a lidar criticamente com toda a multiplicidade de linguagens existentes e versões sobre o tempo passado é imprescindível. Lee (2006) defende que é necessário que os estudantes compreendam como as narrativas históricas são construídas, sustentadas e confrontadas.

Barca (2006, p. 96) elucida que “[...] num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado”. A autora adverte que é

⁴⁶ Uma taxonomia é uma classificação (BARROS, 2012, p. 132).

importante que os estudantes entendam que apesar da grande variedade de narrativas produzidas sobre o passado, elas não são construídas de forma indiscriminada, pois existem critérios bem definidos para as suas construções.

Nessa linha de raciocínio, Prats (2006, p. 200) elucida que a história escolar visa incentivar os estudantes “a compreender que há formas diferentes de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado”.

Além da multiplicidade de interpretações históricas, Knauss (2005) elucida que a sala de aula possibilita pensar diferentes modelos explicativos⁴⁷ e que o entendimento dessa diferença de tratamento é essencial para que os discentes possam compreender e participar do processo de construção do conhecimento histórico. Para esse autor, o confronto de modelos de explicação insere o aluno na cientificidade da história, na medida em que realiza o exercício interpretativo diante da multiplicidade de explicações históricas, tendo contato, nesse sentido, com as discussões historiográficas, suas análises e lógicas interpretativas.

O contato dos discentes com as especificidades da história ciência, no que concerne às práticas que desenvolvem e estimulam as capacidades de analisar diferentes informações e interpretá-las, mediante metodologia própria, é um caminho promissor para pensar nos usos sociais da história em diferentes contextos que exigirão dos alunos esses entendimentos.

O estudo através das fontes históricas cumpriria um papel fundamental nesse sentido. O letramento histórico, pela perspectiva da didática reconstrutivista da história, participa os discentes da reconstrução do conhecimento histórico, valorizando seus conhecimentos prévios e imprimindo, por meio das narrativas históricas, orientação no tempo e identidade (consciência histórica). Dessa forma, o letramento histórico fornece meios para que os estudantes possam pensar historicamente, auxiliando na melhor aprendizagem dos conteúdos de história.

⁴⁷ Exemplo: Na antiguidade mesopotâmica, o historiador trabalha com uma temporalidade extensa, enquanto na Revolução Russa cobre um movimento de curta duração. Contudo, esse processo não é explicado ao aluno e, para sua compreensão, é necessário entender os conceitos de civilização e revolução (KNAUSS,2005).

3 A PARTE PRÁTICA DA PESQUISA

3.1 Referencial teórico para construção da atividade

Todas as etapas da atividade foram pensadas a partir da triangulação didática da história, letramento histórico e história pública, em consonância com a BNCC e o currículo da Prefeitura Municipal de Araruama. Trabalhamos com a ideia de que a didática da história não se limita a analisar o processo ensino-aprendizagem dentro das edificações da escola.

Partimos da premissa, como já visto no decorrer do estudo, de que suas pesquisas abrangem a vida prática dos estudantes, alinhada com o aprendizado e a Ciência de Referência. Nesse processo, o aprendizado histórico⁴⁸ ocupa lugar central nas investigações da didática da história. Ele é uma das formas da consciência histórica⁴⁹ se manifestar, como assinala Rüsen (2010).

Como já mencionado, ela cumpre a função de orientação no tempo e de construção da identidade, se constituindo por meio da narrativa histórica. Já a narrativa histórica, em princípio, pode “[...] ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana”. Rüsen (2010, p. 43). Levando em conta a didática da história como norte para o processo ensino-aprendizagem da história, estamos fundamentando nossa atividade centrada no desenvolvimento da consciência histórica.

Para SCHMIDT (2020, p. 16)

Ao assumir o pressuposto da didática como a ciência da aprendizagem histórica, está sendo sinalizado que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis), na formação da consciência histórica.

Seguindo esse caminho, colocamos em prática atividades que objetivam letrar o aluno historicamente, trabalhando tanto os aspectos linguísticos quanto os aspectos históricos:

⁴⁸ O que é aprendizagem histórica? É a consciência histórica humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo (RÜSEN, p. 79, 2010).

⁴⁹ “A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano”. (RÜSEN, 2010, p. 16).

desenvolvendo neles o que Peter Lee (2006) vai chamar de “estrutura histórica utilizável”, pensando a história como processo e não como algo pronto e acabado. Nessa esteira, Rüsen (2010) defende que o aprendizado histórico não pode ser inerte e dado como fato pronto e acabado. Ele entende que as ferramentas conceituais adquiridas a partir do ensino de história, devem contribuir para a formação de um pensamento histórico e para a vida prática dos sujeitos.

O letramento histórico tem como finalidade central o desenvolvimento da consciência histórica por meio da narrativa histórica, criando uma estrutura histórica utilizável, que passa a atuar como regra nos arranjos mentais dos sujeitos, como assinala o autor. Por essa razão, escolhemos esse caminho para alcançar o seu desenvolvimento. Visto que

parece um encaminhamento da literacia histórica, que é a necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica, desencadeadoras da narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente e autoconhecimento (SCHMIDT, 2020, p. 82)

Utilizamos, para elaboração e sistematização da atividade, mecanismos para desenvolver a consciência histórica dos alunos, a partir de seus próprios interesses e das demandas geradas pelo seu meio social, atendendo às exigências da sua vida prática. Nessa esteira:

[...]aprendemos história porque nossa vida prática impõe determinados interesses relacionados à necessidade de orientação no fluxo do tempo (passado, presente e futuro), uma demanda que exige a apropriação do passado, a partir do presente, pelo conhecimento histórico[...] assim, o processo da aprendizagem histórica tem que ser gerado nas e pelas carências fundamentais da vida prática humana no tempo – dos interesses oriundos da necessidade de uma reflexão específica sobre o passado, que exigem critérios de sentido, modelos de interpretação do passado (SCHMIDT, 2020, p.97).

Outro fator que levamos em consideração para pensar a atividade é a relação entre ensino de história e a história pública, trabalhando nas etapas da atividade com seus pontos de interseção, tais como: compreender os conceitos e sua relação com os processos históricos; democratização da informação, compartilhamento de autoridade, ampliação das ferramentas de análise crítica. Além do contato com diferentes narrativas e fontes históricas, levando em conta tanto o conhecimento histórico produzido fora do ambiente escolar quanto as questões do tempo presente e as disputas de memória, como já discutido no decorrer deste estudo.

Alinhadas com o referencial teórico abordado até aqui, optamos por colocar as atividades em prática a partir das aulas-oficinas de Isabel Barca, que defende essa estratégia como uma forma de instrumentalizar os estudantes para alcançar a progressão do conhecimento histórico, que leva em consideração as suas experiências e os usos dos diferentes recursos para o processo de aprendizagem.

Trabalhamos com diferentes fontes históricas, além do incentivo à produção de material pelos próprios discentes, que os aproxima da cientificidade da história. Essa proposta coaduna com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de história indicam como um dos objetivos do ensino fundamental, que é capacitar os alunos “para saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 8). Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵⁰, [...]” é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 60). A utilização das fontes como recurso pedagógico é amplamente defendido pelos principais documentos que regem a educação brasileira.

O trabalho com fontes no ensino de história pode contribuir para as práticas de letramento nas aulas, em que:

Ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos básicos da produção do conhecimento histórico (CAIMI, 2008, p. 143-144).

Temos como objetivo trabalhar as atividades que visam letrar os alunos historicamente através de aulas-oficina. Nessa prática, o professor é um “investigador social” que busca tomar conhecimento das experiências prévias dos alunos para tomá-las como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. Nesse modelo de aula, o saber é caracterizado pelo senso comum, pela ciência e pela epistemologia.

As atividades realizadas na aula-oficina possuem o objetivo de contribuir para a aprendizagem histórica, desenvolvendo nos alunos capacidades e competências que os habilitem a questionar e interpretar as diferentes fontes, como também refletir sobre as narrativas em disputa. Por tudo o que foi discutido até aqui sobre a aula-oficina, nos pareceu ser a melhor alternativa para que possamos colocar nossa proposta de atividade em prática.

⁵⁰ Disponível em: *BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br)

Outro fator que levamos em consideração na elaboração da atividade foi o contexto dos estudantes, pois “[...] a seleção de conteúdos e de atividades deve ser feita pelo professor levando sempre em conta o entorno social e político dos alunos” (SEFFNER, 2013, p. 214).

Todas as etapas da atividade foram desenvolvidas para trabalhar o conteúdo referente ao século XX, especificamente a temática da Ditadura Empresarial-Militar brasileira, em consonância com a realidade social dos discentes.

Tratamos das violações de direitos humanos relacionando passado e presente, assim como das disputas políticas pelas quais o país atravessa atualmente em confluência com o período em que vigorou a ditadura. Seffner (2013) elucida que um professor de história: “[...] não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente[...] e com o mundo onde seus alunos irão viver e trabalhar. Nossa intenção é, através do conteúdo Ditadura Empresarial-Militar, discutir outras formas de violações aos direitos humanos, dando ênfase ainda as *fake news* atuais sobre esse tema. Nesse sentido, passado e presente formam um sistema coerente, que contribui tanto para entender o que passou, como para compreensão da realidade atual e suas interconexões.

As aulas-oficina não pretendem dar conta de toda a complexidade do letramento histórico nem intenciona, a partir do aporte teórico, esgotar todo o assunto. Contudo, acreditamos que o desenvolvimento da atividade proposta pode contribuir para a aprendizagem histórica dos estudantes e seus usos sociais na vida prática, criando autonomia e os instrumentalizando para ler o mundo historicamente.

Desenvolvemos uma atividade através de um jogo de tabuleiro, para que o conteúdo pudesse ser trabalhado de forma lúdica, sem com isso abandonar seu caráter educativo, pois acreditamos que a aprendizagem está relacionada ao ato de brincar. Segundo Fortuna (2013)

[...] é possível afirmar, desde já, que brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima do desenvolvimento, quanto da aprendizagem (FORTUNA, 2013, p. 80 – 81).

Para a autora, os usos dos jogos na educação não se limitam a apenas ensinar de forma lúdica, pois a ludicidade no processo de ensino aprendizagem possibilita desenvolver “[...] a imaginação, o raciocínio, a expressão [...] trata-se de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social” (FORTUNA, 2013, p. 81).

Portanto, o ato de brincar quando associado ao processo ensino-aprendizagem parece ser um caminho promissor para trabalhar com o letramento histórico, contribuindo para a aprendizagem histórica e para o desenvolvimento da consciência crítica por meio da ludicidade.

3.2 Características da escola João Brito de Souza e perfil da comunidade

A atividade proposta foi realizada na Escola João Brito de Souza, localizada no município de Araruama, pertencente ao estado do Rio de Janeiro. A escola é de porte médio, sendo dividida em dois turnos (manhã/tarde), contemplando os ensinos fundamental I e II. A estrutura do prédio é precária e os estudantes não têm acesso a uma série de recursos tecnológicos. A escola não possui internet disponível tanto para educadores quanto para educandos. Na unidade, não há sala de informática, sala de leitura, lousa digital nem sala de vídeo. As aulas de educação física ocorrem em espaços improvisados, pois a escola não dispõe de quadra esportiva. A escola disponibiliza dois aparelhos de data show, porém as salas não têm cortina, o que dificulta o uso dos aparelhos, devido à claridade.

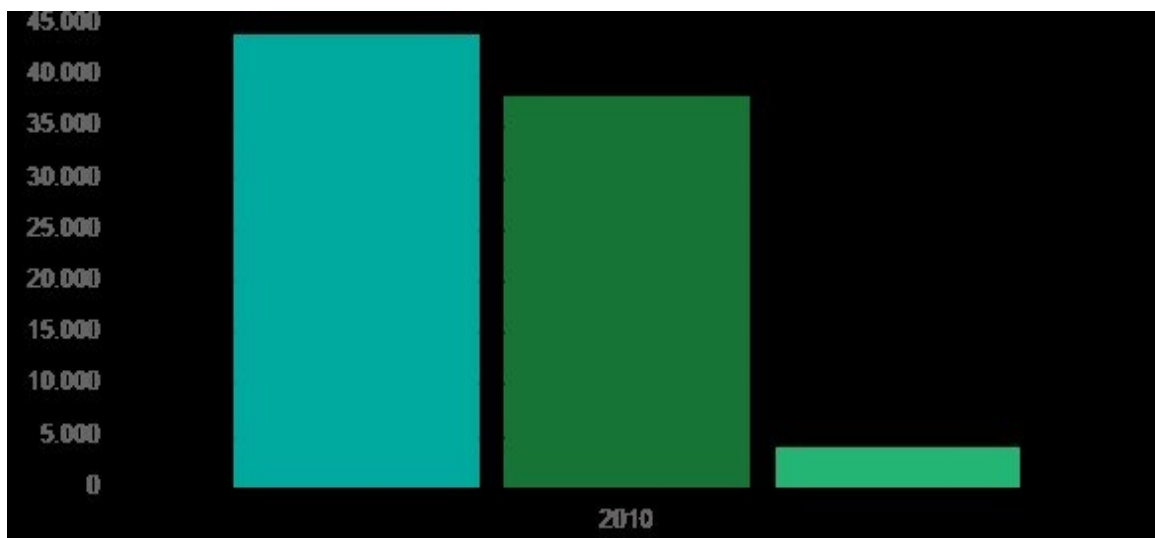
A escola não disponibiliza ônibus escolar. Em geral, os alunos moram nas suas adjacências, locomovendo-se a pé, de bicicleta e uma pequena parte de carro com seus responsáveis. Os discentes fazem parte de uma comunidade participativa, porém com poucos recursos. Muitos têm celulares, mas sem acesso à internet quando estão na escola, e uma parte nem mesmo possui *wi-fi* em casa.

Os alunos da escola são majoritariamente compostos de cristãos. Segundo dados da última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município de Araruama tem como segundo maior grupo religioso os evangélicos e, na escola João Brito de Souza, eles representam o maior grupo.

Gráfico 1 – População residente por religião

(unidade representam pessoas):

Católica apostólica romana	- a coluna mais alta
Evangélica	- a coluna do meio
Espírita	- a coluna mais baixa



Fonte: IBGE | Cidades@ | Rio de Janeiro | Araruama | Panorama

Vale assinalar que esse censo diz respeito ao ano de 2010. Nesse sentido, a diferença entre a população católica e a população evangélica pode ter diminuído bastante, ou mesmo o segundo grupo ter passado o primeiro. Pois, segundo o pesquisador Victor Araújo⁵¹, as igrejas evangélicas cresceram exponencialmente no Brasil nas últimas décadas. Tendo seu maior crescimento entre meados dos anos 90 até 2016/2017.

Outra característica da população de Araruama é o forte eleitorado bolsonarista. Segundo o jornal o Globo⁵², no primeiro turno das eleições de 2022 o candidato Luiz Inácio Lula da Silva teve 30,54% contra 61,95% do candidato Jair Messias Bolsonaro. Já no segundo turno, Lula teve 32,24% dos votos contra 67,76% de Bolsonaro.

Diante dos desafios pontuados sobre a questão tecnológica e sobre o perfil da comunidade, nossa opção foi por uma atividade que não dependesse de recursos tecnológicos e que pudesse explorar a questão da violação de direitos humanos durante os governos militares, que vigoraram de 1964 a 1985, tendo como ponto de partida as violações de direitos humanos atualmente. O único momento em que os estudantes precisaram ter acesso à internet foi quando solicitado que fizessem uma pesquisa. Os discentes que não tinham *wi-fi* em casa fizeram com os alunos que possuíam. Dessa forma todos puderam participar do trabalho de pesquisa.

⁵¹ Disponível em: Igrejas evangélicas apresentaram crescimento vertiginoso no Brasil nas últimas décadas – Jornal da USP.

⁵² Apuração da Eleição 2022 para Presidente: veja o resultado | g1 (globo.com).

3.3 Etapas da atividade

A atividade se divide em cinco etapas e foi realizada com os alunos do nono ano da turma 900 do turno da manhã. A turma tem dezenove alunos e dezoito deles participaram.

Intencionamos colocar em prática as sugestões de Rocha (2020) que, como visto no decorrer do trabalho, se sustenta em dois eixos (linguagem e vocabulário) e quatro dimensões de letramento histórico escolar (temporal, conceitual, narrativa, procedimental). Nossa proposta foi tentar trabalhar as quatro dimensões nas cinco fases da atividade. Na primeira fase estiveram presentes as dimensões narrativa, temporal e conceitual e procedimental. Na segunda etapa teve destaque a conceitual. Já na terceira etapa, prevaleceram as dimensões narrativa, conceitual e procedimental, ainda em conexão com a temporal. Enquanto na quarta e quinta fase, o conceitual teve papel central. Em toda a jornada da proposta de atividade, os dois eixos se fizeram presentes, assim como todas as suas dimensões foram trabalhadas, predominando ora uma dimensão, ora outra, mas, no conjunto, todas foram exploradas e puderam contribuir para o letramento histórico dos alunos.

Na primeira etapa, foi dada uma aula sobre a Ditadura Empresarial-Militar. Nesse momento, foram explicados o projeto, a proposta e debatemos os passos que se seguiram nas aulas posteriores. A aula se constituiu a partir de uma narrativa histórica, em que seguiu-se uma linha temporal, começando do contexto geral em que o regime foi implantado e estava inserido, até chegar no último presidente do regime e as consequências desse período para o país. Neste momento a ditadura brasileira foi apresentada em um contexto mais amplo (no contexto da Guerra Fria). Foram trabalhados os principais conceitos substantivos como: ditadura e suas especificidades (Ditadura Empresarial-Militar e Ditadura Civil-Militar), democracia, revolução, entre outros que se relacionam ao conteúdo proposto, tal qual tortura, opressão, censura. Também foram abordados conceitos de segunda ordem, como tempo, narrativa e explicação histórica. Vale salientar que os termos “Empresarial-Militar” e “Civil-Militar” foram problematizados, de modo que os discentes pudessem compreender as discussões historiográficas em torno deles, já que o currículo da Prefeitura Municipal de Araruama adota o segundo termo e, neste trabalho, o primeiro é incorporado.

A narrativa enquanto uma operação temporal pôde fornecer recursos para que os alunos pensassem o tipo de Brasil que tivemos naquele período, o país que temos atualmente e o tipo que queremos no futuro. O agenciamento dos fatos que compuseram a narrativa histórica forneceram inteligibilidade para a compreensão do conteúdo e orientação no tempo.

Os alunos tiveram acesso a diferentes fontes sobre o período estudado (Ditadura Empresarial-Militar), como depoimentos de vítimas do regime que foram presas e torturadas, fotos, músicas, matérias de jornais, entre outros. Por fim, exploramos as quatro dimensões defendidas por Rocha (2020) na proposta de atividade empreendida neste trabalho.

O trabalho demandou tempo, então solicitei autorização da orientação pedagógica para substituir a avaliação formal (prova) pela atividade e assim poder ganhar uma aula a mais para a realização da proposição.

Na escola João Brito de Souza, a nota do trimestre é dividida da seguinte forma: prova (50) pontos, atividade diversificada (40) pontos e qualitativa (10) pontos. A apresentação dos trabalhos na etapa três substituiu a prova, a confecção da etapa quatro substituiu a atividade diversificada e a participação no jogo substituiu a qualitativa. Os alunos que não puderam estar presentes no dia do jogo foram avaliados qualitativamente pelo conjunto de sua participação nas demais etapas da atividade, assim como os alunos que porventura faltaram em alguma etapa do projeto.

Na segunda etapa, foram oferecidas algumas sugestões de temas que poderíamos trabalhar no projeto e solicitado que os alunos acrescentassem suas próprias sugestões. Eles debateram entre si, tiraram algumas dúvidas e, por fim, tivemos sete opções de temas. Neste momento foi necessário retomar a alguns conceitos já trabalhados na primeira fase (Órgãos de repressão, DOI-CODI, censura, tortura) e acrescentar novos como *fake news* e negacionismo, por exemplo. Uma das opções foi trabalhar a Ditadura Empresarial-Militar através de charges.

Posteriormente os alunos votaram e a turma escolheu os quatro temas de maior interesse para tratar no trabalho de pesquisa e se dividiram em quatro grupos, em que cada qual ficou com o assunto de maior afinidade. Importante ressaltar que as escolhas convergiam com a realidade social dos alunos. Os temas escolhidos e a divisão se deram da seguinte forma: Grupo A: Torturas; órgãos de informação e repressão (5 alunos); Grupo B: Críticas através de charge (4 alunos); Grupo C: Entrevistas com diferentes segmentos da sociedade (4 alunos); Grupo D: *Fake News* sobre a Ditadura Civil-Militar e discussão sobre o filme “1964: o Brasil entre armas e livros” (6 alunos).

Vale mencionar que todos os grupos foram orientados a assistirem ao filme, mas apenas o grupo que trata sobre *fake news* ficou responsável por apresentar o tema e iniciar as discussões, já que esta obra se relaciona com a temática das *fake news* e do negacionismo, assunto abordado pelo grupo D. Este filme atende a um verniz ideológico conservador, em que relativiza diversos pontos da Ditadura Empresarial-Militar, além de distorcer outros fatos

históricos sobre este período. Nessa fase, os alunos foram bastante participativos e se mostraram empolgados. Devido ao tempo ter sido corrido, foi criado um grupo da turma no *WhatsApp* para tratar das questões relacionadas ao projeto e para que fosse possível conversar sobre as fontes a serem usadas na pesquisa. No decorrer da semana, houve conversas através do grupo formado e começaram a surgir muitas dúvidas sobre a apresentação. Os alunos apresentaram algumas dificuldades no que concerne às investigações. Mesmo tendo sido oferecidos alguns sites de referência, material para consulta e orientação sobre como proceder na busca de informações acerca do tema, eles precisaram de suporte fora do horário das aulas.

Alguns discentes tiveram problemas com integrantes que pouco contribuíram com a atividade. Fomos tentado sanar todas as adversidades conforme elas surgiam e incentivado os alunos no comprimento da tarefa. Alguns deles também se mostraram apreensivos quanto à questão da nota, preferindo, inclusive, fazer a prova formal à participar da atividade. Para tentar amenizar a pressão sobre eles, foi explicado que se tratava de uma atividade muito mais flexível e que o objetivo não era avaliá-los, mas ajudá-los a compreender o conteúdo de forma mais autônoma e aprofundada através da divisão da aprendizagem em diferentes etapas. Apesar de algumas resistências, os grupos conseguiram concluir o trabalho de pesquisa.

Foi adotado como referencial teórico, nesta etapa da atividade, o livro “Educar pela pesquisa”, de Pedro Demo (2021). Ele defende que os estudantes sejam deslocados da condição de objeto de pesquisa para uma condição de participantes do processo. Segundo o autor, a base da educação escolar reside na própria pesquisa, pois o contato pedagógico escolar para ocorrer e se diferenciar dos demais contatos, exige questionamento reconstrutivo, que seria a construção do sujeito histórico. Em seu estudo, ele apresenta uma proposta flexível e aberta de como trabalhar com pesquisa nas aulas. Dessa forma, seguimos as sugestões do autor no máximo que foi possível, pois adaptações se fizeram necessárias.

Já na terceira etapa ocorreu a apresentação e discussão (dia 22/11/22) dos temas selecionados e a escolha da atividade prática que foi realizada posteriormente. De imediato, a turma escolheu fazer um jogo de tabuleiro utilizando as referências que foram vistas nesta etapa do trabalho: tanto na fase da pesquisa, quanto na apresentação. Neste momento, os alunos enquanto colaboradores na produção de conhecimento histórico, puderam desenvolver diferentes habilidades, além de uma grande aproximação com o *métier* do historiador de ofício.

Os estudantes aprenderam uns com os outros e debateram entre si. A escolha da atividade foi realizada nessa fase justamente por eles estarem mais instrumentalizados para pensar a Ditadura Empresarial-Militar, seus principais conceitos e estarem mais

familiarizados com as diversas nuances que envolvem esse assunto. No momento da apresentação os grupos foram para onde fica o quadro branco e nele colaram cartazes contendo suas pesquisas. Alguns alunos não quiseram ir para o local da apresentação, porém foi solicitado que todos estivessem juntos colaborando e apoiando os membros do grupo durante a explanação do trabalho.

A apresentação do grupo A: Torturas; órgãos de informação e repressão (5 alunos)

Esse grupo foi o mais participativo e com maior autonomia. O trabalho foi bem construído e tentaram abordar o tema de forma fundamentada. As explicações dadas pelos alunos evidenciaram domínio do conteúdo, em que foram capazes de relacionar o assunto estudado (Ditadura Empresarial-Militar) com questões atuais. Essa apresentação gerou bastante debate entre os colegas e muitos conceitos foram discutidos entre eles. Um ponto positivo foi a leitura de diversos depoimentos de vítimas deste regime. Neste momento ficou claro que os perseguidos, presos, torturados e mortos pela ditadura não se tratavam apenas de militantes, mas todos que de alguma forma se opuseram, questionaram, denunciaram ou desafiaram o governo.

O trabalho também ficou bastante ilustrado, com imagens representando as torturas e registros de depoimentos de vítimas do regime. O objetivo do tema foi pensar nas violações dos direitos humanos ocorridas nesse período e relacioná-las com violações que ocorrem atualmente. Conseguiram ainda distinguir os dois momentos (passado e presente) e fazer projeções do Brasil no futuro, em caso de manutenção do governo atual ou de troca de governo. Eles também conseguiram identificar pontos de semelhanças e rupturas entre o passado estudado e o presente, como as discussões em torno da possibilidade do Brasil se tornar comunista e as intencionalidades por trás dos discursos que defendem essa ideia. O trabalho foi muito satisfatório e todo o grupo colaborou para sua elaboração.

Imagem para ilustrar a apresentação do grupo A



Apresentação do grupo B: Críticas através de charge (4 alunos)

No dia da apresentação deste grupo, um dos integrantes faltou, então o trabalho foi apresentado pelos outros três membros. Um dos membros do grupo é um aluno incluído, que apresenta algumas dificuldades de concentração, leitura e interpretação de texto, estando atualmente sem auxiliar que o acompanhe. Já o outro apresenta muita dificuldade com as disciplinas escolares, além da matéria de História. O último integrante é um dos alunos com melhor rendimento da turma, então naturalmente o trabalho acabou ficando sob a sua responsabilidade. Inclusive era esse aluno que entrava em contato para sanar as dúvidas e solicitar orientação.

Essa apresentação também utilizou cartazes de cartolina e bastantes ilustrações. Eles fizeram a leitura de diversas charges que tratavam do tema estudado (Ditadura Civil-Militar brasileira) e explicaram aos colegas como interpretá-las. A iniciativa foi muito interessante, pois leitura histórica de mundo inclui desenvolver a capacidade de ler diversos gêneros textuais, utilizando diferentes referências, o que também ajuda a prepará-los para avaliações formais que exigem esse tipo de interpretação. Vale ressaltar que a charge é uma excelente ferramenta para ser trabalhada em sala de aula, uma vez que é uma fonte histórica lúdica que exige análise, interpretação e pensamento crítico. Os discentes tentaram interpretar a charge com as dicas que o grupo foi dando, alguns conseguiram e outros não. Ao final das tentativas, o grupo explicava e dava a resposta. A turma foi bem participativa neste momento, chegando a criar um clima de concorrência saudável entre os grupos.

Imagem para ilustrar a apresentação do grupo B



Apresentação do grupo C: Entrevistas com diferentes segmentos da sociedade (3 alunos)

Este grupo ficou responsável por fazer entrevistas com diferentes grupos sociais (ver as perguntas e as respostas no anexo) para saber a opinião das pessoas sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira. No questionário foi adotado esse conceito por opção dos próprios alunos, em conformidade com o currículo do Município de Araruama.

As perguntas contemplaram questões frequentemente usadas por *fake news*, como por exemplo: Em sua opinião, no período da Ditadura Militar, as ruas eram mais seguras que atualmente? Esse questionário teve o objetivo de saber o que as pessoas leigas sabem sobre conceitos importantes referentes ao tema estudado: como democracia e ditadura e especificamente sobre a Ditadura que vigorou entre 1964 e 1985.

O questionário teve a intenção de saber por que meios esses grupos sociais se informavam, identificar se construía suas representações sobre o período em questão com base também em *fake news*, a origem dos seus respectivos conhecimentos e possíveis contradições. Os alunos criaram as próprias perguntas de acordo com todas as pesquisas e explicações feitas antes da apresentação do trabalho. Foi orientado sobre um formato de questões, explorando palavras como “justifique”, “explique”, mas sem grande aprofundamento. O resultado do questionário acabou tirando essas palavras, mas foi suficiente para se criar um referencial, alcançando parcialmente a proposta.

Durante a apresentação, os nomes dos entrevistados foram ocultados com uma folha branca, para resguardar a privacidade deles e também em função de alguns serem funcionários da escola. Tentamos não criar polêmicas entre os entrevistados e os alunos. Escolhemos funcionários com perfis diferentes, entre eles havia eleitores do candidato Bolsonaro assim como eleitores do candidato Lula. Essa escolha se deu por conta da grande diferença ideológica e polarização que esses dois lados vivem atualmente. O objetivo foi

trabalhar com duas correntes opostas, que pudessem dar diferentes pontos de vista sobre as indagações. Destaca-se que muitos partidários do presidente Jair Bolsonaro apoiam de alguma forma a ditadura militar, tendo, inclusive, parte deles reivindicado uma intervenção militar. Nesse contexto, as forças armadas eram vistas como solução para a manutenção de Bolsonaro no poder e um freio ao que eles chamam de “comunismo” e todas as mazelas que essa palavra carrega no imaginário dessas pessoas. Tendo isso em mente, achamos pertinente incluir esse perfil, até mesmo para identificar possíveis convergências entre suas respostas e as *fake news* que circulam nas redes sociais e internet como um todo.

Vale ressaltar que algumas respostas geraram amplos debates, principalmente sobre as *fake news* que foram colocadas no questionário. Alguns alunos não aceitavam que os entrevistados poderiam acreditar em determinadas informações. Foi explicado sobre o poder das notícias falsas e sobre a importância de pesquisar as informações que recebemos pelas redes sociais ou por qualquer outro meio de comunicação. Foi um momento importante também para debater as intencionalidades das mensagens que chegam até nós: seja um texto histórico ou mesmo uma informação de conteúdo diverso. Pode ser observado através do questionário que, com exceção apenas de um entrevistado, todos os participantes da pesquisa se informavam através da internet. Um dos entrevistados inclusive concordou com uma das *fake news* que é difundida através da internet e já ouvira falar de outra. É um exemplo de que essas informações chegam até as pessoas e concorrem com as narrativas historiográficas produzidas com base em critérios científicos.

O saldo da atividade foi bastante positivo. As alunas foram empenhadas e teceram inúmeros comentários sobre as fases da entrevista e as respostas dadas pelos entrevistados. O grupo chegou a comparar o trabalho realizado por elas com o dos historiadores que praticam a história oral. Essa atividade incentivou os alunos a pensarem na história como processo e os aproximou das práticas da ciência de referência, o que se alinha com nossa proposta de trabalho, que é letrar os alunos historicamente.

Imagem para ilustrar a apresentação do grupo C



Grupo D: Fake News sobre a Ditadura Civil-Militar e discussão sobre o filme “1964: o Brasil entre armas e livros” (6 alunos).

Este grupo foi o mais desanimado. Inicialmente era composto por 5 alunos, mas como o trabalho não avançava, tivemos que direcionar um aluno mais interessado, que estava em outro grupo, para ajudá-los. Então o grupo subiu de 5 membros para 6 integrantes. Porém, apesar desse redirecionamento, o grupo não apresentou grande interesse na realização da atividade e precisava ser estimulado o tempo todo para cumprir tarefas básicas.

Eles ficaram responsáveis por falar sobre a *fake news*, explicar seu conceito, dar exemplos genéricos para depois identificar e explicar as *fake news* referentes à Ditadura Civil-Militar. Por fim, assistiram ao filme “1964: O Brasil entre armas e livros”, identificaram possíveis *fake news* contidas nele, para então, com base em critérios científicos, desconstruir essas informações falsas. Foi pedido que eles explicassem o que acharam que pode ter levado as pessoas a acreditarem em *fake news* e por qual razão elas poderiam ter sido criadas.

Os alunos foram capazes de problematizar algumas questões, mas outras ficaram na superficialidade. No geral eles conseguiram identificar algumas informações falsas do filme trabalhado, assim como foram capazes de falar sobre algumas das *fake news* referentes ao período estudado. A maior dificuldade foi explicar os objetivos de tais informações falsas e as intenções por trás dos criadores do filme tratado nesta pesquisa.

Houve intenso debate sobre a questão das *fake news* e grande parte da turma pareceu entender os principais conceitos tratados nessa fase, além de conseguirem relacionar essas informações falsas, referentes à Ditadura Empresarial-Militar, com notícias falsas atuais no contexto das eleições para presidente da república. Foi uma profícua oportunidade para trazer a polarização política pela qual a sociedade vem passando para dentro da sala de aula. Foi proveitosa também por oferecer oportunidade de contextualizar o país do período da ditadura a partir do país atualmente e poder projetar o Brasil que eles querem. Nesse sentido, foi

possível mobilizar as três temporalidades através de uma narrativa histórica contada pelos próprios alunos, que teve como um dos desdobramentos, o fortalecimento das suas identidades.

A atividade foi bastante proveitosa e as analogias criadas foram importantes para pensar o assunto histórico estudado, a partir de questões da atualidade, que ainda envolvem o binômio: capitalismo/socialismo, suas representações e como isso se manifesta na sociedade.

Imagem para ilustrar a apresentação do grupo D



Na quarta etapa os alunos iniciaram a confecção da atividade (29/11/22). Não foi possível terminar toda a produção em 2 tempos de aula de 45 minutos, por isso uma parte ficou para que os alunos terminassem em casa. Os conceitos mais importantes foram retomados e alguns utilizados na própria dinâmica do jogo, como por exemplo o “AI-5”, o “DOI-CODI” e “VAR-Palmares”. Foi necessário revisar alguns pontos da matéria e reforçar as relações entre violações de direitos humanos no período em questão e atualmente, assim como as relações de poder e empreender uma nova análise dos diferentes discursos em conflito.

Na quinta etapa, os alunos jogaram o jogo produzido (01/12/22). Neste momento novamente foram reforçados alguns conceitos e exercitado o conhecimento de outros através do próprio jogo. Esta atividade relacionou conhecimento histórico, ludicidade e desconstrução de *fake news*, reforçando a orientação no tempo, a identidade e desenvolvendo uma estrutura mental nos alunos para que possam empreender as mesmas habilidades adquiridas em suas vidas práticas e diante de diversas informações falsas que circulam livremente na internet.

O jogo foi desenvolvido da seguinte forma: um jogo de tabuleiro, em que quatro alunos poderiam jogar ao mesmo tempo, divididos em dois bonecos simbolizando os

militantes e dois bonecos representando os militares. Sobre a escolha de “militares” e “militantes”, se deu por uma questão de dinâmica de jogo, sendo esse formato escolhido pelos próprios alunos. Porém todos estavam cientes de que de esta dicotomia era inexistente, pois nem todos os torturados e presos pelo regime eram militantes.

Venceria o jogador que chegasse primeiro à casa “chegada”. O tabuleiro tinha diversos obstáculos, como “engarrafamento”, “obra”, “protesto”, “semáforo”, além de referências ao conteúdo, como “VAR- Palmares”, que beneficiaria o jogador militante; ou “AI-5”, que beneficiaria o jogador militar. A intenção foi colocar as referências para que os alunos pudessem revisar o conteúdo de forma lúdica, ajudá-los a memorizar os conceitos mais importantes do assunto estudado e compreender os processos históricos na prática.

O jogo também dispunha de cartas, que eram retiradas quando o jogador caísse na casa com asterisco. Elas poderiam fazer perguntas de história com informações propagadas por fake news, como, por exemplo, “é correto afirmar que a Ditadura Civil-Militar só matou terroristas?”, como também criava obstáculo para os jogadores, como “retorne duas casas ou fique uma rodada sem jogar”. É importante assinalar que os “jogadores militares” teriam mais vantagens que os jogadores militantes”, para que a assimetria das relações de poder ficasse clara para os discentes. Nesta etapa, os alunos foram extremamente participativos e a turma 901, que não participou das outras etapas, pôde jogar.

Por fim, os discentes das duas turmas (900 e 901), foram submetidos a uma mensuração, em que responderam a um questionário para comparar a sua aprendizagem. Vale mencionar que a opção pela primeira turma para participar de todas as etapas da atividade se deu por uma questão de afinidade, uma vez que é uma turma que acompanho desde o sexto ano. Já a escolha da turma 901 se deu por conta de ela ter um nível de produtividade e aprendizagem muito próximo da turma 900: ambas as turmas têm grande parte dos alunos com bom rendimento, assim como são turmas participativas, demonstrando razoável interesse pelas aulas, além de serem do mesmo turno (manhã).

Importante pontuar que a turma 901, por ter participado de algumas das etapas do projeto, também foi letrada. A aula sobre o tema, a leitura do livro “Brasil nunca mais”, a reflexão sobre violações de direitos humanos na Ditadura Empresarial-Militar em correspondência com violações que fazem parte de seu contexto social foram tratadas. Assim como foi explanado sobre negacionismo e *fake news* para que fosse possível diminuir a distância entre as turmas no que é inerente a quinta etapa, já que os discentes desta turma também participaram da etapa em que o jogo foi jogado. Nesse sentido, eles não participaram da fase da pesquisa, do debate decorrente dela, nem da confecção do jogo, tampouco das

discussões inerente aos elementos que seriam trabalhados no jogo. Dessa forma, as duas turmas foram letradas, mas apenas uma, a 900, participou de todas as etapas da sequência didática escolhida para letrar os alunos historicamente.

3.4 Análise de resultado

Turma 900 (Resultado)

Questão 1

1. Conseguiu identificar, sem dar exemplo (Yasmim).
2. Conseguiu identificar, mas sem dar exemplo (Maria Tomé).
3. Conseguiu identificar, mas sem dar exemplo (Carlos Wagner).
4. Conseguiu identificar, mas sem dar exemplo (Gabriel Lima).
5. Conseguiu identificar, mas sem dar exemplo (Matheus).
6. Não sabia. Aluno incluso (Miguel).
7. Se confundiu na resposta, mas quis dizer que sim (Joyce).
8. Conseguiu identificar, mas sem dar exemplo (Maria Mafra).

Questão 2

1. Foi contra os movimentos atuais que reivindicam intervenção militar e justificou sua resposta (Yasmim).
2. Foi contra os movimentos atuais que reivindicam intervenção militar e justificou sua resposta (Maria Tomé).
3. Foi contra os movimentos atuais que reivindicam intervenção militar e justificou sua resposta (Carlos Wagner).
4. Foi contra os movimentos atuais que reivindicam intervenção militar e justificou sua resposta (Gabriel Lima).
5. Foi contra os movimentos atuais que reivindicam intervenção militar e justificou sua resposta (Matheus).
6. Aluno escreveu que não lembrava (Miguel)
7. Foi contra os movimentos atuais que reivindicam intervenção militar e justificou sua resposta (Joyce).
8. Foi contra os movimentos atuais que reivindicam intervenção militar e justificou sua resposta (Maria Mafra).

Questão 3

1. Respondeu corretamente, mas não soube justificar (Yasmim).

2. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Maria Tomé).
3. Confundiu-se na resposta, mas respondeu corretamente e justificou (Carlos Wagner).
4. Confundiu-se na resposta, mas respondeu corretamente e justificou (Gabriel).
5. Respondeu corretamente e justificou (Matheus).
6. Respondeu corretamente, mas não justificou (Miguel).
7. Respondeu corretamente e justificou sem muita fundamentação (Joyce).
8. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Maria Mafra).

Questão 4

1. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Yasmim).
2. Respondeu corretamente e justificou a resposta (Tomé).
3. Respondeu que concorda que a Ditadura Civil-Militar matou apenas terroristas e justificou sua resposta (Carlos Wagner).
4. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Gabriel).
5. Respondeu corretamente e justificou a resposta, mas citou grupos de forma especulativa (Matheus).
6. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Miguel).
7. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Joyce).
8. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Maria Mafra).

Questão 5

1. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Yasmim).
2. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Maria Tomé).
3. Respondeu corretamente, mas de forma confusa e justificou sua resposta (Carlos Wagner).
4. Respondeu corretamente, mas de forma confusa e justificou sua resposta (Gabriel).
5. Respondeu de forma muito especulativa (Matheus)
6. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Miguel).
7. Respondeu corretamente, mas justificou sem fundamentação (Joyce).
8. Respondeu corretamente e justificou sua resposta (Maria Mafra).

Questão 6

1. Respondeu corretamente (Yasmim).
2. Respondeu corretamente (Tomé).
3. Aluno respondeu não saber (Carlos Wagner).
4. Respondeu corretamente (Gabriel).

5. Aluno apenas descreveu os acontecimentos da charge sem interpretá-la (Matheus).
6. Aluno identificou a crítica da charge, mas se distanciou da resposta nas analogias feitas. (Miguel).
7. Aluna respondeu de forma incorreta (Joyce).
8. Aluna conseguiu interpretar a charge, respondendo corretamente (Maria Mafra).

Questão 7. Anulada.

Questão 8

1. Aluna acertou na resposta, mas errou parte da descrição da tortura (Yasmim).
2. Aluna acertou na resposta, mas parte da descrição foi acrescentada informação imprecisa (Maria Tomé).
3. Aluno errou na resposta (Carlos).
4. Aluno acertou na resposta, mas trocou a barra de ferro por um pedaço de madeira (Gabriel).
5. Aluno Errou na resposta (Matheus).
6. Aluno descreveu a tortura realizada no pau de arara, mas sem citar seu nome (Miguel).
7. Aluna descreveu a tortura realizada no pau de arara, mas sem citar seu nome (Joyce).
8. Aluna errou na resposta (Joyce).

Questão 9

1. Aluna respondeu corretamente (Yasmim).
2. Aluna respondeu de forma incorreta, embora tenha conseguido distinguir diferenças entre os dias atuais e o período da Ditadura Civil-Militar (Maria Tomé).
3. Aluno não soube responder (Carlos Wagner).
4. Aluno respondeu corretamente (Gabriel).
5. Aluno respondeu corretamente, mas sem justificar sua resposta (Matheus).
6. Aluno não soube responder (Miguel).
7. Aluna respondeu corretamente, mas não justificou sua resposta (Joyce).
8. Aluna respondeu corretamente (Maria Mafra).

Questão 10

1. Aluna respondeu corretamente (Yasmim).
2. Aluna respondeu corretamente (Maria Tomé).
3. Aluno respondeu corretamente, mas não justificou sua resposta (Carlos).
4. Aluno respondeu corretamente (Gabriel).

5. Aluno respondeu corretamente (Matheus).
6. Aluno respondeu corretamente (Miguel).
7. Aluna respondeu sim, querendo dizer não e justificou sua resposta (Joyce).
8. Aluna respondeu corretamente (Maria Mafra).

Questão 11

1. Aluna não lembrava (Yasmim).
2. Aluna não lembrava (Maria Tomé).
3. Aluno errou na resposta (Carlos Wagner).
4. Aluno não lembrava (Gabriel).
5. Aluno chegou perto da resposta, mas sem especificar nenhum movimento (Matheus).
6. Aluno respondeu não saber (Miguel).
7. Aluna respondeu não saber (Joyce).
8. Aluna respondeu não saber (Maria Mafra).

Questão 12

1. Aluna respondeu corretamente e justificou sua resposta (Yasmim).
2. Aluna respondeu corretamente e justificou sua resposta de forma brilhante. (Maria Tomé)
3. Aluno não soube responder (Carlos Wagner).
4. Aluno não soube responder (Gabriel).
5. Aluno respondeu de forma incorreta (Matheus).
6. Aluno respondeu incorretamente (Miguel).
7. Aluna respondeu corretamente (Joyce)
8. Aluna respondeu corretamente, mas não justificou sua resposta (Maria Mafra).

Resultado Turma 901

Questão 1

1. Aluna respondeu incorretamente (Ana Beatriz).
2. Aluno respondeu parcialmente correto (Kauan).
3. Aluna respondeu parcialmente correto, mas soube diferenciar a rigidez dos dias atuais em relação a rigidez da década de 60 (Camila).
4. Aluno respondeu incorretamente (Pedro).
5. Aluno respondeu incorretamente (João Gabriel).
6. Aluno respondeu parcialmente correto (Pedro Lucas).

Questão 2

1. Aluna é favorável a intervenção militar (Ana Beatriz).
2. Aluno não soube responder (Kauan).
3. Aluna não respondeu (Camila).
4. Aluno é favorável a intervenção militar (Pedro Luiz).
5. Aluno respondeu que é contra a intervenção militar apenas por não adiantar, mas não especificou sobre o que não adiantaria (João Gabriel).
6. Aluno é favorável a intervenção militar (Pedro Lucas).

Questão 3

1. Aluna respondeu corretamente, mas não justificou sua resposta (Ana Beatriz).
2. Aluno respondeu corretamente e justificou sem fundamentar (Kauan).
3. Aluna não respondeu (Camila).
4. Aluno respondeu corretamente, mas não consegui compreender a justificativa (Pedro Luiz).
5. Aluno respondeu corretamente (João Gabriel).
6. Aluno respondeu corretamente, embora tenha apresentado certa hesitação em sua resposta (Pedro Lucas).

Questão 4

1. Aluna respondeu corretamente (Ana Beatriz).
2. Aluno respondeu corretamente (Kauan).
3. Aluna não respondeu (Camila).
4. Aluno respondeu corretamente (Pedro Luiz).
5. Aluno respondeu corretamente (João Gabriel).
6. Aluno respondeu corretamente (Pedro Lucas).

Questão 5

1. Aluna respondeu de forma vaga, mas parcialmente correto (Ana Beatriz).
2. Aluno não soube responder (Kauan).
3. Aluno respondeu parcialmente correto (Camila).
4. Aluno não respondeu (Pedro Luiz).
5. Não compreendi a resposta (João Gabriel).
6. Aluno se confundiu na resposta (Pedro Lucas).

Questão 6

1. Aluna compreendeu a crítica presente na charge (Ana Beatriz).
2. Aluno não soube responder (Kauan).

3. Aluna compreendeu a crítica presente na charge (Camila).
4. Aluno não compreendeu a charge (Pedro Luiz).
5. Aluno não respondeu (João Gabriel).
6. Aluno respondeu não saber (Pedro Lucas).

Questão 7. Anulada.

Questão 8

1. A aluna conseguiu reproduzir parcialmente a tortura, mas não lembrou o nome (Ana Beatriz).
2. Aluno não soube responder (Kauan).
3. Aluna respondeu corretamente (Camila).
4. Aluno respondeu parcialmente (Pedro Luiz).
5. Aluno respondeu corretamente, só trocou a barra de ferro por pau de madeira (João Gabriel).
6. Aluno respondeu incorretamente (Pedro Lucas).

Questão 9

1. Aluna respondeu corretamente, mas não justificou sua resposta (Ana Beatriz).
2. Aluno respondeu corretamente, mas não justificou sua resposta (Kauan).
3. Aluna respondeu corretamente (Camila).
4. Aluno respondeu corretamente (Pedro Luiz).
5. Aluno não respondeu (João Gabriel).
6. Aluno respondeu corretamente, mas fazendo uma analogia especulativa (Pedro Lucas).

Questão 10

1. Aluna respondeu incorretamente (Ana Beatriz).
2. Aluno não compreendeu a pergunta (Kauan).
3. Aluna não respondeu (Camila).
4. Aluno respondeu corretamente, porém sem justificar sua resposta (Pedro Luiz)
5. Aluno respondeu incorretamente (João Gabriel).
6. Aluno respondeu incorretamente (Pedro Lucas)

Questão 11

1. Aluna não compreendeu a questão (Ana Beatriz)
2. Aluno não soube responder (Kauan)
3. Aluna não respondeu a questão (Camila)
4. Aluno não respondeu a questão (Pedro Luiz)

5. Aluno não respondeu a questão (João Gabriel)

6. Aluno não soube responder (Pedro Lucas)

Questão 12

1. Aluna entende que o Brasil atualmente é ameaçado pelo comunismo (Ana Beatriz).

2. Aluno entende que o Brasil atualmente é ameaçado pelo comunismo, mas não soube justificar (Kauan).

3. Aluna não respondeu a questão (Camila).

4. Aluno entende que o Brasil atualmente não é ameaçado pelo comunismo, mas não soube justificar (Pedro Luiz).

5. Aluno não respondeu a questão.

6. Aluno entende que o Brasil atualmente não é ameaçado pelo comunismo, mas justificou de forma vaga (Pedro Luiz).

Os alunos das turmas 900 e 901 responderam a um questionário que mensurava seus conhecimentos sobre o tema Ditadura Empresarial-Militar. O objetivo foi investigar se as atividades desenvolvidas com a turma 900, que visavam letrar historicamente os estudantes, contribuíram para uma melhor compreensão do assunto estudado, tendo como comparação a turma 901, que não participou das atividades propostas.

Resultado - turma 900

oito (8) alunos participantes:

Questão 1 – percentual de acertos (87,5%), sendo 7 acertos e 1 erro.

Questão 2 – percentual de acertos (87,5%), sendo 7 acertos e 1 erro.

Questão 3 – percentual de acertos (100%), sendo 8 acertos e nenhum erro.

Questão 4 – percentual de acertos (87,5%), sendo 7 acertos e 1 erro.

Questão 5 – percentual de acertos (87,5%), sendo 7 acertos e 1 erro.

Questão 6 – percentual de acertos (62,5%), sendo 5 acertos e 3 erros.

Questão 7 – questão anulada.

Questão 8 - percentual de acertos (62,5%), sendo 5 acertos e 3 erros.

Questão 9 - percentual de acertos (62,5%), sendo 5 acertos e 3 erros.

Questão 10 – percentual de acertos (100%), sendo 8 acertos e nenhum erro.

Questão 11 – percentual de acertos (0%), nenhum acerto e 8 erros.

Questão 12 – percentual de acertos (50%), 4 acertos e 4 erros.

Resultado - turma 901**(6) alunos participantes:**

Questão 1 - percentual de acertos (50%), 4 acertos e 4 erros.

Questão 2 - percentual de acertos (0%), nenhum acerto e 8 erros.

Questão 3 – percentual de acertos (83,3%), sendo 5 acertos e 1 erro.

Questão 4 – percentual de acertos (83,3%), sendo 5 acertos e 1 erro.

Questão 5 – percentual de acertos (33,3 %), sendo 2 acertos e 4 erros.

Questão 6 – percentual de acertos (33,3 %), sendo 2 acertos e 4 erros.

Questão 7 – questão anulada.

Questão 8 – percentual de acertos (66,6%), sendo 4 acertos e 2 erros.

Questão 9 – percentual de acertos (83,3%), sendo 5 acertos e 1 erro.

Questão 10 – percentual de acertos (16,6%), sendo 1 acerto e 5 erros.

Questão 11 – percentual de acertos (%), sendo nenhum acerto e 6 erros.

Questão 12 – percentual de acertos (16,6%), sendo 1 acerto e 5 erros.

Comparativo entre as turmas 900 e 901 respectivamente. Para facilitar a visualização, será colocado o percentual da turma com mais acerto em negrito e quando as turmas alcançarem o mesmo desempenho será utilizado o mesmo critério.

Questão 1 - **(87,5%)** X (50%).

Questão 2 - **(87,5%)** X (0%).

Questão 3 - **(100%)** X (83,3%).

Questão 4 - **(87,5%)** X (83,3%).

Questão 5 - **(87,5%)** X (33,3 %).

Questão 6 - **(62,5%)** X (33,3 %).

Questão 7 – questão anulada.

Questão 8 - (62,5%) X **(66,6%)**.

Questão 9 - (62,5%) X **(83,3%)**.

Questão 10 – **(100%)** X (16,6%).

Questão 11 – **(0%)** X **(0%)**.

Questão 12 - **(50%)** X (16,6%).

Com base no referencial teórico adotado neste trabalho e nos dados obtidos através das atividades realizadas, acreditamos que o letramento histórico é um recurso pedagógico promissor para desenvolver nos estudantes a leitura histórica do mundo, contribuindo para uma melhor aprendizagem e para o desenvolvimento da consciência histórica.

As atividades realizadas foram de grande relevância para o processo ensino-aprendizagem e contribuíram para o entendimento do conteúdo Ditadura Empresarial-Militar, assim como para desconstrução de *fake news* relacionadas a esse período. Colaboraram ainda para o entendimento da história como processo, através do estudo com fontes históricas e do incentivo à pesquisa de forma autônoma, que favoreceram o entendimento do conteúdo histórico estudado em diálogo com a realidade social dos alunos.

A mensuração feita entre as turmas 900 e 901 foi capaz de demonstrar que as atividades realizadas colaboraram de forma eficaz para o melhor entendimento do conteúdo histórico supracitado, por parte da turma 900 (participante de todas as etapas). Por fim, os discentes foram capazes de relacionar violações de direitos humanos com práticas de violações atuais. Como também muitos conseguiram refletir sobre questões próprias de seu meio social, comparando com o período estudado (1964 e 1985). Portanto podemos inferir que quanto mais práticas de letramento sobre um determinado tema a ser estudado, maiores serão as chances dos alunos compreenderem o assunto, tendo em vista que a diferença entre as duas turmas foi o fato da turma 900 ter participado de mais práticas de letramento do que a turma 901 e essa discrepância se expressa nos resultados da mensuração.

Vale ressaltar que as atividades enfrentaram muitos desafios para sua realização. Por ser final de ano letivo, poucos alunos participaram se comparado ao quantitativo das turmas, além da diferença numérica entre elas. Contudo, apesar de todos os percalços no percurso entre a primeira atividade realizada e as perguntas que os alunos responderam ao final da etapa, os resultados demonstram que o letramento histórico adotado como prática nas aulas pode contribuir para uma aprendizagem significativa.

Importante mencionar também que a questão sete (7) foi anulada, pois os alunos que não possuíam celular não conseguiram realizar a pesquisa ou copiaram as respostas dos colegas que já haviam feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O experimento realizado com a turma 900 da Escola João Brito de Souza teve por intenção mensurar, com base em um amplo referencial teórico, o potencial do letramento histórico no ensino de história, a partir do trabalho com fontes documentais históricas e da aproximação dos estudantes com os métodos da Ciência de Referência. De acordo com Seffner (2013, p. 33)

Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio sobre as situações da atualidade, pressupõe um trabalho que envolva riqueza de informações sobre o passado, combinado com uma discussão densa dos conceitos que estruturam o campo da história e que devem ser entendidos como ferramentas para melhor compreender o social. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de história, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória.

Optamos por mensurar o desempenho de duas turmas, uma participante de todas as etapas do projeto e a outra não, para poder comparar o quantitativo de acertos visando identificar se o letramento histórico como prática educativa em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem significativa do conteúdo Ditadura Empresarial-Militar brasileira.

As atividades foram divididas em várias etapas para que o tema pudesse ser aprofundado e os conceitos mais importantes não fossem negligenciados. Pensamos também em desenvolver atividades que fizessem os alunos refletirem a partir de suas próprias experiências dialogando com o assunto estudado, de modo que pudessem comparar os períodos (mudanças e permanências), questionando sobre suas próprias identidades e desenvolvendo a consciência histórica. Pois como assinala Caimi (2014, p. 170)

Professores de história precisam ser capazes de ajudar outros a aprender história e pensar historicamente, tarefa que exige a mobilização de estratégias relativas ao conhecimento histórico, propriamente dito, mas também à elaboração de problemas historiográficos, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos contextos de aprendizagem, ao uso de suportes de informação e fontes de investigação compatíveis com tais contextos, entre outros.

Levando em consideração que as atividades almejam incentivar a autonomia por partes dos estudantes, as fontes históricas selecionadas foram de fácil acesso (internet e livros) para a realidade deles, além de terem um nível de dificuldade compatível com suas idades.

Importante ressaltar que os alunos que não tinham acesso à Internet fizeram a pesquisa com os que tinham acesso; nesse sentido, essa tecnologia não foi um problema na fase do trabalho. As fontes foram oferecidas via grupo de *WhatsApp*, canal que todos os alunos têm familiaridade e possuem o aplicativo instalado em seus celulares. Nossa finalidade não foi transformar os alunos em uma versão escolar de historiadores, tampouco trabalhar com as fontes de forma superficial, sendo usadas apenas como ilustração. Nossa intenção foi reproduzir os métodos da ciência de referência, dadas suas devidas adaptações para a sala de aula, em que os alunos reconstruíram o conhecimento histórico em colaboração e não na posição de passividade.

O objetivo geral do trabalho foi conceber a possibilidade de os alunos compreenderem os processos históricos, desenvolvendo sua capacidade crítica em relação à história. Tendo nesse contato entre estudantes e a ciência de referência (história) potencial para auxiliá-los em suas vidas práticas, através do desenvolvimento da consciência histórica e das práticas de letramento no seu meio social.

Podemos mencionar uma dupla finalidade nesse processo: contribuir para uma melhor aprendizagem histórica e, como desdobramento, desconstruir *fake news* e narrativas negacionistas.

O trabalho com fontes históricas colaborou para forjar nos estudantes a capacidade de questionar, analisar e comparar informações, além de beneficiar a autonomia deles no estudo com pesquisa. Como resultado dessa prática educativa, que visa letrar o aluno historicamente, pode-se perceber que os alunos aprendem o conteúdo histórico em diálogo com as demandas sociais oriundas da sua vida prática.

Como exemplo, podemos citar o momento no qual os estudantes foram levados a refletir sobre violações de direitos humanos atuais, dentro das suas realidades, e as violações dos direitos humanos que ocorriam no período da Ditadura Empresarial-Militar. Alguns deles têm familiares encarcerados no sistema prisional brasileiro e citaram como exemplo o caso da situação precária vivenciada pelos presidiários em tais penitenciárias. Outros ainda foram capazes de identificar semelhanças quando são abordados por policiais nas ruas e sofrem com a violência do Estado. Eles citaram casos de amigos que já foram até mesmo conduzidos para a delegacia ou sofreram agressões sem justificativas, sendo intimidados para que não relatassem o ocorrido.

Para alcançar a proposta, desdobramos o objetivo geral em quatro objetivos específicos. O primeiro foi levantar as ideias prévias dos alunos a respeito dos assuntos selecionados. Na primeira etapa do projeto, foi dada uma aula sobre o tema. Neste momento, foi feito um intenso debate sobre o que eles conheciam sobre o período ou já ouviram falar através de familiares, redes sociais ou quaisquer outros meios de comunicação. Alguns discentes já conheciam o tema, outros nem mesmo ouviram nada sobre. Alguns alunos tinham consciência de se tratar de um regime autoritário, já outros acreditavam ser um regime instalado para evitar uma ditadura comunista e que foi muito benéfica para o país. O conhecimento sobre o assunto era bastante heterogêneo.

O segundo objetivo específico foi desenvolver neles o espírito investigativo a partir do contato com fontes históricas. Na segunda etapa do projeto, foram selecionados temas específicos a respeito da Ditadura Empresarial-Militar para os alunos pesquisarem. A apresentação das pesquisas ocorreu na terceira etapa. Nessa fase, os alunos foram incentivados ao trabalho de pesquisa de forma autônoma, mas com mediações quando necessárias. Eles foram incentivados a analisarem e compararem informações, e interpretarem diferentes tipos de fontes: matérias de jornais, testemunhos, imagens, entre outros.

Vale pontuar que os discentes atuaram como colaboradores do processo ensino-aprendizagem, estando na posição de sujeitos históricos ativos. Escolhemos a aula-oficina como opção para desenvolver as atividades em que eles pudessem contribuir para a reconstrução do conhecimento histórico na aula. Nessa perspectiva, optamos pela didática reconstrutivista da história como referencial teórico para pensar atividades que não se limitassem a transposição didática. Nossa proposta foi reconstruir o conhecimento em parceria com os estudantes em diálogo com seu meio social.

Como terceiro objetivo específico, intencionamos compreender de que forma os alunos são influenciados pelas narrativas históricas em disputa. Nesta etapa, mobilizamos conceitos como narrativas históricas e história pública, entre outros que são desdobramentos destes, como por exemplo: a consciência histórica que é fundamental para compreensão das narrativas. Objetivamos refletir sobre a cultura histórica dos alunos e com o que eles trazem dos ambientes externos à escola. Esses conhecimentos foram pontos de partida para o processo ensino-aprendizagem. Analisamos também como os discentes eram afetados pelas *fake news* difundidas sobre o período estudado. Compreendemos que os estudantes são impactados por grupos de afinidades, familiares e redes sociais. As atividades visavam, entre outras coisas, desconstruir as informações falsas que os alunos tinham sobre o tema e

combater as narrativas que distorciam ou mesmo alienavam as informações a respeito do período da Ditadura Empresarial-Militar.

Como último objetivo, intencionamos contribuir para a vida prática dos discentes. As práticas de letramento desenvolvidas nas aulas, além de terem como objetivo central o desenvolvimento da consciência histórica, também colaboram com o entendimento da história como processo. Vale mencionar que incorporamos aqui as ideias do letramento ideológico e, nesse sentido, pensamos em práticas de letramento que intencionam contribuir para a vida real dos estudantes através dos usos que se faz da leitura e escrita em seus contextos sociais. Nessa perspectiva, o diálogo entre história pública e letramento histórico teve um enorme potencial para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos neste estudo.

As atividades realizadas demonstraram que os alunos foram capazes de refletir sobre violações de direitos humanos, sobre os conceitos de ditadura e democracia no período entre 1964 e 1985 e, a partir dessas reflexões, traçar um comparativo com as discussões da atualidade. Os estudantes também foram capazes de identificar semelhanças entre os embates ideológicos no período estudado e nas eleições para presidente do Brasil que aconteceram esse ano (2022), além das disputas de poder.

Eles também questionaram sobre *fake news* sobre a Ditadura Empresarial-Militar, desconstruindo informações que alguns tomavam como verdade e problematizando o porquê de tais informações serem difundidas, a quem isso poderia beneficiar, qual o contexto dessas informações, entre outras reflexões.

O comparativo entre as turmas, embora ainda careça de mais dados, foi capaz de demonstrar por dados estatísticos que o letramento histórico contribuiu para a turma 900 ter um rendimento melhor frente a turma 901. Acreditamos que existem muitas variáveis e que o quantitativo reduzido de alunos pode ter influenciado o resultado.

Entendemos que os resultados dessa pesquisa são promissores e instigantes para que outras pesquisas aprofundem a questão, sanando os percalços encontrados e discutindo mais a fundo as variáveis que podem gerar novos resultados.

Nossa intenção não foi ser determinista nem esgotar o tema estudado, mas, através dessa pesquisa, compreender melhor o processo de aprendizagem por meio da prática de letramento nas aulas de história e de que forma ele poderia contribuir para melhor compreensão dos estudantes sobre temas históricos.

Acreditamos ter alcançado os resultados propostos, cientes das lacunas existentes e ansiosos por novos trabalhos que possam gerar melhores respostas ou mesmo novas perguntas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Palestra “Ensino de história e fontes históricas”. **VII Encontro Nacional de História da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)** “O historiador e suas fontes” 2º Colóquio PIBID-História e 1º Encontro do Sistema Estadual de Arquivos Centro de Convenções de Maceió, 26 a 28 de novembro de 2015. Disponível: Ensino de história e fontes históricas | col:4132 | com:1742 (fgv.br). Acesso em: 22/01/2023.

ALMEIDA, J; ROVAI, M. **História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”**. XXVII simpósio nacional de história. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal – RN. 22 a 26 de julho de 2013. ANPUH. Disponível em: Microsoft Word - 1364156201_ARQUIVO_TextoFinal_ANPUHNATAL_HistoriaPublica_2013.rtf. Acesso em: 02/12/2022.

ARAÚJO, V. Ascensão e crise democrática na América Latina. *In*: PEREZ, R; PINHA, D.(org.). **Tempos de crise: ensaios de história política**. Rio de Janeiro: Autografia. 2020. p. 209 – 246.

ARAÚJO, V. Junho de 2023: **Igrejas evangélicas apresentaram crescimento vertiginoso no Brasil nas últimas décadas**. Jornal da USP no ar. Disponível em: Igrejas evangélicas apresentaram crescimento vertiginoso no Brasil nas últimas décadas – Jornal da USP. Acesso em: 02/05/2023.

MENESES, S. Bolsonarismo: um problema “de verdade” para a história. *In* ARAÚJO, V; KLEM, B; PEREIRA, M. (org.). **Do fake ao fato (des)atualizando Bolsonaro**. Vitória: Editora Milfontes. 2020. P. 43 – 56.

ARROYO; M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes. 2013.

AVELAR, A. EP5: Alexandre Avelar explica negacionismo e revisionismo – ANPUH-Brasil. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/05CzU7nslEd6bpF8WPnrsK?si=gVQ8H_27RXaWSbXjDy1glw. Acessado em: 28/12/2020.

AZEVEDO, P. B. História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2011. 216p.

BARCA, I. **Aula oficina: do projeto a avaliação**. *In*: BARCA, I. (org.). Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Estudos em educação e psicologia, Universidade do Minho, 2004. P. 131-134.

BARCA, I. **Literacia e consciência histórica**. Curitiba: editora UFPR. 2006.

BARROS, J. **Fontes históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica**. Mauseion, Rio Grande do Sul, n° 12, mai-ago/2012, pp. 129 – 159.

Bastos Rocha, H. A. (2021). **Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História**. *Revista Territórios E Fronteiras*, 13(2), 275–301. <https://doi.org/10.22228/rtf.v13i2.1061>

BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02/05/2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa sobre o perfil da população do Município de Araruama. População no último censo: IBGE, Censo Demográfico 2010. Araruama, 2023.

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

BRUNO, F; ROQUE, T. A ponta de um iceberg de desconfiança. *In: BARBOSA, M. (org.). Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra das narrativas*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. P. 13-24

BUCCI, E. *News não são fake – e fake news não são news*. *In: BARBOSA, M. (org.). Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra das narrativas*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. P. 37-48

BUZALAF, M. **Revisionismo ou negacionismo? A ditadura civil-militar no filme “1964 – o Brasil entre armas e livros (2019)”**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da comunicação - Belém – PA – 3 a 07/09/2019.

CABRAL, M.A.S; FARICELLI, M. **Narrativas sobre o nazismo e o fascismo nas coleções didáticas de História: saber escolar e demandas do tempo presente**. *Escritas Do Tempo*, 2(5), 66-91. Disponível em: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.669>. Acesso em: 28/11/2021.

CAIMI, F. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CAIMI, F. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. *In: MAGALHÃES, M; ROCHA, H; RIBEIRO, J; CIAMBARELLA. (org.). Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014. P. 165 – 183.

CARRETERO, M. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARVALHO, B. Café história: divulgação científica de história na internet. *In:*

CARVALHO, B; TEIXEIRA, A. (EE). **História pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz. 2019. P. 105-122.

CERRI, L; PENNA, F. **Uma escola, cem partidos**: A multiplicidade de posições político-econômicas entre estudantes em um estudo quantitativo. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n.2, p. 8-28, Jul./Dez. 2020.

CHIBA, C; MINORELI, C. **Convergências históricas**. São Paulo: SM. 2018.

CIPRIANI, J. Veja 10 frases polêmicas de Bolsonaro que o deputado considerou 'brincadeira'. Estado de Minas, MG, 2018. Política. Disponível em: *Veja 10 frases polêmicas de Bolsonaro que o deputado considerou 'brincadeira' - Política - Estado de Minas*. Acesso em: 04/09/2023.

COSTA, M. **Ensino de história e historiografia escolar digital**. Curitiba: CRV, 2021.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados. 2021.

EMPOLI, G. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio. 2020.

FERREIRA, M; OLIVEIRA, M. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro; FGV. 2019.

FERREIRA, M; OLIVEIRA, M. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV. In ALBERTI, V. *Fontes*, p. 107 -112. 2019.

PACIEVITCH, C. Ensino de história: narrativas que percorrem a escola e o público. In FERREIRA, R; HERMETO, M. **História pública e ensino de história** (EE). São Paulo: Letra e Voz. 2021. P. 115 – 134.

LUCCHESI, A; SILVEIRA, P. O laboratório da história pública digital: aprender entre experimento e negociação. In FERREIRA, R; HERMETO, M. **História pública e ensino de história** (EE). São Paulo: Letra e Voz. 2021. P.31-49.

FERREIRA, R; HERMETO, M. **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz. 2021.

FERREIRA, R; PENNA, F. O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à base nacional comum curricular e a escola sem partido. In: ALMEIDA, J; MENESES, S. (org.). **História pública em debate**: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. P. 109 – 127.

FORTUNA, T. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M; PEREIRA, N. **Jogos e ensino de história**, p. 63 – 98. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2013.

FRANÇOIS, E. **As novas relações entre memória e História após a queda do Muro de Berlim**. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9553>. Acessado em: 08/ 12/2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

GABRIEL, C; A, MONTEIRO. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. *In*: MONTEIRO, A. M; GABRIEL, C.T; ARAÚJO, C. M; COSTA, W.(org.). **Pesquisa em Ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**, Rio de Janeiro: Mauad X Editora, Faperj, 2014. P. 23-40.

GABRIEL, C; PEREIRA, N. **Aprendizagem histórica: relação com o conhecimento, afetos e sensibilidades**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=phKk_2Yvj. Acesso em: 15/03/2022.

GAIO, H. “Filha do medo, a raiva é a mãe da covardia”: ensaio sobre democracia, nostalgia e ódio. *In*: PEREZ, R; PINHA, D.(org.). **Tempos de crise: ensaios de história política**. Rio de Janeiro: Autografia. 2020. P. 181 – 206.

GOMES, P. História da ditadura: como tratar de regimes ditatoriais como grande público. *In*: CARVALHO, B; TEIXEIRA, A. (EE). **História pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2019. P. 93 – 103.

HARTOG, F. A arte da narrativa histórica. *In*: BOUTIER, J; DOMINIQUE, J.(org.). **Passados recompostos campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ: FGV, 1998. P. 193 – 202.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

KAUFMAN, D. A inteligência artificial mediando a comunicação: impactos da automação. *In*: BARBOSA, M. (org.). **Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra das narrativas**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. P. 49-58.

KLEIMAN, A. **O professor e a leitura: questões de formação**. Remate de Males – 27(1) – jan./jun. 2007

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KNAUSS, P. **O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, 2005.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo: estudos sobre a história**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2014.

KOSELLECK, R. **Histórias de conceitos**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2020.

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

LIMA, M. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. *In*: CIAMBARELLA, A; MAGALHÃES, M; RIBEIRO, J; ROCHA, H. (org). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. P. 53-78.

LOPES, Alice. **Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da ciência**. Química nova, 20(5), p. 563-568, 1997.

MAGALHÃES, M. **Por que ensinar história hoje?** O significado de cidadania nos parâmetros curriculares nacionais. X Encontro Regional de História — ANPUH-RJ histórias e Biografias — Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2002.

MALERBA, J. **Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital**. Revista de História. São Paulo. v 37, nº 74, 2017.

MATTOS, I. **“Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história**. vI n21a02. Indd. 2007.

MELO, D. **Ditadura “civil-militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente**. Espaço plural. Ano XIII. Nº 27 – 2º semestre 2012– p. 39-53. ISSN 1518 – 4196.

MENESES, S. **Negacionismo e histórias públicas reacionárias: abusivo**. ISSN 2177-5648 Opsiis. (online). Catalão, v. 19, n. 2, 2019.

MENESES, U. **A história, cativa da memória?** Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. Rev. Inst. Est. Bras., SP, 39:9-24, 1992.

Monteiro, A. M. F. C. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. *História & Ensino*, 9, 9–35. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/22383018>. 2003 v9n0p9. Acesso em: 07/04/2022.

MONTEIRO, P; PENNA, F. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191 – 211, jan./abr.,2011.

MORAES, L. **O negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho, 2011.

MOTTA. Prefácio: história em combate em tempos de crise. *In*: PEREZ, R; PINHA, D. (org.). **Tempos de crise: ensaios de história política**. Rio de Janeiro: Autografia. 2020. P. 17 – 19.

PENNA, F. **Ensino de história: uma operação historiográfica?** Anais do XV encontro regional de História da Anpuh-Rio. 2012.

PENNA, F. **Operação ensino de história**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

PEREIRA, A. “Quem Lê tanta notícia?” Espaço público, imprensa e opinião pública no Brasil contemporâneo. *In*: PEREZ, R; PINHA, D. (org.). **Tempos de crise: ensaios de história política**. Rio de Janeiro: Autografia. 2020. P. 247 – 279.

PEREIRA, N; TORELLY, G. **O jogo e o conceito:** sobre o ato criativo na aula de história. *Opsis*, Catalão, v. 15, n. 1, p. 88-100, 2015.

PILETTI, N; ROSSATO, S. **Psicologia da aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto. 2019.

PINHEIRO, J. Fake news e o futuro da nossa civilização. *In:* BARBOSA, M. (org.). **Pós-verdade e fake news:** reflexões sobre a guerra das narrativas. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. P. 87-96.

PMA. Secretaria de Educação. **Proposta curricular rede de ensino do município de Araruama ensino fundamental.** 2019.

PRATS, Joaquín. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais:** princípios básicos. *Educar em Revista*, [S.l.], p. p. 191-218, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5540/4054>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa histórica:** a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: UFPR. 2010

Rüsen, J. **Teoria da história.** Brasília: UNB, 2001. v.I. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica.

SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In:* ALMEIDA, J; MUAD, A; SANTHIAGO, R. (org.). **História pública no Brasil, sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016. P. 23 – 35.

SAYAD, A. Uma Idade Média às avessas. *In:* BARBOSA, M. (org.). **Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra das narrativas.** Rio de Janeiro: Cobogó. 2019. P. 69-77.

SCHMIDT, M Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: Editora CRV. 2020.

SCHMIDT, M Auxiliadora. **O uso escolar do documento histórico.** Caderno de história, ensino e metodologia, Curitiba, UFPR/PROGRAD, n. 2, p. 7-18, 1997.

SCHMIDT, M. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. *In:* BITTENCOURT, C. (org.). **Segundo encontro perspectivas do ensino de história.** São Paulo: Feusp, 1996. P. 115 – 128.

SEFFNER, F. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. *In:* MACHADO, A; TOLEDO, M. (org.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI.** São Paulo: Cortez, 2017. P. 199-216.

SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez.2008.

SEFFNER, F. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH São Paulo, julho 2011.

SILVA, D. **Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto “escola sem partido”.** Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016

SILVA, D. P. Junho de 2013: **crítica e abertura da crise da democracia representativa brasileira.** Revista Maracanan, [S.l.], n. 18, p. 83-110, jan. 2018. ISSN 2359-0092. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31322>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SILVA, M. **Letramento no ensino de história.** Cadernos de história, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2ª sem. 2011.

SILVA, M; MORAIS, S. **Atitude historiadora na leitura dos não lugares.** E-hum Revista científica das áreas de história, letras, educação e serviço social do Centro Universitário de Belo Horizonte, vol. 10, n. 2, Julho/Dezembro de 2017.

SILVA, R; PENNA, F. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: ALMEIDA, J; MUAD, A; SANTHIAGO, R. (org.). **História pública no Brasil, sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016. P. 195 – 205.

SOARES. M. **Letramento um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

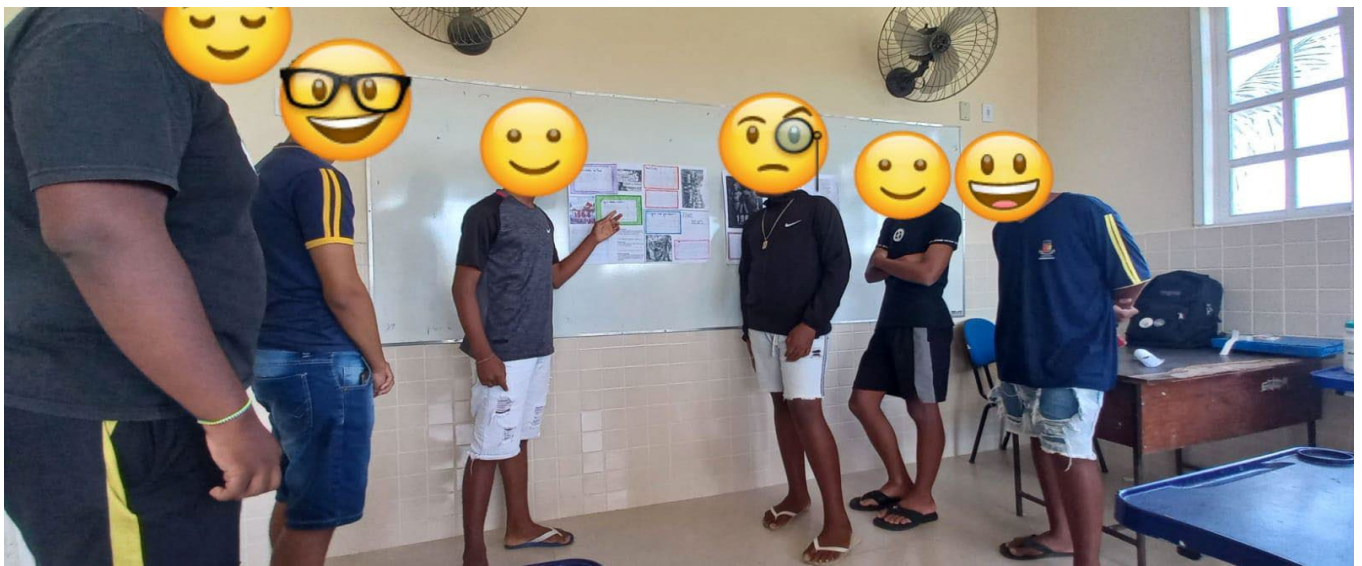
TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jun. 2023.

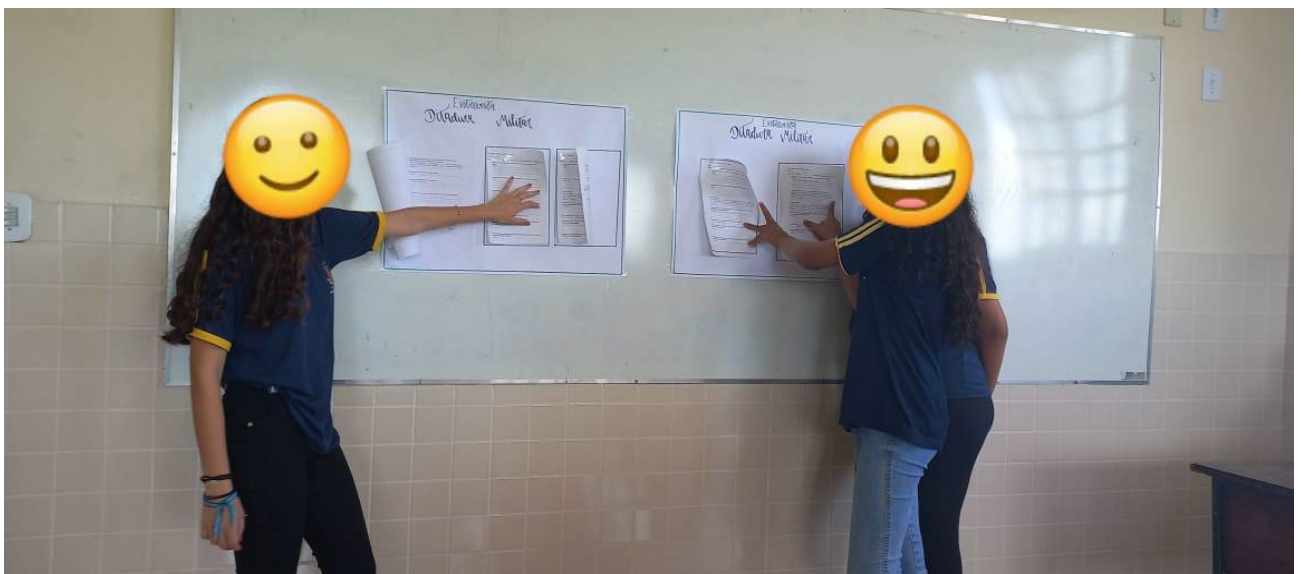
VERENA, A. **Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais.** Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 61-88 – 2012.

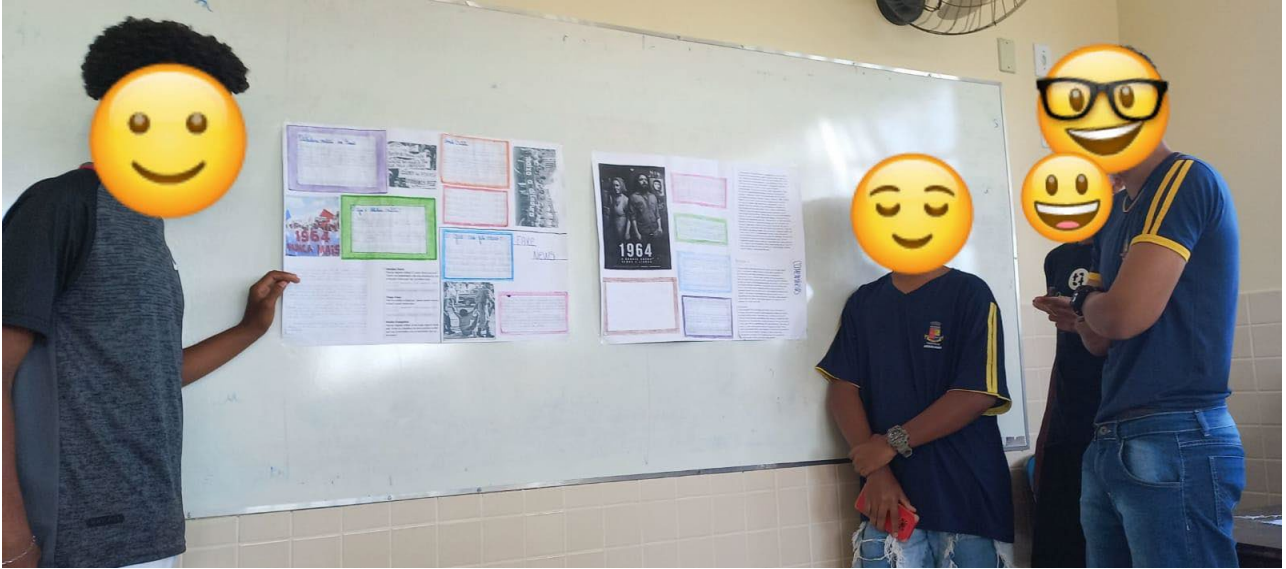
WANDERLEY, S. **Didática da história escolar como história pública: aproximação pelo conceito de empatia histórica.** ANPUH-Brasil - 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

WANDERLEY, S. **Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade.** Revista História Hoje. V 2., nº 3, p. 217-234. 2013.

APÊNDICE A - Apresentação do trabalho de pesquisa e jogo de tabuleiro



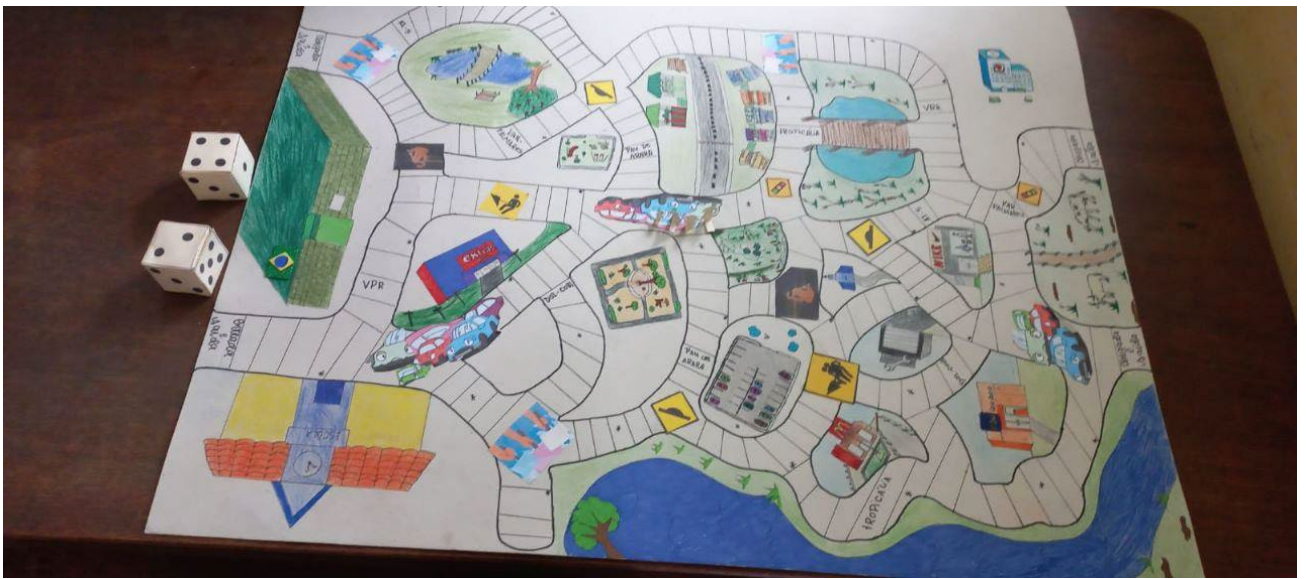













APÊNDICE B – Mensuração e respostas dos alunos



ESCALONARIAN

Escola Municipal João Brito de Souza

Data: ____/____/____ Trimestre: 2º Turma: ____

Disciplina: _____ Professor(a): Sônia

Aluno(a): _____

Nota

Nº: ____


Avaliação Trabalho Teste Recuperação Paralela 2ª Chamada Valor: pts

Questionário:

1. Atualmente, ainda seria possível identificar violência contra os movimentos sociais que questionam e criticam o Estado ou que exigem melhorias, tal qual ocorreu com os opositores da Ditadura Civil-Militar? Justifique sua resposta.
2. Você é favorável aos movimentos atuais que reivindicam intervenção militar? Justifique sua resposta.
3. Em sua opinião, seria correto afirmar que não houve corrupção na Ditadura Civil-Militar? Justifique sua resposta.
4. Você concorda com a ideia de que a Ditadura Civil-Militar matou apenas terroristas? Justifique sua resposta.
5. Durante a Ditadura- Civil-Militar, os direitos humanos foram extremamente violados. Identifique violações de direitos humanos nos dias atuais.
6. Sístole e Diástole
 “Durante o Governo Geisel, tivemos um movimento conhecido como “sístole e diástole”. Ao mesmo tempo em que este vai implementar algumas medidas de abertura, como a extinção do AI-5 e eleições livres para senador, deputado e vereador – representando a diástole –, também serão implementadas medidas repressivas como torturas, perseguições, cassações, mortes (como de Vladimir Herzog e de Manuel Fiel Filho) e o fechamento do congresso, nos momentos de sístole”.

Tirinha da pesquisa

Turma da Mônica Mauricio de Sousa Estadão, 16/11/2010



➤ Explique a crítica presente na tirinha.

7. Trabalho de pesquisa. Faça o que se pede abaixo.

Nome do preso político:

Local de seu nascimento:

Idade quando foi preso:

Movimento a que pertencia:

Dados relativos à sua prisão, tortura, desaparecimento ou morte.

8. Descreva uma prática de tortura ocorrida durante a Ditadura Civil-Militar. Identifique o nome dessa prática.

9. Genivaldo de Jesus Santos, 38, homem negro morto após ser trancado dentro de um porta-malas em abordagem truculenta da PRF (Polícia Rodoviária Federal), sofreu asfixia, segundo informou o IML (Instituto Médico Legal), em análises preliminares. O caso ocorreu ontem em Umbaúba, litoral sul de Sergipe.

Imagem de notícia colocada na pesquisa



Fonte: Homem morre asfixiado em viatura da PRF em Sergipe - 26/05/2022 - Cotidiano - Folha (uol.com.br)

É possível identificar semelhança entre esse acontecimento e as torturas e assassinatos praticados durante a Ditadura Civil-Militar?

10. Em sua opinião, existia paridade de poder entre os opositores do regime e os militares que detinham o controle do aparelho de Estado? Justifique sua resposta.

11. Cite um movimento cultural de oposição à Ditadura Civil-Militar.

12. O pretexto de combate ao comunismo foi usado durante a Guerra Fria para derrubar governos eleitos democraticamente e impor determinados projetos políticos e econômicos à sociedade. Em sua opinião, o Brasil atualmente é ameaçado pelo comunismo? Justifique sua resposta.

08.12.22

DSTQ993

Turma: 900 Yasmim Campos de Brito
 João Brito de Souza

1- Sim, pois vemos muitos rituais de violência que não lembram o torturado do ditadura militar.

2- Não, pois acho que os pessoas devem respeitar o poder dos eleitos porque isso é a democracia.

3- Não, pois muitos dos militares eram corruptos, e seus superiores muita das vezes cobertavam muitas coisas feitas por eles.

4- Não, muitos inocentes morreram e principalmente memórias.

5- Alguns de poder dos policiais e também tem as formas muito brutos e invariáveis que os policiais usam em cima.

6- crítica mostra que o censura é o ato de não ter liberdade de expressão

7- nome: João Pedro Teixeira, Guaraciara (PB), Entada entre café do vento e Sapé. 21917962, Liga Comunista de Sapé.

8- O pau de arara. O torturado era colocado em modo de pelos pés e pelos mãos em dois paus.

9- Sim, pois vemos que foi semelhante o uma tortura da ditadura o preduto químicos.

10- Não, pois os militares não tiveram ideias simetude tinham uma enorme arrogância.

D	S	T	Q	Q	S	S
---	---	---	---	---	---	---

11- não lembra.

12- não, pois o larvil não tem estrutura para ser um país comunista.

08.12.22

maria Eduarda Tomé

João Brito de Souza, Turma: 900

1. Sim, é possível, mas não é fácil.
2. Não, as instituições sociais brasileiras e que não ajudam a melhorar o país, apenas tem violência e corrupção.
3. Não, não tem corrupção, na ditadura crimes políticos e militares eram encobertos de seus crimes.
4. Não, a ditadura mata e tortura milhões de pessoas, idosos, adolescentes, crianças, entre outras pessoas.
5. muitas pessoas são perseguidas, torturadas e mortas, pela sua religião, identidade de gênero ou até pela sua cor, nos dias atuais.
6. A etimologia faz crítica, a conduta, é explicada na prática e significados dela.
7. nome: Dilma Rousseff
nascem: em Belo Horizonte, mesma geração
idade que foi presa: 42 anos
Resistência ao movimento: Comando de Libertação Nacional

SMART

8. A Coibição da obediência é uma
 condição que tem o mesmo objetivo
 eletrônica e Testamento, que era cobrado
 em o Testamento. Ela que tem por
 meta de 1100 volts.

9. Sim, essa obediência é realizada
 por meio constante e "ótimo" nos dias
 atuais, são vista pessoas, prós entre outros
 missionários perseguidos e mortos.

10. Não, os direitos não tinham os
 mesmos direitos, os direitos humanos e
 a liberdade de expressão eram
 dois dos direitos que não era igualitário

11. Não lembro.

12. Não, não foi implementado ou proposto
 alguma ideia que fosse parte do
 comunismo, são imbecilidades diversas fake
 news sobre, porém nenhum candidato
 ou presidente quis implantar.

08.12.22

1) Qual o objetivo da guerra?

1- Sim

2- Não, porque que vontade era indaga

3) Sim, porque os militares na época tinham muita vontade que a militância fosse mais e a superioridade para a mão esquerda

4) Sim, porque os militares tinham muita gente porque a ditadura civil-militar leg. estava

5) A implementação de que os membros da Escola Brasileira de Comunicações

6) Não

7) Kerem Keil

São Paulo

48

400 mil dólares

8) A implementação militar no Brasil durante a ditadura militar

9) Não sei

10) Não porque sim

SMART

• •

11) Reprecoo,

12 mō sei

SMART

Nome: Gabriel Lima Barbosa.

Data: 01/12/2012 Turma: 900

J.B.S

1) Sim.

2) Não, Porque tem alguns militares racistas que poderiam perseguir pessoas de outros gêneros.

3) Sim, porque no final da ditadura todos os militares foram avaliados.

4) Não, também mataram trabalhadores.

5) Na época das eleições policiais são muito ridículos.

6) Não a censura, ele não tem a liberdade de se expressar.

8) Pau de arara, as pessoas ficam amarradas e penduradas de cabeça para baixo em um pedaço de madeira na oriental.

9) Sim, a tortura, asfixia.

10) Não, Parque as militares
tinham dois países.

11) Não lembra.

12) Não sei.

7) Nome: Angelina Gonçalves.

Local: Rio Grande.

Idade: 7/5/1959, Rio Grande/RS.

Movimento: Partido Comunista
Brasileiro.

D S T Q Q S S

08-12-22

Matheus N.

Turma: 900

Local: JBS

1- Sim

2- Não. Acho que não porque a intervenção militar trazia muita guerra.

3- ~~Seria impossível. Porque muitos sofreram ali mesmo com as pessoas como vizinhos, estudantes etc.~~~~4-~~

3- Sim. Tava corrompido, quem tinha voz na altura era quem estava no governo e não ditadura.

4- Não. Porque matarei vizinhos, alunos, etc...

5- ~~Porque~~ não podia falar, não podia se manifestar.

6- Da observação a música de entristecer ao saber o que é censura.

7- NOME: ROSE NOGUEIRA / LOCAL de nascimento: não encontrado / idade que foi presa: 33 / Movimento: não encontrado.

8- Não lembra os nomes, mas teve tortura de sentar em lugares com fezes pintadas, ficou em salas vazias, feitos experimentos etc...

9- Sim.

10- Não. Quem tinha voz era quem participava do governo militar.

kajoma

11. Manifestações.

12. Sim, ainda tem pessoas que querem que o governo
saia do Brasil.

kaJoma

do chão

9. mãe sei

10. mãe seus os dentes. não eram iguais.

11. mãe sei

12. Não foi muito que entraram no poder não permitiu
entregar de após

D S T Q Q S S

nome: Lucas C.L.S

Data: 08/12/22

Escola: 5000 Bruto

Turma: 900

1. não Porram e parecido

2. não, porém a guerra militar era muito ruim que população

3. By acho que teve porque toda a cidade na tem um tipo de corrupção

4. não pois todos eram afetados

5. não

Sim, pois muitas pessoas morreram, e foram prejudicados de forma muitas coisas

6. uma crítica sobre os deputados e senadores

7

Nome: Elite Estroa Mantella

Local de nascimento: na Bahia

idade quando fez curso: 1969

movimento a que pertencia: PCDB

kajoma

D S T Q Q S S

8. Choque - Basicamente as pessoas mantidas em uma cadeia pesada por horas e liberadas com cargas de choque.

9. Sim!

10. Sim, os militares tinham mais direitos.

11. não lembro

12. não, porém seria muito difícil de Brasil sair comunista.

Nome: Maria Eduarda Macra / escola: JBS
 Data: 08/12/2022 / turma: 900

- 1- Sim,
- 2- Não, pois os dias de hoje é muito melhor.
- 3- Não, existir corrupção da mesma feita só que ele levou os países.
- 4- Não, eles matavam e torturavam todos que não concordavam.
- 5- Sim, por exemplo: os torturas.
- 6- A charge tem como crítica a violação da liberdade de expressão, eles tiram.
- 7- Nome: Elete Lisboa Martello
 Local de Nascimento: no Rio de Janeiro
 Ano de nascimento foi preso: 1969
 Movimento ao que pertenciam: PCDB
- 8- Vou de acordo,
- 9- Sim, esse caso é uma tortura.
- 10- Não, pois os militares tinham mais posse de poder.
- 11- Não lembro
- 12- Não

D S T Q Q S S

Escola: João Brito de Souza. / Nome: Ana Beatriz Ramalho Silva. / Turma: 901. / Data: 08/12/22.

1) Ainda seria possível identificar violência nos dias atuais contra os opositores da Ditadura Civil - Militar? Não. Porque antigamente era diferente de hoje em dia.

2) Você é favorável aos movimentos atuais que reivindicam intervenção militar? Justifique sua resposta. Sim. Era melhor ser o país.

3) Não.

4) Não. A ideia de que a Ditadura Civil-Militar não matou apenas terroristas e sim outras pessoas também.

5) As violações de direitos humanos nos dias atuais são não ter direito de falar de ir e vir.

6) A mênica pergunta o que é censura e o pai responde em censura.

7) Nome: Dilma Rousseff.

Local de nascimento: Belo Horizonte (MG).

Idade quando foi presa: 23 anos.

Movimento ao qual pertence: Comando de Libertação Nacional (Colina); movimento

kajoma

D S T Q Q S S

- adepto da luta armada.
- 8) As penas ficam penduradas em um pedaço de pau de cabeça para baixo e as outras penas latiam.
 - 9) Sim.
 - 10) Sim. tinha gente que não gostava do regime militar.
 - 11) Torturar as penas.
 - 12) Sim. Porque eles querem impor determinadas ideias políticas e econômicas a sociedade.

D S T Q Q S S

ESCOLA: JOÃO BRITO DE SOUZA

NOME: PEDRO LUIZ

TURMA: 901

DATA

1 não

2 sim, lava iguéis e fuma o resto de um
alguma forma.

3 não, porque os militares tinham disci-
plina.

4 não, porque os soldados não tinham
que guardar segredo.

5. não

6 o único qual o cargo faz e os
soldados não tem conhecimento sobre
o assunto

8 a maioria com o casaco que
os militares tinham com um pedaço
de madeira, não tinham

• •

9. Tem uma semelhança com a brutalidade sem sentido que a polícia militar tinha no Brasil

10.

L

11.

L

12.

L

SMART

Escola: Col. Maria Brito de Souza

nome: Caylla Pinheiro Pedrosa Turma: 901º

data: 08/12/2022

1. Não, porque nos dias atuais não é tão sigilosa como da época das amarras.

2.

3.

4. Não, porque além de alguns questionários específicos sobre torturas e mordidas, algumas pessoas que não tinham relação com os questionários também eram torturados.

5. O direito de falar, de dignidade de da pessoa e de se expressar.

6. A charge faz uma crítica a censura, coisa que acontece bastante no Ditadura Militar.

7.

8. Existe uma tortura que a vítima fica com as mãos e os pés amarrados em um bastão suspenso. A vítima sofre ascorações e afogamentos em a tortura. Tem o nome de "pau de acore".

SMART

DSTQQSS

Nome: Spencer Santiago Braga
 Escola: São Paulo de São
 Turma: 901

1) Não

2) Não, por não ser odiante

3) Não, não sou corrupto.

4) Não, matamos muitas pessoas. Também

5) Sim

6)

7) Nome: Miriam Alcântara

Local de nascimento: São Paulo

Idade quando foi presa: 19 anos

Movimento que pertence: Podols

8) Sou de classe, mas sou um pouco naturalista de como olhar a cultura, a pessoa física, a linguagem e o modo de pensar.

9)

10) Sim

D S T Q Q S S

1. Existe mas não com artificio
mente.

2. Sim porque pode ser necessário.

3. talvez sim porque tem
muitas coisas compradas
que tem corrupção.

4. Não concordo porque eles
mataram muitas pessoas
sem ser terroristas.

5. tem muitas coisas mais
simas das coisas da religião
e torturas, perseguições.

6. Não sei

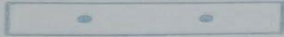
ESCOLA: São Brita de Souza

NOME: Pedro Lucas

TURMA: 901

DATA: 8/12/22

kajoma



D S T Q Q S S

7.

Nome:

LOCAL de Nascimento

idade quando foi preso:

movimento a que pertence

8. perseguições, não sei porquê.

9. Sim porque na ditadura civil - militar aconteceu isso.

10. Sim.

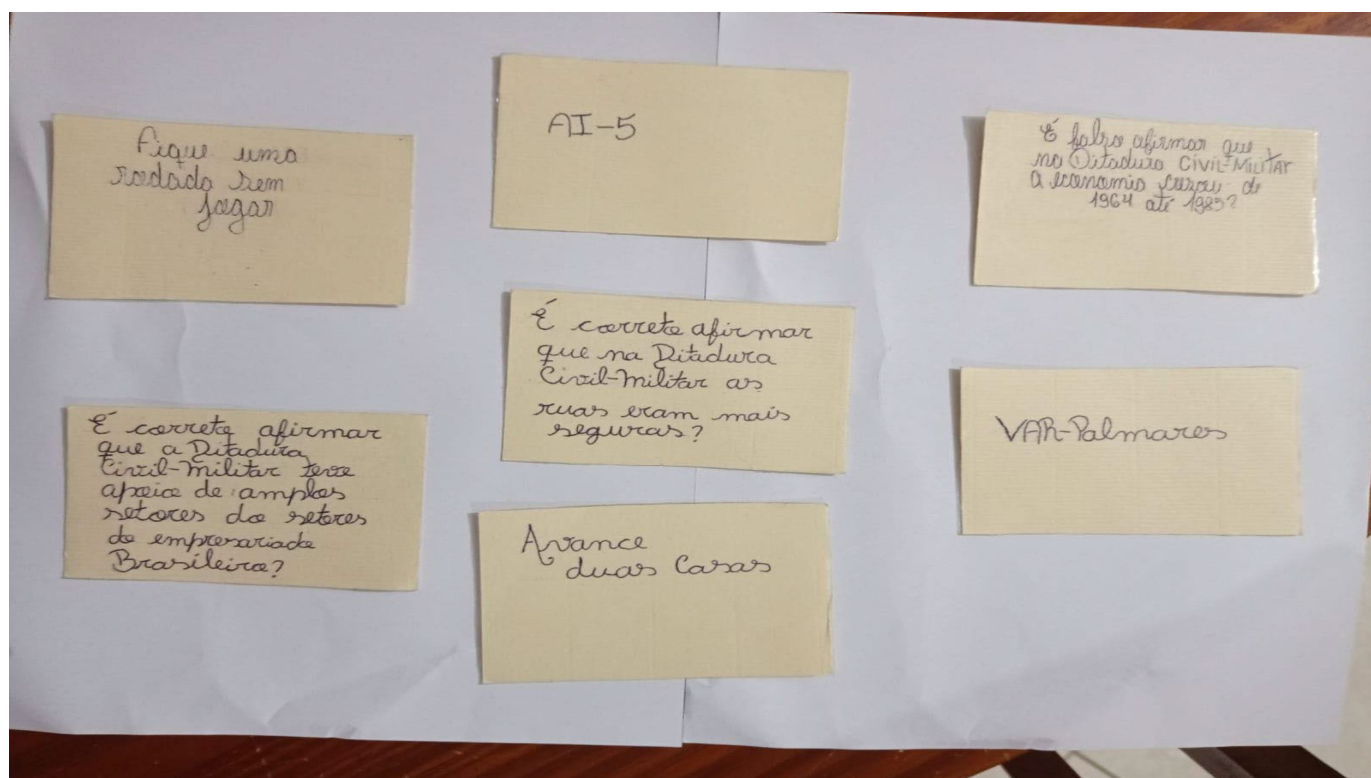
11. Não sei.

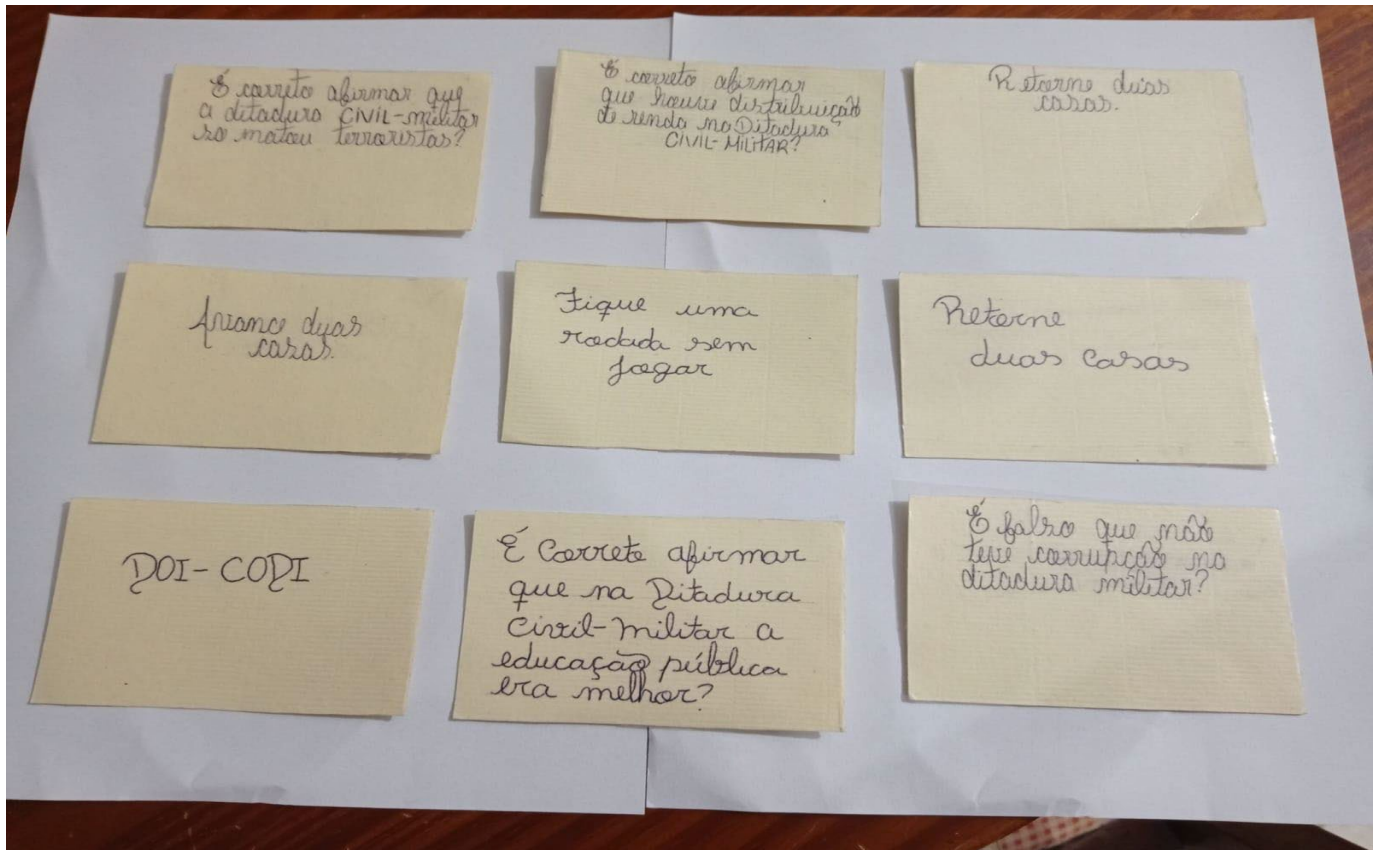
12. Eu acho que não porque não teve nada ali do.

APÊNDICE C – Elementos do jogo de tabuleiro

Regras do jogo

1. **Vence o jogador que chegar primeiro a casa "chegada".**
2. **Quebra-molas: retorne duas casas.**
3. **Engarrafamento: fique uma rodada sem jogar.**
4. **Obra: retorne duas casas**
5. **Protesto: fique uma rodada sem jogar.**
6. **Semáforo: retorne três casas.**
7. **Pau de arara: se o jogador for militar avança duas casas. Caso o jogador seja oposição, retorna duas casas.**
8. **DOI-CODI: se o jogador for militar avança duas casas. Caso o jogador seja oposição, retorna duas casas.**
9. **VAR- Palmares: se o jogador for militar, retorne 1 casa.**
10. **VPR: se o jogador for militar, retorne 1 casa.**
11. **AI-5: se o jogador for militar avança 1 casa. Caso o jogador seja oposição, retorna duas casas.**
12. **Tropicália: caso o jogador seja militar, retorne 1 casa.**
13. **Casas com asteriscos: tire uma carta e faça o que se pede.**
14. **Boneco que representa a Oposição na mesma casa do boneco que representa o militar: boneco da oposição é preso e fica 1 rodada sem jogar.**
15. **Cartas: caso o jogador erre a resposta, retorna 4 casas.**





APÊNDICE D – Entrevista com membros da comunidade local

Entrevista: Ditadura Militar – Brasil

Nome: Nilma

Idade: 52 Profissão: _____ Município Residência Araruama

1. Você já ouviu falar sobre a Ditadura Militar que durou de 1964 a 1985?
Sim. Conversei, ouvi falar.
2. Você sabe a diferença entre uma ditadura e uma democracia?
Sim, a ditadura não tinha o direito de opinião, já a democracia tinha o direito de opinião, era a união do governo com o povo.
3. Defina ditadura.
Foi uma forma de governo, onde os governantes ditavam as regras que deviam ser cumpridas pelo povo. tinham que cumprir regras.
4. Geralmente você costuma usar quais meios para se informar sobre os assuntos de seu interesse?
Internet
5. Você também se informa por redes sociais? Quais?
Sim. O google.
6. Em sua opinião, no período da Ditadura Militar, as ruas eram mais seguras que atualmente?
Não
7. Você já ouviu o argumento de que a educação pública era melhor no período da Ditadura Militar?
Não lembro

Entrevista: Ditadura Militar - Brasil

Nome: Ezequiel Silva

Idade: 43 Profissão: Professor mat Município Residência _____

1. Você já ouviu falar sobre a Ditadura Militar que durou de 1964 a 1985?
Sim.

2. Você sabe a diferença entre uma ditadura e uma democracia?
Sim.

3. Defina ditadura.
A ditadura é o país onde você não pode se expressar e é aprenhado pelo governo e a onde o governante não é eleito pela população

4. Geralmente você costuma usar quais meios para se informar sobre os assuntos de seu interesse?
livros, Internet, televisão

5. Você também se informa por redes sociais? Quais?
Sim, whatsapp

6. Em sua opinião, no período da Ditadura Militar, as ruas eram mais seguras que atualmente?
Sim

7. Você já ouviu o argumento de que a educação pública era melhor no período da Ditadura Militar?
Sim

Entrevista: Ditadura Militar – Brasil

Nome: Vitória Fernandez

Idade: 21 Profissão: universitária Município Residência Araruama

1. Você já ouviu falar sobre a Ditadura Militar que durou de 1964 a 1985?
Sim. não a história toda
2. Você sabe a diferença entre uma ditadura e uma democracia?
Para mim a ditadura você não tem o direito de escolha e a democracia sim.
3. Defina ditadura.
A ditadura foi uma época horrível que não poderíamos fazer nada por nós mesmos ou pelo país, pois era tudo controlado pelo governantes e foi uma dificuldade época conseguirmos um país com escolhas.
4. Geralmente você costuma usar quais meios para se informar sobre os assuntos de seu interesse?
Internet
5. Você também se informa por redes sociais? Quais?
Instagram
6. Em sua opinião, no período da Ditadura Militar, as ruas eram mais seguras que atualmente?
Não. A ditadura foi horrível.
7. Você já ouviu o argumento de que a educação pública era melhor no período da Ditadura Militar?
Não.

Entrevista: Ditadura Militar - Brasil

Nome: Kauê DrumondIdade: 16 Profissão: estudante Município Residência Araruama

1. Você já ouviu falar sobre a Ditadura Militar que durou de 1964 a 1985?

Sim

2. Você sabe a diferença entre uma ditadura e uma democracia?

nao sei

3. Defina ditadura.

A Ditadura um dos regimes não democrático ou onde democrático, ou seja, governo regidos por uma pessoa ou entidade político onde não há participação popular

4. Geralmente você costuma usar quais meios para se informar sobre os assuntos de seu interesse?

Internet

5. Você também se informa por redes sociais? Quais?

Sim, Google, Instagram e WhatsApp

6. Em sua opinião, no período da Ditadura Militar, as ruas eram mais seguras que atualmente?

Naõ

7. Você já ouviu o argumento de que a educação pública era melhor no período da Ditadura Militar?

SimSim

Entrevista: Ditadura Militar - Brasil

Nome: Joaquim
Idade: 82 Profissão: Aposentado Município Residência Marumã . 11

1. Você já ouviu falar sobre a Ditadura Militar que durou de 1964 a 1985?
Sim.
2. Você sabe a diferença entre uma ditadura e uma democracia?
Não.
3. Defina ditadura.
Não.
4. Geralmente você costuma usar quais meios para se informar sobre os assuntos de seu interesse?
Rádio, TV.
5. Você também se informa por redes sociais? Quais?
Não.
6. Em sua opinião, no período da Ditadura Militar, as ruas eram mais seguras que atualmente?
Eu acho que era mesma coisa.
7. Você já ouviu o argumento de que a educação pública era melhor no período da Ditadura Militar?
Sim.