

Organizadoras
Juliana Teixeira Souza
e **Margarida Maria Dias de Oliveira**

O que se ensina e o que se aprende em História

A historiografia didática em debate

VOLUME 1

O que se ensina e o que se aprende em História

A historiografia didática em debate

VOLUME 1

Organizadoras
Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira

O que se ensina e o que se aprende em História

A historiografia didática em debate

VOLUME 1



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Edição e diagramação: Helison Geraldo Ferreira Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Os autores
Capa: José Dias Belo Neto

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

- Q3 O que se ensina e o que se aprende em história [livro eletrônico]: a historiografia didática em debate: volume 1 / Organizadoras Juliana Teixeira Souza, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Ananindeua: Cabana, 2022.
363 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-38-4

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Oliveira, Margarida Maria Dias de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



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

Conselho Editorial

DRA. MARIETA DE MORAES FERREIRA (UFRJ/FGV)

DRA. MARIA AUGUSTA DE CASTILHO (UCDB)

DR. WESLEY GARCIA RIBEIRO SILVA (UFPA)

DR. DILTON CÂNDIDO SANTOS MAYNARD (UFS)

DRA. CARMEM ZELI DE VARGAS GIL (UFRGS)

Sumário

<u>Apresentação</u>	8
	Juliana Teixeira Souza Margarida Maria Dias de Oliveira
<u>Questões e soluções de pesquisa nas dissertações do ProfHistória (2016-2020)</u>	19
	Itamar Freitas Margarida Maria Dias de Oliveira
<u>História Antiga: revisão historiográfica</u>	49
	Lyvia Vasconcelos Baptista Marcia Severina Vasquess
<u>Algumas reflexões sobre o tratamento da História Antiga nos livros didáticos brasileiros</u>	76
	Gilvan Ventura da Silva
<u>Aprender com a Idade Média: residualidades e histórias menores</u>	106
	Nilton Mullet Pereira
<u>(Re)pensando o Medievo na Educação Básica: outras possibilidades de abordagem</u>	139
	Denise da Silva Menezes do Nascimento
<u>Os estudos da História Antiga e do Medievo no ensino de História: diálogos, reflexões e desafios temáticos</u>	170
	Roberto Airon Silva
<u>História Moderna: revisão historiográfica</u>	182
	Tiago Luís Gil
<u>História Contemporânea em coleções didáticas - PNL D Ensino Médio (2008-2018)</u>	206
	Wesley Garcia Ribeiro Silva

O tema da cidadania nos estudos de Brasil Império:
entre o mundo da política e o mundo do trabalho.....239

**Juliana Teixeira Souza
Paulo Cruz Terra**

A História no Brasil recente: os vaivéns da história e da
memória em perspectiva comparada com a Argentina.....265

Haroldo Loguercio Carvalho

Livros didáticos: entre o excepcionalismo e o (não) lugar do
movimento indígena nos Estados Unidos (séc. XX).....293

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior

Abordagens, seleção de conteúdos e narrativas da história
brasileira recente em livros didáticos do ensino médio.....310

João Maurício Gomes Neto

O mundo contemporâneo e o ensino de história340

Dilton Cândido Santos Maynard

Posfácio.....348

Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior

Magno Francisco de Jesus Santos

Apresentação

A crítica dos professores universitários ao conteúdo dos livros didáticos de História já não é novidade em nossa área de conhecimento, e entre os principais problemas apontados, destaca-se a distância entre a abordagem de seus conteúdos e aquilo que é produzido na academia. Nem sempre se considera, no entanto, que a forma que o conhecimento acadêmico é produzido e difundido não auxilia os profissionais responsáveis pela produção, revisão e crítica dos livros didáticos, nem tampouco os professores que utilizam os livros, reconhecidos como o principal recurso didático disponível nas salas de aula. Isto porque os trabalhos acadêmicos são de caráter monográfico, os objetos de pesquisa têm uma delimitação temática e temporal muito precisa, e a difusão do conhecimento por meio da produção livresca e artigos científicos é dispersa e fragmentada. A dificuldade é que essa forma de estruturação da produção e difusão do conhecimento não é compatível com a proposta dos livros didáticos, que a tradição escolar consagrou com o formato

de sínteses de um campo de conhecimento aliado a uma proposta de desenvolvimento do ensino e avaliação.

Os livros didáticos ainda se organizam de acordo com a periodização hegemônica, quadripartite, perseguindo a proposta de uma história total, dando conta das dimensões política, econômica, social e cultural. Como a demanda por produção qualitativa e quantitativa, assim como a dinâmica de organização do campo de conhecimento, com sua ênfase na valorização de especialistas, já não permite que os historiadores se empenhem na produção de grandes sínteses, os livros didáticos continuam, em grande medida, repetindo uma história política e econômica, embora enxertada por informações, em geral, complementares aos textos principais, que procuram atender as demandas seja das políticas públicas ou dos docentes que reclamam do aspecto ainda tradicional das narrativas, embora muito atuais nos projetos gráficos.

Diante do desafio de contribuir de forma propositiva para a diminuição da distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, a universidade e a escola, convidamos profissionais de diversas áreas do conhecimento e de diversas regiões do país para responder as seguintes questões: quais os avanços e quais as fragilidades que persistem na produção historiográfica escolar? No âmbito de suas especialidades e frente ao atual estágio do debate historiográfico, quais os conceitos, informações e abordagens que podem ser revisados e atualizados nos livros didáticos? Considerando que o objetivo da Educação Básica é contribuir para a formação cidadã de crianças e jovens, capacitando-os para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, quais informações, noções e conceitos devem ser priorizados? Em que precisamos avançar, e por qual motivo?

Por meio das respostas a essas provocações, a ideia é colaborar com os autores de livros didáticos e professores da Educação Básica no sentido de fornecer subsídios para revisar criticamente e

renovar as análises dos livros didáticos, propondo temas e abordagens que podem contribuir para atualizar as grandes sínteses que caracterizam os livros didáticos.

Esta publicação teve origem na provocação que enviamos para um conjunto de colegas, formadores de professores, a qual responderam com um resumo inicial do que eles consideraram como uma resposta plausível. Esta proposta inicial transformou-se por meio do trabalho de cada um em pesquisa – alguns acessando a historiografia, outros acessando os livros didáticos¹ e, outros ainda, acessando tanto um quanto outro. Escritos os textos, eles foram compartilhados com os colegas e debatidos no evento *O que se ensina e o que se aprende em História: a historiografia didática em debate*, ocorrido nos dias 09 e 10 de setembro de 2020 por meio remoto em função da pandemia causada pela COVID-19. Após o debate com o público e os comentadores durante o evento, os autores reviram seus textos e é o resultado deste longo e educativo processo que se encontra aqui publicado.

Diante da quantidade de textos e autores, foram organizadas duas publicações. Uma que respeitou os recortes temporais, espaciais e de conteúdo consagrados pela tradição escolar e adotada pela Base Nacional Comum Curricular para organização dos capítulos. Dito isso, justifica-se haver capítulos sobre História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, assim como sobre História do Brasil, História da América, História da África e História Geral, com ênfase na Europa. Adotar essa organização não significa que os autores da coletânea concordem com essa organização dos conteúdos do componente curricular História, mas sendo estes recortes amplamente utilizados nas organizações curriculares da Educação Básica, optou-se por evidenciar que correções, revisões, atualizações e inovações também são possíveis respeitando esse recorte.

¹ Contamos para isso com o acervo do Memorial do PNLD (<https://cchla.ufrn.br/pnld/>) e externamos aqui nossos agradecimentos a equipe de bolsistas que forneceram as obras solicitadas.

E há um volume da publicação em que foram produzidos capítulos especialmente dedicados a contemplar temas que se tornaram obrigatórios por força de dispositivos legais, tais como a Lei Nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e dos Afrodescendentes como parte das políticas públicas contra o racismo, a Lei Nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura dos povos indígenas como parte das políticas de valorização da diversidade e respeito à diferença dos povos indígenas, e a Lei Nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que propõe a inserção, nos currículos escolares, de conteúdos relativos às questões de gênero como parte das políticas públicas de combate à violência contra a mulher.

Haja vista as especificidades da educação escolar, não se trata de elencar todas as novidades da frente pioneira da produção acadêmica, nem tampouco os modismos ou as temáticas que são muito específicas. Era uma questão importante a ser considerada, pois a crítica aos livros didáticos também deve enfrentar o problema da dificuldade em se estabelecer critérios para seleção de conteúdo, pautando-se nas finalidades da Educação Básica e função social da História ensinada. Por conta disso, o foco foi identificar os conhecimentos já consensuados ou amplamente aceitos, avaliados como imprescindíveis para a compreensão das experiências, formas de pensar e sentir das sociedades pretéritas, como também os conhecimentos que foram avaliados capazes de oferecer uma contribuição efetiva para a formação cidadã de nossas crianças e jovens.

O livro que o leitor tem em mãos teve os capítulos organizados em função do recorte temporal tradicionalmente adotado tanto nos livros didáticos quanto na estrutura curricular dos cursos de formação de professores de História. Em razão das polêmicas envolvendo a validade desses recortes, a proposta foi trazer para o debate professores e pesquisadores que operam com diferentes perspectivas teórico-metodológicas

– nem sempre compartilhadas pelas organizadoras da publicação – evidenciando nosso compromisso com o respeito à pluralidade de ideias.

O capítulo que abre este volume coloca em pauta as questões que motivaram, em grande medida, as provocações colocadas aos professores e pesquisadores convidados a participar dessa publicação. Escrito por Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas, o texto analisa todas as dissertações defendidas entre 2016 e 2020 no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, um projeto inovador de qualificação dos profissionais docentes e que logo se converteu em principal espaço de produção dos estudos no campo. Partindo da hipótese de que os alunos do ProffHistória têm se interessado cada vez menos em eleger os livros didáticos de História como objeto de conhecimento, os autores procuram destacar como essa opção impacta as pesquisas desenvolvidas no programa, fragilizando o esforço de reflexão e apropriação dos conhecimentos sobre as experiências cotidianas dos professores, sobre a cultura escolar e sobre o conhecimento produzido em sala de aula por professores e alunos, resultando na tendência de repetir os “descaminhos da pesquisa” comumente identificados nas investigações sobre o ensino de História promovidas nos programas de pós-graduação com formato acadêmico. Diante desse quadro, Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas destacam a importância dos estudos sobre os livros didáticos, principal e por vezes único recurso didático disponível aos professores, entendendo-os como caminho indispensável para o avanço e a efetiva inovação no campo do ensino de História, rompendo com os projetos tradicionais, elitistas e excludentes que persistem nas instituições de Educação Básica e no Ensino Superior.

O livro segue, então, com o texto de Márcia Vasques e Lyvia Vasconcellos, que propõe debater sobre o ensino e aprendizagem de História Antiga, com vistas a propor conteúdo e perspectivas de abordagem para os autores dos livros didáticos, editoras e professores da Educa-

ção Básica no Brasil. As autoras procuram mostrar que muito embora a História Antiga tenha sido originalmente marcada pelo eurocentrismo, mudanças políticas e epistemológicas estariam influenciando os contornos e propósitos do atual debate sobre o que chamam de passado e a memória dos Antigos, apresentadas por meio de uma revisão da historiografia recente sobre a História Antiga. A partir dessas referências e suas experiências em sala de aula e em centros de pesquisa, Márcia Vasques e Lyvia Vasconcellos propõem questões que contribuam no estabelecimento de critérios para a seleção de conteúdo sobre História Antiga nas escolas, consideradas como importante espaço de formação da memória social e construção identitária, lhes parecendo indispensável defender que, como nação, somos tributários tanto de Zumbi dos Palmares quanto de Aristóteles.

O capítulo escrito por Gilvan Ventura da Silva destaca a posição vigorosa da História Antiga na área de conhecimento, reafirmando a importância das civilizações grega e romana para o que chama de história universal, e celebrando seu legado na prefiguração de modelos de conduta, de pensamento e de expressão artística para a sociedade atual. Dado o papel fundamental desempenhado pelos livros didáticos na construção da imagem que a sociedade faz da Antiguidade, o autor propõe um breve balanço acerca das potencialidades e das limitações desse recurso pedagógico, realizado a partir da análise de quatro livros de Ensino Fundamental I aprovados pelo Edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2017. Apoiando-se em sua experiência como avaliador do PNLD, Gilvan Ventura da Silva propõe averiguar como o funcionamento do programa impactou a produção de conteúdo sobre História Antiga nos livros didáticos, de modo a identificar os avanços na qualidade das informações, assim como os desafios que persistem.

Em seu capítulo sobre a história medieval ensinada, Nilton Mullet Pereira critica a historiografia didática pela abordagem generalizada

e totalizante sobre o período, o que a tornaria incapaz de despertar posicionamentos éticos e estéticos nas gerações atuais. Para superar esse problema, o autor propõe que o estudo da Idade Média abandone a periodização evolucionista e linear característica do modelo quadripartite, de maneira que os acontecimentos da vida medieval possam ser inseridos em outros modelos narrativos. Nilton Mullet Pereira propõe, então, que a abordagem do medieval nos textos didáticos explore conteúdos que sejam diferentes e distantes da realidade dos alunos, de modo a viabilizar a afirmação das residualidades e das histórias menores, que são fragmentárias, acontecimentais e não têm referências, assim favorecendo que a História do medieval cumpra com o papel de promover o estudo de diferentes temporalidades e culturas de maneira a potencializar a reflexão ética e política do conceito de alteridade.

Denise da Silva Menezes do Nascimento sugere repensar o medieval tradicionalmente abordado nos livros didáticos, defendendo a importância da história ensinada não se pautar em abordagens que silenciem “memórias feridas”, e que se distinga pelo compromisso em fazer ouvir as vozes dos sujeitos marginalizados na escrita da História, assim aproximando-se da realidade dos alunos. A autora procura mostrar que o ensino da história de diferentes experiências das sociedades medievais pode contribuir significativamente para a concretização daquilo que identifica como objetivo fundamental da Educação Básica, que é combater estereótipos e preconceitos de modo a formar cidadãos que respeitem as diferenças socioculturais. Para tanto, Denise da Silva Menezes do Nascimento procura romper com os modelos explicativos hegemônicos e com a narrativa histórica escolar centrada em categorias abstratas, sugerindo a seleção de conteúdos focados nas relações cotidianas e nas ações dos “de baixo”.

A revisão historiográfica da História Moderna proposta por Tiago Luís Gil destaca a renovação promovida desde os anos 1980 na abordagem de temas e processos já tradicionalmente inseridos na lite-

ratura didática, operando com um recorte que privilegia a experiência europeia organizada numa sequência cronológica linear, opção que justifica ao considerar que as perspectivas elaboradas a partir do continente europeu prevaleceriam tanto entre as produções que se ocuparam em celebrar a projeção atlântica e global dos europeus, quanto entre os críticos que lamentam seu êxito. Em razão disso, para o autor, pareceu mais relevante focar a análise no esforço empenhado por pesquisadores europeus em confrontar os modelos explicativos consolidados até o último quarto do século XX, como também nas leituras e interpretações não-europeias sobre esses fenômenos. Para dar conta desse recorte e dos objetivos apresentados, Tiago Luís Gil optou por operar com duas variáveis de análise, ruptura e continuidade, que também são conceitos estruturantes da história como componente curricular escolar.

Wesley Garcia Ribeiro Silva analisou duas coleções de livro didático de História para o Ensino Médio, que foram aprovadas no PNLD em 2008, 2012, 2015 e 2018, publicadas pela mesma editora e com os mesmos autores, com o fim de apontar as potencialidades, limites e possibilidades de abordagem da História Contemporânea na Educação Básica. O autor problematiza a categoria História Contemporânea, referida de forma naturalizada por estudantes, professores e pesquisadores da área de conhecimento como se fosse autoexplicativa e auto evidente, a despeito das críticas ao caráter evolucionista, eurocentrista e simplificador da periodização quadripartite. De acordo com Wesley Garcia Ribeiro Silva, para enfrentar os problemas e limites impostos pela utilização dessa categoria é fundamental que seja desnaturalizada, restituindo-se sua historicidade, exercício considerado indispensável para que se rompa com as narrativas únicas e essencialistas que ainda predominam na literatura didática.

O capítulo escrito por Juliana Teixeira Souza e Paulo Cruz Terra se ocupa da História da Cidadania no Brasil, tendo como recorte temporal o Brasil monárquico e elegendo como principais referências os

estudos desenvolvidos no campo da História Política e da História do Mundo do Trabalho. O objetivo dos autores foi mostrar que a historiografia acadêmica produzida desde os anos 1980 tem validado a pertinência e aplicabilidade desse conceito na análise das disputas entre facções das elites, como também das lutas por direitos empreendidas por trabalhadores livres e escravizados. Juliana Teixeira Souza e Paulo Cruz Terra propõem, então, fornecer subsídios que contribuam para a inserção desses temas no ensino e aprendizagem da História do Brasil Império na Educação Básica, de forma a potencializar e ampliar o espectro dos debates em sala de aula sobre as injunções políticas e sociais que condicionam os significados historicamente atribuídos aos conceitos de cidadania e representação.

O capítulo escrito por Haroldo Loguercio Carvalho procura aproximar os saberes históricos acadêmico e escolar no que se refere aos conteúdos contemplados por componentes curriculares relacionados à História do Brasil Contemporâneo, atentando para os problemas referentes ao ensino e aprendizagem da História do golpe de 1964. Tendo em vista o interesse de discutir as relações estabelecidas entre a ditadura cívico-militar e as questões do tempo presente, o autor propõe promover um estudo comparativo das experiências de Brasil e Argentina quanto à difusão do saber histórico e sua recepção pública. Por meio dessa análise, Haroldo Loguercio Carvalho reforça a crítica sobre a dificuldade dos profissionais de História brasileiros se comunicarem com o público consumidor de conhecimento histórico, explicitando como esse problema tem impactado a construção da memória histórica sobre o terrorismo de Estado e as violações aos direitos humanos cometidas nos porões da ditadura.

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior, no capítulo sobre a História dos Estados Unidos, problematiza a narrativa que reforça a visão daquele país como uma *nação excepcional*, defendida e instrumentalizada pelos setores conservadores com maior força a partir da segun-

da metade do século XIX. Ao analisar obras didáticas direcionadas para estudantes do 3º ano do Ensino Médio, o autor mostra que predomina essa percepção simplificadora e homogeneizadora dos Estados Unidos como uma nação com trajetória histórica única e extraordinária, protagonizada por uma população branca, de origem anglo-saxã e protestante, responsável pelos triunfos que teriam levado o país à liderança do mundo capitalista. Para contribuir no esforço de desconstruir o mito da excepcionalidade sem correr o risco de reforçá-lo, Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior propõe que os livros didáticos incluam em suas narrativas as experiências de grupos sociais marginalizados, apresentando neste capítulo as principais tendências do debate historiográficos sobre o movimento indígena nos Estados Unidos.

O capítulo escrito por João Maurício Gomes Neto propõe analisar, a partir da análise de três volumes dedicados ao Ensino Médio, como os livros didáticos têm se debruçado sobre a história do tempo presente, procurando discutir as limitações e possibilidades de apropriação desse conteúdo pelos(as) estudantes. A análise do autor considera as narrativas e estratégias de ensino-aprendizagens apresentadas pelos textos didáticos, procurando investigar sobre o que precisa ser corrigido e atualizado nos livros didáticos; quais problemas mais urgentes de serem superados com o fim contribuir de forma mais adequada à formação cidadã; e por qual motivo é preciso avançar nessas questões. Na conclusão de sua crítica aos livros didáticos, João Maurício Gomes Neto lamenta que determinadas críticas à produção didática ainda sejam repetidas à exaustão, avaliando ser contraproducente esperar mudanças no setor editorial enquanto a demanda por outros tipos e configurações de livros didáticos não partir dos professores que consomem esses recursos. Como bem coloca, para que mudanças no conteúdo dos livros didáticos sejam operacionalizadas é indispensável que os currículos dos cursos de licenciatura em História assumam seriamente a tarefa de responder

como vão superar as críticas que os profissionais do campo do Ensino da História têm feito há décadas sobre o esgotamento do atual modelo de formação inicial de professores.

O livro conta ainda com dois textos escritos por Roberto Airon Silva, especialista em História Antiga, e Dilton Cândido Santos Maynard, especialista em História Contemporânea, que participaram como comentadores do evento *O que se ensina e o que se aprende em História: a historiografia didática em debate*. Convidados a participar da publicação, seus textos expressam o debate que propusemos realizar. A publicação se encerra com o posfácio escrito por Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior e Magno Francisco de Jesus Santos, fazendo um balanço do evento, considerando suas propostas e resultados.

Ao fim dessa jornada, esperamos ter mostrado que, mesmo admitindo que sejam mantidos o modelo quadripartite e a proposta de uma história total, o avanço nos estudos históricos nas diversas áreas de conhecimento, assim como a emergência, desde início dos anos 2000, de um conjunto de dispositivos legais que impactou fortemente a definição dos objetivos precípuos do ensino escolar, tornaram forçoso reconhecer haver saberes consolidados no campo da pesquisa que podem ser apropriados pela historiografia didática, de modo a favorecer a renovação dos conhecimentos históricos a serem construídos pelos estudantes no processo de formação cidadã promovido pelas escolas da Educação Básica. Nesse sentido, os trabalhos aqui reunidos evidenciam de forma consistente que, apesar dos avanços, os livros didáticos precisam aprofundar o processo de revisão, de modo a apresentar conteúdos condizentes com o atual estágio da pesquisa acadêmica e contribuir de forma propositiva para a consecução do projeto de formação cidadã que é demandado atualmente pela sociedade brasileira.

As organizadoras

Questões e soluções de pesquisa nas dissertações do Profhistória (2016-2020)

Itamar Freitas Oliveira¹
Margarida Maria Dias de Oliveira²

¹ Doutor em Educação pela PUC-SP e Doutor em História pela UFRGS. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

² Doutor em Educação pela PUC-SP e Doutor em História pela UFRGS. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

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

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

A empreitada resultou em um conjunto de 2200 fichamentos, distribuídos desigualmente entre os três anos de defesa e no interior de cada uma das 105 dissertações que registravam “livro didático” ou “livros didáticos”. Foi a partir desse grupo de dados que construímos nossa argumentação acerca dos modos de abordar o objeto livro didático nos trabalhos dos pós-graduandos do Mestrado Profissional.

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

ros, podemos considerar canônicos, independentemente da perspectiva epistemológica moderna à qual se filie o historiador.

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

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

EXTRAÇÃO E PROCESSAMENTO DOS DADOS

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

Iniciamos este trabalho por indicadores óbvios, como os títulos que contemplavam a expressão “livro didático”, independentemente do que apresentassem com grande potencial de análise no interior do conjunto das dissertações. Foram seis os que assim procederam (BUCHTIK, 2018; LIMA, 2016; MORAES SILVA, 2016; SANTOS, 2016; SANTOS, 2018a; SILVA, 2016a). Nessa busca, não encontramos variação

expressiva. No máximo o emprego de “material didático” ou “recurso didático” como variação estilística para traduzir o artefato “livro didático”, tomado em sua forma quase hegemônica de impresso em papel. Esse trabalho foi efetuado em maio de 2020.³

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

Este número inicial expresso na designação de títulos, somado à incorporação de todos os produtos-cartilha na suposta condição de livro didático, já comprovaria a hipótese que nos estimulou a analisar as dissertações. Considerando o papel do livro didático no cotidiano docente, encontrar cerca de 17% (15 autores em 105) de trabalhos com foco exclusivo no artefato é razão para inferir pelo desprezo. Quando ampliamos o foco para os resumos, este número foi a 19 (18%), não diferenciando-se, qualitativamente, dos dois usos referidos acima: a abordagem do livro didático como fonte potencial, limitada ou negativa para uso no ensino de História. Contudo, resolvemos seguir as buscas em todo o acervo disponível, ao contrário de focar na amostra mais significativa, formada por 19 textos. Assim, baixamos 193 dissertações que não apresentavam problemas de links quebrados ou arquivos corrompidos.⁴

Em junho e julho do mesmo ano, apoiados pelo trabalho de alunos e alunas, graduandos em História na Universidade Federal do Rio

³ Em junho de 2021, incorporamos duas dissertações indisponíveis no ano anterior, produzidas por E. Santos (2018) e L. Buchtik (2018).

⁴ A base de dados nacional do Profhistória anunciar 235 registros, em maio de 2020. (https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese).

Grande do Norte - UFRN⁵, alimentamos o *Atlas* com os arquivos baixados e recolhemos 2217 trechos dessas 105 dissertações. Em seguida, submetemos o material fichado a uma série de seleções, classificações e codificações, empregando tabelas e consultas do aplicativo *Access*, combinadas a quantificações no aplicativo *Excel*.

A primeira seleção consistiu na eliminação das informações repetidas em uma mesma dissertação. As repetições de frases afirmativas são comuns nas dissertações que apresentam coerência entre resumo, introdução, conclusões parciais e conclusões finais. Depois do descarte, o número de fichas foi reduzido a 1824.⁶

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

⁵ Deste trabalho, participaram Danielle Pereira Romeiro Silva, Diego Higor Fernandes Silva, Vivian Mikaelly da Silva Pereira e Wesley Silva Bandeira Xavier, a quem agradecemos o valoroso levantamento de dados.

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

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

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

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

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

QUESTÕES

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

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

A terceira situação motivadora de uma dissertação é uma divergência teórica que, na maioria dos casos, emerge na carreira do professor orientador e é transposta para a pesquisa do mestrando. Bons exemplos são a tentativa de substituir o ensino memorístico genérico pelas perspectivas críticas de Paulo Freire ou de Theodor Adorno. São

também as tentativas de substituir a orientação que estrutura um livro didático ideal: retirar as competências, “saber”, “saber fazer” e “saber ser”, difundidas por Jaques De Loris, e instituir as habilidades de “relembrar”, “interpretar” e “orientar-se” na vida prática, colhidas na primeira versão da Teoria da História de Jörn Rüsen.

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

Foram essas quatro situações típicas que mobilizaram os mesurandos a desenvolverem suas pesquisas e a concluir suas dissertações, explorando uma miríade de objetos, seja do ponto de vista da crítica, seja do ponto de vista da criação. Nesse sentido, se empenharam na apresentação técnicas e instrumentos de ensino (aula-oficina, educação patrimonial, educação em museus, representação teatral, programa de rádio, sequências didáticas), elementos de currículo (história da África, história local, conceito de gênero, memória local, relação natureza-meio ambiente, Ditadura Militar, Guerra do Vietnam, entre outros), gêneros (biografia, lenda, drama, poema), alguns deles veiculados em artefatos clássicos (cartilhas, filmes, jogos) e contemporâneos (blogs e sites). Em menor grau, se interessaram pela denúncia de ameaças ao ensino (Escola sem partido) e pelo conhecimento de aspectos da docência que impactavam a aprendizagem efetiva (a natureza da consciência histórica e percepção sobre História da África).

Em meio a tais objetos, o artefato livro didático foi citado, questionado, combatido ou reestruturado e, principalmente, definido. É lamentável que a maioria dos textos seja iniciada (e permaneça com) uma definição generalista e, portanto, abstrata, proveniente da

literatura especializada. Para não recairmos nessa armadilha que amputa a rica experiência dos professores, vamos descrever a percepção dos mestrandos a partir das estratégias discursivas que eles mesmos empregam para realizar o conceito de livro didático: o emprego majoritário de proposições sobre o que o livro é e, implicitamente, sobre o que ele poderia e/ou deveria ser.

O QUE O LIVRO DIDÁTICO É?

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

Tabela 1 - Percepções dos mestres do Profhistória sobre livro didático no presente 2016-2019⁷

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

As categorias da tabela 1 expressam o livro didático na condição de objeto determinado por outrem e, em casos raros, objeto determinante, isto é, ganha protagonismo em meio às situações de

⁷ Produzido pelos autores a partir das dissertações do Profhistória.

uso. Assim, o livro didático é percebido como objeto de pesquisa acadêmica, como recurso de ensino-aprendizagem, como artefato submetido às leis de mercado e à regulação estatal. O segundo tipo está presente na ideia de livro didático como instrumento para o controle social, que também faz as vezes de objeto do controle social. Por fim, temos o tipo majoritário que é a ideia de livro didático como recurso de ensino-aprendizagem.

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

UM ARTEFATO CONTROLADO PELO MERCADO E CONTROLADOR DA SOCIEDADE

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

Há, contudo, iniciativas que reduzem a “mercadoria” livro didático ao aspecto da “materialidade” e enfatizam o caráter ideológico impresso pela influência “colonizatória”. (VIEIRA, 2018, p.69).

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

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

A segunda categoria minoritária expressa a função de instrumento de controle social exercida pelo livro didático. A expressão é também multifacetada, abrangendo desde a função benéfica, de modificador dos costumes conservadores até o potencial do artefato como reforçador de práticas centenárias como o racismo. Uma primeira atitude, nesse sen-

tido, é operacional. Para alguns autores o livro didático é simplesmente formador de memória coletiva, de identidades e diferenças e de consciência histórica (SANTOS, 2016, p. 22 e 104-105). A segunda atitude varia de uma posição ponderada à reação ao instrumento, sem que o resultado da intervenção ataque os vícios detectados. Um autor, por exemplo, entende que o “livro didático é um bom instrumento, porque nele” são encontradas “diversas linguagens e dentre elas [...] a linguagem imagética”. Mas alerta que tais representações devem ser problematizadas pelo professor, mediante aulas-oficina, com o objetivo de demonstrar para os alunos o caráter socialmente construído do conhecimento histórico (SANTOS, 2018a, p.100-101). Outro autor parece concordar com o caráter de veículo dos “interesses” de “um grupo dominante” dos livros didáticos e propõe rodas de conversas entre os professores para selecionar estratégias de uso de filmes em sala de aula. O projeto que apresenta ao final tem como “objetivo principal” a promoção da “capacidade crítica e criativa através das experiências audiovisuais na escola em diálogos com o protagonismo dos estudantes, no intuito de que haja um reconhecimento do valor artístico do cinema”, em consonância com as diretrizes curriculares locais (OLIVEIRA, 2018, p. 24-107).

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

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

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

OBJETO DE REGULAÇÃO ESTATAL

A abordagem do livro didático na condição de objeto regulado pelo Estado está presente em $\frac{1}{4}$ dos 105 autores (cerca de 32%). Sabemos que a distinção radical entre as entre sociedade e Estado em sua versão clássica – entre corpo (sociedade) que elege um sujeito (Estado) para resolver conflitos entre os membros – é puramente típica. Ao pensar o livro como instrumento de controle da sociedade, em muitas situações, este mesmo livro já é um dos braços que o Estado emprega para cumprir a sua função mediadora de conflitos. Entre os autores do Profhistória, contudo, é possível tratar as categorias em separado, posto que o próprio Estado é objetivamente explorado nas dissertações. Se vimos, por exemplo, no

tópico anterior, o livro como uma ferramenta de transmissão ou conservação de ideologias dos grupos política e/ou economicamente dominantes, ao tratar da legislação e das instituições que corporificam, os autores raramente as responsabilizam pela já descrita transmissão/conservação.

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

A última menção típica ao poder regulador do Estado é positiva. Os autores ressaltam o fato de o Estado impor a mudança de sensibilidades na sociedade brasileira, sobretudo quando combate o preconceito racial, quando determina a ampliação do conteúdo substantivo que cobre a experiência dos povos africanos e dos afro-brasileiros, quando expressam a pesquisa de ponta ao combater a presença do eurocentrismo no livro didático, durante a avaliação (VIEIRA, 2018, p. 38-39). Os autores também ressaltam o fato de o Estado distribuir o livro gratuitamente e de abrir espaços para a escolha do artefato pelos próprios professores, apesar dos senões apontados acima (OLIVEIRA, 2018, p. 26-27).

O que se observa, portanto, é uma referência ao Estado de forma naturalizada como imutável e sinônimo de governo, como tratado no senso

comum. Se consideramos que os trabalhos sobre livros didáticos permaneceram durante muito tempo restritos à verificação de erros e inadequações, compreenderemos que os mestrados do Profhistória incorporam sim a historiografia acadêmica. Compreendemos também, por outro lado, que essa historiografia acadêmica, ao menos em relação ao livro didático, não dialoga com a Ciência Política e dimensiona pouco o PNLD como política pública, sem observar os vários sujeitos que a compõem. Tal historiografia, lamentavelmente, dissemina a ideia de que o livro didático possui a restrita função de simplificar e transmitir o saber acadêmico.

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

O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA ACADÊMICA

Já vimos que as ocorrências do livro didático como objeto de pesquisa acadêmica ocupam próximo de dois terços do trabalho dos egressos. [Ver Tabela 1]. Estes números perdem o impacto sugerido quando constatamos que aproximadamente um terço das ocorrências atribui esse qualificativo de modo genérico. Cerca de $\frac{1}{4}$ do total de autores (105) afirmam ser o livro didático um importante objeto de pesquisa para “trabalhos acadêmicos” para investigações na pós-graduação etc. Além disso, grande parte das referências ao livro didático são encontradas nas partes iniciais das dissertações ou nas partes iniciais de cada capítulo, na forma de problematização, de historicização do objeto e/ou

de diálogo com a literatura especializada. No geral, duas atitudes indiretamente relacionáveis são sugeridas pelos dados: indicar presenças e ausências e inventariar representações.

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

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

A mais numerosa referência ao livro didático como objeto de pesquisa, por fim, está relacionada ao seu valor como veiculador de representações. Os objetos de pesquisa de maior prestígio são as representações sobre história dos povos negros, dos africanos, dos afrodescendentes, dos povos indígenas e das mulheres. Menos referidos são os sujeitos como os “sem-terra” e membros de “ligas camponesas” (PEREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2019). Acontecimentos e processos, a exemplo

da ditadura militar no Brasil e a experiência da escravidão, completam o rol de objetos. Entre os menos referidos, por fim, estão as questões relativas aos usos do livro didático em sala de aula e às representações e orientações metodológicas destinadas ao professor.

Esses dados indicam que a apropriação da historiografia sobre livro didático predominante nas décadas de 1980 e 1990 quando se restringia a denúncia dos erros e inadequações. É gritante a pouca reflexão sobre o que constitui o livro didático e a que ele serve na internalidade das práticas de ensino-aprendizagem de História. Apesar das inclusões de outros sujeitos e saberes nas análises sobre livros didáticos a partir do final da década de 1990 e anos 2000, ainda se mantém uma perspectiva hierarquizada da academia em relação a escola e, também por isso, o escoramento das reflexões sobre os livros didáticos como materiais tradutores ou simplificadores da historiografia acadêmica.

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

UM RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Como corolário dessas assertivas, ficaria bem terminar a análise com a conclusão de que o livro didático é, genericamente, um “objeto complexo” ou “difícil definição” (MACENA, 2018, MACHADO, 2016, RITER-PIMENTA, 2019, VAN RYN, 2019), ecoando as prescrições de C. Bittencourt (2008a; 2008b). Mas os egressos também lançam mão,

explícita ou implicitamente, de significações singularizadas, tomando por base algumas assertivas de S. G. Fonseca, K. Munakata, Y. Chevallard, A. Chopin, T. Adorno e M. Horkheimer: eles definem o livro didático, respectivamente, como “objeto cultural”, necessariamente observável em sua “historicidade”, resultante de “transposição didática”, “espelho” e “tela da sociedade”, elemento da “cultura escolar” e mercadoria da “indústria cultural” (BARBOSA, 2016; CAMPOS; SILVA, 2016; BUCHTIK, 2018; MOURA, 2018; MACHADO, 2016).

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

As percepções da suficiência e até do caráter basilar do livro didático como recurso para o ensino de história existem. Elas variam de uma simples menção ao reconhecimento da convivência dos novos gêneros textuais e suportes – como o Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos (MENDONÇA, 2028, p. 54), até o seu emprego como texto base para a construção de noções de tempo histórico, uso associado ao manuseio de imagens e ao emprego do aplicativo *Web História* (SILVA, 2016a, p. 96). A suficiência do livro didático também é concluída quando o seu valor é atribuído a partir de parâmetros idealizados por um autor, como J. Rüsen. Na busca pela percepção de alunos do Ensino

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

Esse não é o caso da dissertação em que a questão principal de conhecer as “correntes historiográficas” constituintes dos livros didáticos empregados em determinada escola e medir o potencial de percepção dos professores sobre tais correntes. Aqui, o livro didático é suporte suficiente de autores e de professores. Para os primeiros, o livro é campo de explicitação de perspectivas historiográficas. Para os segundos, o autor conclui que a rotina docente e problemas na formação inicial, por exemplo, explicam o fato de os professores divergirem sobre e desconhecerem em parte as correntes historiográficas presentes nos livros que usam em sala de aula. O resultado é uma valorização apartidária do livro didático, expressa por lugares comuns, do tipo: livros são “permeados por complexidades” e marcados por “discursos e embates entre os mais diferentes campos da história” (SANTOS, 2016, p. 105).

A maior parte das avaliações do livro didático em sua condição de recurso para o ensino de história, contudo, é negativa, não obstante os senões apontados por autores como [Choppin, Munakata]. Em uma dissertação que propõe formação continuada sobre História e cultura afro-brasileira e africana”, os cursistas são instados a identificarem perspectivas eurocêntricas e conceitos racistas, recorrentes

nos livros didáticos (MARCHI, 2016). Noutro caso, a criação de uma rádio difusora da cultura Hip Hop é justificada pelo silenciamento dos livros didáticos em relação à experiência das populações negras ou à abordagem acrítica e estereotipada desses protagonistas (MESQUITA, 2018). Em ambos os exemplos, o emprego da expressão é reduzido. No caso em que o livro didático é o objeto material da investigação sobre o impacto da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos, em que a expressão é empregada 16 vezes⁸, contudo, a tônica permanece. A autoria reconhece que a iconografia, a relevância de determinados personagens e alterações textuais já positivam a imagem do negro. A ausência da cultura afro-brasileira, a secundarização do negro na política e na economia e as inserções limitadas aos textos complementares, por outro lado, fazem do livro didático um recurso deficitário para o ensino de História (NAZÁRIO, 2016).

Outro egresso que quis combater o preconceito em relação aos povos indígenas, incentivando a pesquisa entre os alunos e à produção de um jornal sobre o tema, toma a mesma direção. O livro didático entra na dissertação como causa provável dessas ideias equivocadas, mas como experiência exógena, ou seja, como revisão da literatura. Assim, via textos produzidos por antropólogos e historiadores, na primeira metade dos anos 1990, como também na década de 2010, a autoria incorpora a imagem do livro didático como veiculador de um indígena genérico e, predominantemente, relacionado ao período colonial e de modo estereotipado e sob orientação evolucionista (VAN RYN, 2018). Também como experiência exógena, o livro didático é considerado importante veículo de “colonialidade do saber”, ao negar registro digno à experiência indígena e à experiência de africanos e de afro-brasileiros, apesar de muitos depoentes fazerem afirmações em sentido contrário (SOUZA, 2018, p. 106-107).

⁸ Descontadas 14 ocorrências excluídas, conforme critério explicitado no tópico 2 deste texto.

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

Essa, por outro lado, não foi a atitude tomada por outros dois egressos cujos trabalhos analisamos. Nas práticas de ensino dos professores dos anos iniciais do Mato Grosso, o livro didático é visto como recurso insuficiente em quantidade, em correspondência com o currículo prescrito local (VEDOVOTO, 2018). A autoria, contudo, aponta as contradições dos seus depoentes entre denunciar as deficiências e declarar a sua importância e uso frequente. Ao final, menciona iniciativas no sentido de complementá-lo ou corrigi-lo com outras estratégias de ensino. Em outro texto, essas iniciativas de correção migram para o produto do mestrado. Um egresso desejou construir outras representações sobre gênero na família. Antes de construir a nova tecnologia, empregou livros didáticos como base para o exame da abordagem dessas questões. Aos exageros, omissões e/ou desequilíbrios desses recursos⁹ a autoria propõe o emprego de uma tutoria para que o professor explore a diversidade de arranjos familiares a partir de técnicas de leitura de fotografias de família empregadas por profissionais (VIEIRA, 2018).

⁹ “[...] percebe-se que nem o tema ligado às relações de gênero, nem aquele mais especificamente ligado aos arranjos familiares foram devidamente contemplados. Na verdade, eles surgem em função de uma perspectiva hegemônica no ensino que privilegia a História política, onde as personalidades que são mostradas, homens e mulheres, correspondem àqueles que se destacam na vida pública. Não se aborda a questão de gênero no que se relaciona à vida privada, ou seja, na família, na escola e no trabalho, por exemplo. [...] Também é perceptível a ausência de uma história demográfica, através da qual, de alguma forma, se poria em evidência a presença crescente das mulheres na sociedade brasileira e no mundo do trabalho, por exemplo.” (SILVA, 2016b, p. 65).

CONCLUSÕES

Evidentemente, o modo como compusemos este texto não reflete, necessariamente, a ordem que estrutura a maioria das dissertações. Elas não tratam, em primeiro lugar, de questões, em seguida de hipóteses e, por fim, em conclusões. Alguns trabalhos são pautados pela exposição de várias questões não hierarquizadas, pela exposição de vários objetivos não coerentes com as questões, pela citação de uma infinidade de teóricos que não guardam relação alguma com as tentativas de solução gestadas ao final dos textos.

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

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

Esses problemas de orientação que, por motivos vários, nós professores formadores temos cometido e, de modo claro estão dispostos nas dissertações do nosso corpus, não nos impediram de perceber os modos

pelos quais o livro didático é abordado no Programa. A hipótese inicial não tem respaldo em termos quantitativos. Não podemos afirmar que o livro didático de História foi alijado como objeto de pesquisa. Afinal, 40% dos autores consultados grafa a locução e 1/5 desse mesmo conjunto emprega livro didático uma vez à cada dez páginas dos elementos textuais em média. Mesmo para quem não o tem como objeto intelectual de pesquisa, a consulta ao objeto material empregado cotidianamente na maioria das salas de aula é tomada como obrigatória. O livro didático vem ao texto da dissertação de modo indireto – mediante observações dos autores colhidos na revisão da literatura – e de modo explícito, como fonte de mazelas ou como fonte de provável informação apropriada em situação didática. A conjectura que nos moveu nessa investigação, contudo, serviu para problematizar os usos do livro didático e rascunhar duas novas hipóteses sobre a relativa incompreensão desse objeto.

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

Uma segunda razão para a incompreensão está no resultado da apropriação um tanto defasada das orientações teóricas dos professores formadores. Em geral, os profissionais da educação básica que se tornam mestres em Ensino de História pelo ProfHistória se apropriam da bibliografia predominantemente produzida pelos professores universitários sobre livro

didático. Eles citam teses, livros de divulgação científica, manuais de formações de professores ou autores tornados clássicos pela referência constante aos textos, por exemplo, de Andrés Chervel, Allain Choppin e Dominique Julia. Ocorre que muito do que se escreveu no final do século passado sobre a matéria sedimentou o livro didático como veículo de más ideologias (Munakata) e deliberadamente omissos acerca de determinado conteúdo substantivo (Oliveira), algo que já pensávamos ter vencido, na última década.

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SANTOS, Joelma da Silva. **Tradições orais e ensino de história na Escola Professora Carmina Gomes, no Ensino Fundamental II, em São Félix do Xingu – Pará**. 2018b. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018b.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

História Antiga: revisão historiográfica

Lyvia Vasconcelos Baptista ¹
Marcia Severina Vasques²

¹ Doutorado em História pela UFRGS. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em História da UFRN e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

² Doutorado em Arqueologia pela USP. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em História da UFRN.

INTRODUÇÃO

Apesar do significativo esforço de investigação no Brasil, a percepção dominante entre os alunos dos cursos de História – e mesmo entre alguns professores – é a de que existe (e deve existir) uma enorme distância entre a História produzida nas universidades e a História ensinada nas escolas. Essa ideia, ao contrário do que se imagina, nem sempre motiva a discussão sobre as especificidades dos saberes acadêmico e escolar, e sobre os desafios na formação dos profissionais de história que atuarão na Educação Básica, mas antes acaba gerando uma tendência ao conflito entre o bacharelado e a licenciatura, muitas vezes hierarquizando os saberes “verdadeiramente científicos”, apropriados à pesquisa; e a discussão “puramente pedagógica”, de segunda ordem, apropriada ao ensino.

A reação a essa postura tem sido visível e, em vários contextos, bastante bem-sucedida, promovendo um debate aberto e significativo sobre os caminhos da pesquisa/divulgação, ensino/aprendizagem, formação dos professores, políticas públicas e conhecimento histórico. Além dos pesquisadores especializados em didática e metodologias do ensino de História, as diversas áreas têm sido sensíveis à discussão sobre o ensino/aprendizagem e contribuído diretamente com o seu desenvolvimento. Não obstante, muito ainda precisa ser feito.

O objetivo deste capítulo é colaborar com o debate sobre ensino/aprendizagem a partir do campo específico da História Antiga, propondo perspectivas para os autores dos livros didáticos, editoras e professores da Educação Básica no Brasil. As propostas apresentadas são baseadas em nossas experiências em sala de aula e centros de pesquisa. A intenção aqui é, acima de tudo, discutir elementos a serem considerados nos critérios de seleção de conteúdos nas escolas, esse importante espaço, dentre outros, de formação da nossa memória social³ ; tendo

³ A escola é um privilegiado espaço, dentre outros, de produção e reprodução de memória, pois influencia, por meio dos currículos obrigatórios, livros didáticos e instituições, a formação identitária dos brasileiros,

em vista o quanto esse material ensinado "de forma oficial" coopera nas interpretações que os alunos projetam para as suas experiências. Não temos, evidentemente, qualquer pretensão de sugerir fórmulas ou um quadro de conteúdos a ser seguido.

O esforço de discutir o ensino de História Antiga se torna ainda mais importante frente aos ataques dirigidos recentemente contra os conteúdos sobre a Antiguidade⁴, por ocasião da formulação inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵. Acusada de eurocêntrica e distante da realidade dos alunos, a História Antiga muitas vezes é vista injustamente como disciplina inoperante na formação cidadã de crianças e jovens e apresenta-se como desafio à parte para os recém-formados professores de História⁶.

De fato, quando o primeiro volume do *The Cambridge Ancient History* foi publicado em 1923, a intenção dos organizadores (J. B. Bury, S. A. Cook e F. E. Adcock) era disponibilizar um material designado como a primeira parte de uma história contínua dos povos da Europa. O conhecimento de outras civilizações, além da grega e romana, como a egípcia, a suméria, hitita, semítica e outras que se desenvolveram no nordeste da África e sudoeste da Ásia, seria necessário apenas para que os europeus entendessem a sua própria história, embora o ponto central da obra fosse a compreensão de um tipo de "internacionalismo", evidente na inter-relação dos povos da Antiguidade. A Antiguidade não é

não apenas dando sentido e unidade à nossa História, como também integrando-a no amplo contexto da História mundial. Para a formação de uma "História Oficial", os educadores dialogam sempre - e se confrontam - com outros grupos de interesse (GUARINELLO, 2013, p. 10).

⁴ Ver análise de Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior (2017); e o texto de Marcelo Rede (2016).

⁵ Como resposta à exclusão inicial dos conteúdos de História Antiga e Medieval, a ANPUH-Brasil se posicionou, considerando uma "lacuna inaceitável da Proposta", não havendo "justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais" (ANPUH, 2015).

⁶ O artigo sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História, da Profa. Flávia Eloisa Caimi, por exemplo, apresenta uma situação, baseada nos registros e experiências da autora, na qual um aluno (de 11 anos) não consegue responder corretamente uma questão por não saber o significado de "Antiguidade Clássica". O exemplo serve para ilustrar a falta de consideração, muitas vezes, nas aulas de História, dos interesses e do conhecimento prévio das crianças (CAIMI, 2006, p.17-32).

essencialmente eurocêntrica, mas a ideia de Europa se formou com base no passado clássico greco-romano e assim, a própria História Antiga, como disciplina acadêmica, ficou marcada por uma visão eurocêntrica do passado devido ao peso que a produção historiográfica europeia adquiriu nos estudos de História e Humanidades em geral.

Se pode parecer ainda bastante eurocêntrico, quando olhamos a forma que o conteúdo é apresentado nos livros didáticos brasileiros, o debate atual sobre esse passado e a memória dos Antigos têm, atualmente, contornos e propósitos muito distintos, influenciado pelas mudanças epistemológicas e políticas das diversas partes do mundo onde é ensinado. Diferente da obra de 1923, que dividia a "História Antiga" em unidades cronológicas e espaciais, o *Companion to Ancient History*, editado por Andrew Erskine e publicado em 2009, divide o texto em eixos temáticos, considerando os diversos tipos de evidências do passado, problemas e abordagens diferentes, povos e os diversos espaços de ocupação, a relação com o suprasensível, questões sobre a vida e a morte, economia, poder e representações. Devido à amplitude, divulgação e influência na academia, ambas são obras que sistematizam o desenvolvimento teórico/metodológico dos estudos da Antiguidade, nos seus respectivos contextos. Nas muitas obras recentes de História Antiga, os conteúdos e abordagens não servem mais para legitimar um determinado processo ideológico nacional, ao contrário, se esforçam por relacionar diferentes perspectivas a partir dos diversos "lugares de fala" dos autores que colaboram com os projetos coletivos.

Esses "lugares de fala" têm sido não apenas considerados, mas valorizados. A obra organizada por Fábio Cerqueira, Ana Teresa Gonçalves, Edalaura Medeiros e José Luís Brandão, *Saberes e poderes no Mundo Antigo* (2013), por exemplo, destaca a importância da produção sobre a Antiguidade desenvolvida por estudiosos ibéricos e latinos (provenientes de Universidades do Brasil, Argentina, Portugal, México, Uruguai, Chile e

Espanha). O foco da obra é pensar esse "Mundo Antigo" como um espaço de contato, portanto, de integração, fissuras e conflitos, a partir do intercâmbio de métodos, técnicas e variados temas de pesquisa.

PROPOSTA DE REVISÃO DE CONCEITOS E ABORDAGENS

Uma pluralidade de vozes e perspectivas tem caracterizado os estudos no campo da História Antiga focados, cada vez mais, nos processos humanos de integração e conexão. Essa postura se relaciona diretamente com o crescimento de formas de análise histórica que tomam o mundo interconectado como ponto de partida, colocando fenômenos e eventos em contextos amplos, como é o caso da História Global⁷.

Foi principalmente a partir dos anos 90 que o termo "História Global" se tornou mais popular e passou a ser utilizado para demarcar um campo de pesquisa específico, frequentemente associado a outros termos como "transnacional", "translocal" "mundial" e "internacional" (SACHSENMAIER, 2010). De lá para cá, a abordagem mais holística das sociedades tem influenciado a forma como os historiadores fazem história, incentivando as mais diversas cooperações interdisciplinares e institucionais, mudando o currículo e a experiência dos estudos históricos. Como consequência, as universidades nos mais diversos países passaram a oferecer em seus cursos, nos últimos anos, disciplinas e projetos que trazem a marca "global" estampada⁸.

⁷ Uma discussão ampla sobre "História Global" pode ser encontrada na obra de Sebastian Conrad (2016) *What is Global History?*. Para o autor "História Global" é o que principalmente fazem os historiadores que perceberam que "as questões mais interessantes surgem frequentemente na conjuntura em que os processos globais se cruzam com as suas manifestações locais" portanto, não poder ser confundido com macro-história (CONRAD, 2016, p.12).

⁸ Alguns exemplos são: 1) os Seminários de História Global, realizados pela Escola de Relações Internacionais da Fundação Getúlio Vargas, com destaque, em 2017, para o lançamento da *Revista Estudos Históricos* n. 60: Perspectivas globais e transnacionais (<https://ri.fgv.br/taxonomy/term/101>), como plataforma de discussão sobre como se fazer História a partir de diferentes horizontes culturais; 2) o Projeto "Verräumlichungsprozesse unter Globalisierungsbedingungen" (Processos de espacialização sob condições globais), financiado, entre 2016 e 2019, pela Fundação de Pesquisa Alemã (<https://research.uni-leipzig.de/~sfb1199/>)

Como objeto de estudo e metodologia da análise, a História Global não almeja dar conta de todo o planeta numa única narrativa, mas perceber a história de espaços demarcados a partir de suas conexões globais e condições estruturais (CONRAD, 2016, p. 5-12). Seu diferencial é permitir uma grande variedade de abordagens e temas, oferecendo uma alternativa aos estudos históricos pautados, anteriormente, no nacionalismo metodológico e no eurocentrismo (SACHSENMAIER, 2010). Essa amplitude de escopo favorece o diálogo com outras perspectivas que também procuram estender os limites das fronteiras geográficas e acadêmicas impostas, como é o caso da "Grande História"⁹, que conecta os sistemas complexos da natureza (galáxias, planetas, estrelas, vida e sociedade), no grande tema interdisciplinar da evolução cósmica¹⁰ e das "Histórias Conectadas", que procuram superar o difícil desafio de conectar o local e o específico ao supralocal¹¹.

[about/sfb-1199/](#)). Realizado a partir da cooperação entre a Universidade de Leipzig e os centros de pesquisa *Leibniz-Institut für Geschichte und Kultur des östlichen Europa* (GWZO) e *Leibniz Institut für Länderkunde* (IfL), o projeto procura estabelecer uma tipologia dos formatos espaciais e narrativas históricas sobre as mudanças espaciais sob condições globais, colocando antropólogos, cientistas culturais, historiadores, geógrafos, cientistas políticos e especialistas em África, Américas e Ásia para trabalharem juntos, em projetos coordenados; 3) no Japão, a Universidade de Waseda desenvolve, desde 2014, projetos e cursos vinculados ao Centro de Educação Global, cuja proposta é promover habilidades acadêmicas para a resolução de problemas em perspectiva internacional (<https://www.waseda.jp/inst/gec/en/gec/message/>); 4) a Universidade de Birmingham oferece um mestrado em História Global, cujo objetivo é oferecer aos estudantes "uma oportunidade para pensar com crescente confiança e imaginação sobre o mundo, suas origens, suas complexidades e transformações contínuas em um escopo geográfico e cronológico excepcionalmente amplo" (<https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/taught/history/globalhistory.aspx#CourseOverviewTab>).

⁹ É muito interessante perceber como essa perspectiva transformou o currículo de História em algumas escolas nos Estados Unidos, que aderiram ao *Big History Project*, um projeto interdisciplinar que abrange temas diversos: do Big Bang ao futuro da humanidade. Criado para estudantes de 14 e 15 anos, o projeto oferece um currículo alternativo para um ano letivo, baseado em habilidades e conceitos-chave, partilhando material através de uma plataforma virtual (<https://school.bighistoryproject.com/bhplive>).

¹⁰ Sobre as possibilidades de conexão entre as ciências naturais e as humanidades, ver o artigo de E. J. Chaisson. *The Natural Science underlying Big History*. Publicado no *The Scientific World Journal*, em 2014. Sobre o diálogo entre as chamadas "Big History" e "Global History", ver coletânea editada, em 2015, por Leonid E. Grinin, Ilya V. Ilyin, Peter Herrmann, e Andrey V. Korotayev. *Globalistics and Globalization Studies*.

¹¹ Sobre a metodologia das "Histórias conectadas", ver, principalmente, o texto de Sanjay Subrahmanyam (1997), que popularizou a discussão. Sobre a relação entre as formas de análise da história global e das histórias conectadas, ver o artigo de Caroline Douki e Philippe Minard, para a *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (2007).

Apesar do crescimento da onda populista de extrema direita em vários países, contrariando a expectativa gerada pela ampliação metodológica das fronteiras (de formação de seres humanos mais tolerantes), os historiadores das mais diversas áreas têm se engajado numa compreensão mais ampla de humanidade¹². A consequência disto é uma revisão da discussão teórico-conceitual e epistemológica, dentro das diferentes áreas historiográficas, que, cada vez mais, procuram formas novas e alternativas de reflexão, reconsiderando os parâmetros temporais e espaciais do presente e do passado.

Na área da História Antiga essa influência pode ser vista, já há algum tempo e por meio de diferentes instituições e veículos acadêmicos: a) em artigos, como o texto de Norberto Luiz Guarinello (2003) que discute História Antiga a partir da reflexão sobre a artificialidade das fronteiras internas que a História Científica forjou para si e "sobre suas consequências para uma compreensão mais global de sociedades humanas" (GUARINELLO, 2003, p. 42). O artigo de Hyun Jin Kim (2015), também é um exemplo significativo, na medida em que procura comparar o mundo greco-romano e a China, numa perspectiva que elege o contexto internacional, cosmopolita e pluralista como objeto por excelência. b) Em eventos, como a 1ª Conferência Internacional dos Estudos Clássicos, realizada pela Universidade do Gana, em 2018, com o tema "Clássicos e Humanidades globais". Outro evento intitulado "Classical Antiquity and Local Identities: from Newfoundland to Nigeria and Ghana", realizado em 2019 em colaboração com classicistas da Universidade de Gana, da Universidade de Ibadan (Nigéria) e da Universidade Memorial (Canadá). c) Em projetos acadêmicos e educacionais, como o *Homo Faber: making and meaning in the Ancient World* (2019), vinculado à Ludwig-Maximilians-Universität, em Munique. O projeto,

¹² Sobre a relação entre produção acadêmica, pautada no internacionalismo e na investigação das formas de interação humana e a realidade política anti-global em diversos países, ver o muito lúcido artigo de Jeremy Adelman (2017). O texto também destaca os limites dessa "História Global", como uma nova invenção Anglosférica para integrar o "Outro" numa pretensa narrativa cosmopolita.

compreendendo mais de 80 pesquisas individuais, foi apresentado no âmbito da nova Estratégia de Excelência do Governo Federal. Trata-se de uma abordagem histórica/antropológica e abrangente da Antiguidade, compreendendo aspectos da cultura material, textual e linguística, em diálogo com a antropologia evolutiva e a ciência cognitiva. Outro projeto interessante é o *Oiko.world* (<https://oiko.world/content/about-oikoworld>), um espaço digital interativo que permite explorar e fazer conexões entre diferentes comunidades da Antiguidade ao redor do globo. O projeto, coordenado pelo Prof. Michael Scott, e financiado pela Universidade de Warwick, procura estabelecer um sentido de como as comunidades se ligam entre si, numa perspectiva global.

Somam-se a esses veículos mencionados, documentários, vídeos, livros e projetos editoriais. E todo esse material representa apenas uma pequena parcela dos trabalhos atualmente produzidos ao redor do mundo. A conexão entre eles é o foco na discussão sobre as relações entre o global e o local e criação de propostas para enfrentar os limites estabelecidos pelas diversas fronteiras geográficas e acadêmicas. Parte da preocupação atual dos antiquistas é repensar a interação entre contextos mais amplos e mais restritos, no exercício historiográfico e no ensino de História.

A Antiguidade tem sido vista de uma forma mais ampla e integrada, o que resulta em visões alternativas do espaço. O aumento do interesse nas configurações espaciais antigas exige um debate sobre a relação entre as visões micro e macroscópicas dos eventos e das comunidades. Nações, impérios, civilizações, religiões e outras unidades espaciais precisam, nesse movimento epistemológico, serem repensadas (principalmente da forma como aparecem nos livros didáticos – como entidades auto-explicativas). A alternativa, diriam os entusiastas da História Global, é a elaboração de micro-histórias do global e a consideração de diferentes escalas, centrando a análise em espaços que favorecem a interação, como é o caso dos oceanos (CONRAD, 2016, p. 118-119).

Os estudos do Mediterrâneo antigo, por exemplo, como espaço de interação entre sociedades da Europa, África e Oriente, possuem uma sofisticação conceitual, como resultado do aumento da quantidade e qualidade da atenção historiográfica dedicada a ele, acompanhando o argumento clássico da obra de Fernand Braudel. A edição elaborada por William Harris (2005), por exemplo, reúne especialistas de diferentes áreas para discutir não apenas os temas vinculados à ideia de Mediterrâneo, como também as diferentes perspectivas metodológicas forjadas para dar conta desse imenso objeto. O material inclui um capítulo sobre o Brasil, que discute as conexões imaginárias da nossa terra com a "radiação cultural do Mediterrâneo" (MARSHALL, 2005, p. 294), a partir do tema da Antiguidade, área de especialidade do autor do capítulo.

SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

A proposta teórico-metodológica da Base Nacional Comum Curricular para a área de História também destaca a importância de uma compreensão mais global dos eventos e contextos¹³, atentando para os benefícios do método comparativo em Ciências Humanas. Parece haver um esforço para evitar um ensino de História baseado na apresentação única de um tempo linear e valorizar as possibilidades de conexão entre diferentes contextos, consonante com os debates atuais sobre o ensino de História e seleção de conteúdos.

É no 6º ano, principalmente, que os conteúdos de História Antiga são melhor delineados, dentro da proposta de uma reflexão maior sobre a História e suas formas de registro. A comparação entre uma Antiguidade Clássica artificialmente construída e outras sociedades e concepções de mundo (África, Oriente Médio, povos indígenas no território

¹³ "A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos" (BRASIL, 2017, p. 416).

brasileiro e pré-colombianos) é sugerida pelo material, como elemento curricular; bem como uma discussão sobre as origens da humanidade, deslocamentos e processos de sedentarização e lógicas de conquista, noções de cidadania e política grega e romana, formas de organização política na África, trabalho e organização social no "Mundo Antigo"

Nesse momento, o ensino de História Antiga proporciona aos estudantes o contato com um mundo diverso do nosso atual, espacial e temporalmente. O estranhamento em relação a culturas tão díspares da ocidental moderna serve de mote para a antropologia e igualmente para o estudo de sociedades passadas, sendo o fator tempo essencial para a compreensão de um mundo que não existe mais, mas que deixou raízes na nossa tradição, reinventada a partir de um passado clássico (GUARINELLO, 2013, p. 17-28), ou nos serve de exemplificação sobre a diversidade das culturas humanas, seu comportamento e compreensão de mundo, a riqueza e versatilidade da presença humana no planeta (FUNARI, 2005). Como exemplo de abordagem sobre a Antiguidade, apresentaremos temáticas que podem servir como estímulo gerador para a sala de aula. Ambas tratam do Egito Antigo, a primeira considerando a sua interlocução com a cultura grega e romana a partir do Mediterrâneo, espaço disseminador de trocas culturais (GUARINELLO, 2013) e, a segunda, abordando o debate a respeito de sua africanidade.

A posição de autores como Edward Said (2016) e Homi Bhabha (2007), entre outros, de enfatizar o olhar da periferia sobre o centro, do colonizado frente ao colonizador, abriu o campo de estudos da academia para se considerar outros aspectos de abordagem e possibilidades de análise da documentação. No caso da História, influenciou as formas de análise do passado, em possibilitar ver o outro, subordinado e dominado não mais como um ser passivo e silenciado, e sim ativo e atuante. No caso da História Antiga vários trabalhos voltados para a análise do Império Romano foram influenciados pela perspectiva pós-colonial. A

análise dos subalternos, do ponto de vista dos colonizados pelos romanos, da área periférica do Império Romano, aparecem na obra de vários autores como David Mattingly (2011), Janet Huskinson (2009) e Richard Hingley (2005).

Os estudos sobre romanização, surgidos na época do neocolonialismo na África e na Ásia e de vertente, sobretudo, britânica, enfatizavam a expansão da cultura romana pelas áreas conquistadas pelo Império Romano, comparando-a ao processo civilizatório implantado pelos ingleses nas suas colônias. No decorrer do século XX, o conceito foi motivo de críticas e ajustes até ser colocado definitivamente em xeque já no presente século. Em Huskinson (2009, p. 5), o termo aparece de forma generalista, relacionado à expansão da cultura romana para os vários cantos do Império. A ênfase na identidade e na cultura tem predominado nas pesquisas desenvolvidas na última década, uma influência da virada cultural¹⁴ nos estudos históricos.

Assim como ocorre com o termo romanização, também helenização foi criticado, já que os povos em contato com gregos e macedônicos, após a conquista de Alexandre Magno do Império Persa, não se converteram em “gregos”, ainda que assim possam ser chamados aqueles que adquiriram a educação e o idioma gregos. O fato é que o conhecimento do grego não implicava em deixar de ser judeu, líbio, egípcio. A multiplicidade de culturas foi uma característica decorrente da conquista de Alexandre e o contato entre grupos distintos se intensificou no período helenístico. No Egito ptolomaico, cuja dinastia reinante descendia de Ptolomeu, um dos generais de Alexandre, era comum os indivíduos se identificarem como gregos e egípcios ao mesmo tempo, utilizando nomes em grego e egípcio. O período helenístico foi considerado na historiografia tradicional do século XIX, que repercutiu consideravelmente

¹⁴ *Cultural turn*, movimento que, a partir da década de 1980, priorizou os aspectos culturais e simbólicos, em detrimento das análises econômicas e sociais, marco, juntamente com a crítica do racionalismo, do movimento pós-moderno (GUARINELLO, 2013, p. 40).

nos estudos também do século XX, como uma época de degenerescência da cultura grega clássica. Nas obras de helenistas como George Grote, por exemplo, Alexandre Magno é criticado pela sua tentativa de unir Europa e Ásia (MOYER, 2011, p. 15-16). Na sua interpretação, a Grécia simbolizava o Ocidente e a Europa civilizada, da qual a Inglaterra era a herdeira, em contraposição à Ásia estagnada e despótica, sendo a sua referência a Índia sob domínio britânico.

A convivência de culturas diversas no Egito greco-macedônico (332-30 a.C.) e, posteriormente, romano (30 a. C.-395 d.C.) é um dado que tem sido abordado com frequência nos estudos sobre o Egito nesse período. Uma análise mais acurada da documentação material e escrita do Egito greco-romano demonstra uma complexa rede social formada por indivíduos de origens étnicas diferentes, mas com uma identidade cultural versátil, que permitia a transição entre várias esferas culturais, abertas na sua multiplicidade. Evidentemente que a abertura às culturas diferentes variou de época para época, mas tanto o império de Alexandre e, posteriormente, o romano propiciaram um intenso contato entre grupos longínquos e desconhecidos. A análise desse período pode ser feita, pela historiografia, tanto do ponto de vista do poder e do domínio estrangeiro (macedônico ou romano) quanto pelo viés dos encontros culturais e da diversidade cultural.

Os chamados “retratos do Fayum” constituem uma documentação material que exemplifica bem a versatilidade cultural do Egito Romano. Os retratos dos mortos, pintados com a técnica da encáustica sobre madeira ou em uma tela de linho, que eram encaixados na múmia, serviam como um tipo de máscara mortuária. Na religião egípcia a máscara simbolizava o morto associado a Osíris, sendo uma forma de divinização *post-mortem*. Esses retratos, frequentemente encontrados na região do Fayum, um oásis feito por um braço do Nilo, a 130km da cidade atual do Cairo, são um grande exemplo de contato cultural e de

elemento emaranhado, resultado de uma hibridização cultural. O retrato, no estilo naturalista, lembra os retratos romanos de Pompeia, mas ainda há dúvidas, entre os estudiosos, de que seriam propriamente um retrato fiel do morto. De qualquer forma, o morto está representado, na face, cabelos e peitoral¹⁵ com túnica e *clavus*, a faixa vertical própria das vestimentas romanas, sendo que a parte posterior da cabeça e na lateral do suporte que cobria a múmia era preenchida com imagens de divindades funerárias egípcias, em referência a trechos selecionados do *Livro dos Mortos*, que era composto por fórmulas mágicas que auxiliavam o morto em sua trajetória no Além.

O tratamento que os egípcios davam aos mortos, por meio da mumificação, mas também com os rituais funerários e as tumbas decoradas, são um aspecto que mesmo nos dias atuais é motivo de curiosidade e interesse. As atitudes em relação à morte e às crenças religiosas são inerentes às sociedades humanas. Nelas podemos encontrar tanto o elemento que se perpetua em várias épocas, como a preocupação com os mortos e com a sua memória, como o aspecto da diversidade, como era no Egito Antigo os rituais funerários e a prática da mumificação. Algo que nos caracteriza enquanto humanos e o que nos diferencia no tempo e no espaço, o que permite abordar, por exemplo, os aspectos pertinentes ao estudo da história, a temporalidade e a espacialidade, por meio dos quais os vestígios materiais de época passada emergem na vida cotidiana moderna, incidindo em sua paisagem.

Um outro processo de interação durante o Império Romano é a expansão do culto de Ísis. Deusa que no Egito faraônico já se identificava a outras divindades egípcias, como Háthor, teve o seu culto desenvolvido durante o período ptolomaico, quando, em Alexandria, fazia par com Serápis, divindade tutelar de Alexandria, um híbrido de

¹⁵ Era comum o uso de coberturas para o corpo mumificado. Feitas de gesso ou madeira se estendiam até à altura da cintura, sendo pintadas ou esculpidas em relevo como sendo uma continuidade do corpo do morto representando a sua vestimenta, normalmente uma túnica e um manto incluindo também a representação dos braços e das mãos.

Zeus, Hades e Osíris. Chamada de Ísis dos “mil nomes”, a deusa foi associada a várias divindades femininas do panteão grego e romano como Deméter, Fortuna e Afrodite. A expansão do culto de Ísis em Roma e províncias se deveu a vários fatores, sendo que a deusa foi sendo identificada a divindades locais por onde o seu culto se espalhava. Embora no período republicano o seu culto tenha sido proibido e perseguido, a sua aceitação e expansão indica que os romanos se adaptaram ao contato com os cultos estrangeiros, numa forma necessária de coabitação e manutenção de um Império geograficamente vasto e multicultural. Esse caso espelha bem como um culto oriundo da periferia do Império, cujos adeptos eram originalmente mulheres e escravos (HEYOB, 1975), ganhou espaço no centro, ainda que já emaranhado e diferente do culto praticado no Egito.

As fontes visuais e materiais são úteis aos professores de História, pois numa sociedade capitalista onde a profusão de imagens é o foco principal de nosso cotidiano, são excelentes recursos para tratar de conceitos de tempo e espaço. Serge Gruzinski, por exemplo, tem demonstrado como as imagens foram utilizadas pela Igreja Católica como forma de cristianização do México. E, mesmo assim, o substrato indígena e mestiço resiste na sua forma de hibridização. Em um mundo onde a imagem domina, o México, país considerado subdesenvolvido pelo vizinho norte-americano, mostra um dinamismo e vitalidade próprios na sobrevivência e adaptação da população indígena à colonização. Um exemplo é a expressividade que os programas de televisão feitos pela rede de comunicação mexicana Televisa atingiu nos últimos tempos, sendo vistos por milhares de pessoas na América Latina e também nos Estados Unidos (GRUZINSKI, 1994, p. 8). Em comparação com o México, também o Brasil sofreu um processo semelhante de colonização em relação às religiões de matriz africana. O fenômeno do sincretismo religioso ou de hibridização, em variados níveis, conforme a região do

país, indica as formas de imposição cultural, de modelos prontos, mas que, na prática religiosa ganhou múltiplos significados, adaptações e transformações próprias de uma sociedade emaranhada culturalmente.

Um outro aspecto no qual podemos relacionar o Mundo Antigo com a época contemporânea diz respeito a maneira pela qual o Egito Antigo foi considerado no decorrer dos tempos. De certa forma, nossa visão do Egito foi influenciada pelos escritos dos autores clássicos (VASQUES, 2015, p. 46). O maravilhamento em relação ao Egito já estava presente nas Histórias de Heródoto, enquanto uma imagem negativa do Egito aparece em Plutarco, onde a sedução oriental é representada por Cleópatra VII, a última rainha da dinastia dos Ptolomeus. A “Vida de César” e a “Vida de Antônio”, constituintes das *Vidas Paralelas* escritas por Plutarco, assim como a “Vida de Júlio César”, de autoria de Suetônio e parte de sua *A Vida dos Doze Césares*, foram referências para William Shakespeare construir suas peças teatrais contextualizadas na Antiguidade, como “Antônio e Cleópatra” e “Júlio César”. Essa última, por sua vez, foi a base na qual os roteiristas Waldemar Young e Vincent Lawrence se utilizaram para escrever a narrativa do filme *Cleópatra*, dirigido por Cecil B. DeMille (Paramount, 1934), com Claudette Colbert interpretando a rainha (ARAÚJO et al., 2013, p. 163-164).

Desde então Cleópatra evoluiu da “*femme fatale*” à mulher cuja inteligência quase sobrepujou o poder romano no Mediterrâneo. Em um artigo publicado originalmente em 2003 e traduzido para o português como “Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade” (2004), Ella Shohat aborda a representação de Cleópatra durante o século XX e discute também as suas raízes na Antiguidade, o que se sabe a respeito da rainha e de sua aparência: Cleópatra era negra ou branca? Ou seja, era egípcia ou macedônica? Shohat pertence à leva mais atual dos especialistas em estudos pós-coloniais, os quais tornaram possível colocar em xeque a visão eurocêntrica do mundo, tanto em tempos atuais quanto

pretéritos. Torna-se claro, a partir de seu texto, que cada época constrói a sua Cleópatra. Atualmente, a figura da rainha é reivindicada por vários grupos, desde os pertencentes ao Movimento Pan-africanista até o de egípcios mesmos, que se utilizam da figura da rainha para reivindicar uma identidade nacionalista árabe do país (SHOHAT, 2004, p. 52).

O Movimento Afrocentrista norte-americano em atividade nos anos de 1980, juntamente com a publicação do livro de Martin Bernal *Black Athena: the Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, datado de 1987, foram os grandes incentivadores de o Egito Antigo ser considerado uma sociedade de raiz africana e população negra (O'CONNOR; REID, 2003, p. 10-11). Embora tenha problemas de interpretação das fontes clássicas e dos dados arqueológicos, a obra de Bernal foi importante ao levantar questionamentos sobre a forma que os acadêmicos consideravam a relação entre as sociedades antigas, em colocar em xeque a sobrevalorização da cultura clássica em detrimento da importância do Oriente e da África na composição do mundo ocidental moderno.

Embora a concepção de um Egito negro na Antiguidade tenha respaldo no Movimento Negro, na própria África houve restrições a esta consideração por parte de alguns acadêmicos. Muitos arqueólogos africanos recusam ver o Egito Antigo como pertencendo a um mundo africano. A colonização europeia da África implantou um modelo imperialista e com teorias raciais que mostravam que os africanos eram incapazes, que possuíam uma cultura degenerada, o que justificaria o domínio colonial branco e europeu. Nessa visão, em escala evolucionista, a África subsaariana, a chamada África Negra, era considerada à parte da África do Norte e do Egito. As ruínas do Grande Zimbabué, por exemplo, foram consideradas durante muito tempo como não pertencentes ao grupo local que lá residia, formado por bantos da nação xona (SILVA, 2006, p. 439).

Para Edwards (2003, p. 137-138), a ênfase no Egito Antigo pode resultar em uma ideia negativa das outras culturas africanas. Hoje em dia não caberia mais a busca de uma civilização africana para demonstrar o quanto os africanos também eram civilizados, já que o conceito de civilização caiu por terra e atualmente se conhece a multiplicidade cultural do continente africano e a sua riqueza, que não depende do Egito. De certa forma, utilizar o Egito Antigo como africano desvalorizaria o trabalho de longa década de cientistas sociais africanos de reivindicarem a capacidade intelectual dos povos negros, cuja riqueza cultural conseguiram demonstrar em contraposição ao neocolonialismo europeu. Outro motivo seria a visão, derivada da Bíblia, de que o Egito Antigo foi um Estado opressor, ideia reiterada por autores influenciados por comunidades cristãs e muçulmanas. A figura de um faraó despótico contrariava a valorização do passado africano formado por comunidades independentes de um poder central. Para esses autores africanos, O Egito Antigo acabou porque a massa da população era formada por escravos e não por pessoas livres (O'CONNOR; REID, 2003, p. 9-10).

Em contraposição aos que defendem uma diferenciação entre o Egito Antigo e o restante da África Negra, estão os discípulos de Cheikh Anta Diop (1923-1986). Ele foi um importante físico e arqueólogo senegalês, formado pela Universidade de Paris. Foi o primeiro a estabelecer um laboratório de análise de radiocarbono na África (MACDONALD, 2003, p. 93). Segundo Diop, os grupos nilóticos se dispersaram pela África e estariam na origem dos povos africanos ocidentais, como os fulas, cujo conceito de “alma” seria semelhante aos egípcios de Ba e Ka (MACDONALD, 2003, p. 95). A origem africana para o Egito, nas ideias de Diop, contrariavam a hipótese de que os egípcios eram de origem hamita (ou camita), considerado como um ramo linguístico mediterrânico e não africano. Segundo Wengrow (2003, p. 123), a hipótese hamita é hoje marginal nos estudos da Pré-história nilótica. Por outro lado, os

hamitas são atualmente considerados de origem africana e não mediterrânea, fator positivo para a integração do Egito na África.

Embora a obra de Diop tenha a sua importância, o seu hiperdifusionismo não é mais aceito. A ideia de que a civilização se espalhou do Egito Antigo para o restante do mundo não se comprova e está descartada pela arqueologia. Arqueólogos africanistas de hoje preferem considerar a existência de unidades políticas independentes do que enfatizar um modelo difusionista. Essa visão também decorre do fato de as pesquisas arqueológicas atuais estarem centralizadas cada uma em seu próprio país, procurando respaldar a identidade nacional (O'CONNOR; REID, 2003, p. 6-8).

Atualmente, dois aspectos são apontados como essenciais para o estudo da relação entre o Egito Antigo e a África (O'CONNOR; REID, 2003, p. 10): avaliar o contato do Egito com outras partes da África na Pré-história (5000 – 3000 a.C.) e período histórico (3000 a.C.-500 d.C.); considerar se alguns conceitos, práticas e materiais egípcios são semelhantes aos de outras culturas africanas de épocas diferentes. Ou seja, tinha o Egito Antigo alguns elementos característicos da África que o distinguem das sociedades do Oriente Próximo, Mediterrâneo e Europa?

Os estudos sobre a Pré-história africana têm apontado semelhanças na ocupação do Egito com outras áreas, sobretudo do Sudão nilótico. É o caso dos cemitérios badarianos¹⁶ situados no Médio Egito e aparentados com aqueles do Sudão Central (WENGROW, 2003, p. 127). Por outro lado, para o Egito faraônico não há dados arqueológicos que comprovem uma relação com as outras localidades da África, com exceção para a região da Núbia, ao sul, a Líbia a oeste e a terra de Punt, talvez a atual Eritreia, com a qual os egípcios mantinham rotas comerciais (O'CONNOR; REID, 2003, p. 12). Os habitantes des-

¹⁶ Do sítio arqueológico de El-Badari, que apresenta vestígios de uma cultura do Egito pré-dinástico, cuja datação varia entre 5000 e 4500 a.C.

tas localidades eram retratados de forma estereotipada pelo padrão figurativo da arte egípcia. Mesmo assim, nota-se a preocupação em diferenciá-los, pelas vestimentas e adornos, dos egípcios. O problema em se tentar aproximar a cultura egípcia antiga com as das sociedades posteriores da África Ocidental é o grande lapso temporal entre elas (O'CONNOR; REID, 2003, p. 20). Uma tentativa já havia sido feita anteriormente por Henri Frankfort em sua análise sobre a divinização do faraó, que data de 1948¹⁷ (FRANKFORT, 1948). Apesar das críticas feitas atualmente às ideias de Frankfort, devido à ampliação do conhecimento a respeito da cultura egípcia antiga, o seu conceito de realeza faraônica relacionado com o de outras sociedades africanas ainda apresenta a sua relevância (O'CONNOR; REID, 2003, p. 18).

Uma análise estrutural permite ver as semelhanças e diferenças entre culturas. É uma abordagem que pode ser feita em relação ao Egito faraônico com outras sociedades da África Ocidental moderna, embora não seja o tipo de pesquisa em destaque na atualidade, já que têm predominado na academia os estudos particulares e não generalistas. Por outro lado, segundo Rowlands (2003, p. 42), a análise do Egito Antigo como uma área isolada no contexto africano, portanto do ponto de vista de uma sociedade particular, pode nos levar a verificar outras características que são próprias da configuração de um Estado, que difere das sociedades propriamente tribais. Uma delas, essencial, é a questão da moralidade que, no Egito Antigo, pode ser analisada pelo conceito de Maat, termo que pode ser traduzido como “verdade”, “justiça”, “ordem” e “equilíbrio”¹⁸. Um estudo recente, desenvolvido pelo antropólogo cognitivo Whitehouse e outros estudiosos (2019), aponta exatamente a relação entre o surgimento do Estado e a questão moral,

¹⁷ Na obra FRANKFORT, Henri. *Kingship and the Gods: a study of Ancient Near Eastern Religion as the Integration of Society & Nature*. Chicago; London: University of Chicago Press, 1948.

¹⁸ Para uma discussão mais aprofundada do termo ver a obra de Jan Assmann intitulada *Maât – L'Égypte pharaonique et l'idée de justice sociale* (2010).

requisito considerado necessário quando o crescimento populacional atingiu tamanha extensão que não era mais possível o gerenciamento da vida comunitária apenas pela aldeia.

As relações do Egito Antigo com a África são, portanto, motivo de discussões na Academia. Os estudos em egiptologia têm se preocupado, nos últimos tempos, em analisar a relação do Egito com a África, sobretudo com a região da Núbia, cujas pesquisas têm avançado consideravelmente, tanto do lado do território do Egito atual quanto do Sudão. Embora o Egito Antigo esteja distante temporalmente das sociedades africanas ocidentais, a cultura egípcia antiga tinha elementos propriamente africanos. Considerar a africanidade do Egito Antigo não significa aceitar as ideias difusionistas próprias de uma arqueologia histórico-cultural hoje distante dos debates teóricos da arqueologia. Significa que os egiptólogos podem olhar para o Egito Antigo sob uma outra perspectiva, não eurocêntrica, o que permite levantar hipóteses de pesquisa novas, ainda não aventadas e que podem contribuir para o avanço na compreensão da cultura egípcia antiga.

Ao possibilitar o debate sobre a constituição das identidades e identificações, sobre as relações entre diferentes culturas e grupos, bem como entre diferentes quadros contextuais e temporais, as questões sobre "africanidade" das sociedades, como o exemplo do Egito Antigo, podem ser levadas em consideração nos estudos sobre História da África e no ensino de História em geral. Essa reflexão, acima de tudo, pode se converter numa oportunidade excepcional para pensar vínculo com a cultura de raiz africana no Brasil, pois serve como ação afirmativa para a posição do negro na sociedade brasileira atual.

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: EM QUE PRECISAMOS AVANÇAR?

Os conteúdos escolares têm sido pensados para contemplarem procedimentos de leitura, pesquisa, análise, comparação e reflexão, bem como confrontação de pontos de vista e fontes documentais, distinções e relações temporais e espaciais (FERNANDES, 2018). O que, obviamente, exige do professor uma gama de conhecimentos e habilidades, nem sempre fáceis de serem adquiridos. Soma-se a isso a falta de material sobre o "Mundo Antigo" em língua portuguesa, o que dificulta a conexão entre a história investigada e a história ensinada.

Em 2017, a revista *Mare Nostrum* se propôs a problematizar a cultura escolar e a produção acadêmica sobre História Antiga no Brasil, no dossiê intitulado "História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa". Os artigos reunidos trataram da importância dos conteúdos da Antiguidade para a formação dos sujeitos e para a discussão sobre cidadania, estabelecendo um diálogo entre a História Antiga, o ensino formal (básico e superior) e a produção da nossa memória social. Para além deste número, outros artigos importantes foram publicados em veículos diferentes, analisando tanto o lugar na Antiguidade na sociedade brasileira¹⁹ quanto as possibilidades didáticas de seus conteúdos²⁰.

Obviamente, a questão sobre o porquê se estudar História Antiga ganha um sentido muito diferente em ambientes distantes dos vestígios arqueológicos das sociedades tradicionalmente abordadas no ensino por

¹⁹ Dentre os quais podemos citar o artigo de Margarida Maria de Carvalho e Pedro Paulo A. Funari, "Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações" (2007); de Ana Teresa M. Gonçalves, "Pesquisas de História Antiga no Brasil" (2011); de Fábio Faversoni, "A História Antiga nos cursos de graduação em história no Brasil", 2011; de Tatiana Bina e Maria Isabel D'Agostino Fleming, "O laboratório de Arqueologia Romana Provincial LARP (MAE-USP): pesquisas e projetos de arqueologia romana no Brasil" (2018).

²⁰ Com destaque para os textos de Gilvan Ventura da Silva, "História Antiga no livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa" (2000); Pedro Paulo Funari e Renata S. Garrafoli, "História Antiga na Sala de aula" (2004); de Renata Belleboni Rodrigues e Semíramis Corsi Silva, "Os desafios e a importância da História Antiga na formação do professor de História" (2012); de Dominique Vieira Coelho dos Santos, "De tablet para tablet - novas ferramentas para a pesquisa e o ensino da história das culturas cuneiformes na era digital" (2014); de Raquel Funari, "A África antiga no ensino de História" (2018).

meio dos livros didáticos: Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma. E essa não é uma realidade apenas do Brasil e dos países da América, mas de outros lugares, como o Japão e a Austrália, que também produzem e refletem sobre a importância da Antiguidade Clássica. O vínculo cultural que esses países compartilham com a Europa seria a primeira hipótese que levantaríamos ao tentar entender a popularidade dos estudos clássicos nesses países. Entretanto, essa ligação não parece mais intensa do que um conjunto muito diverso de influências multiculturais que se formaram nesses territórios²¹.

Portanto, para além do vínculo imediato com os dispositivos identitários de alguns países, estuda-se História Antiga por um conjunto variado de razões, dentre as quais podemos destacar: 1) ela oferece elementos que nos permitem pensar o outro, como um exercício de alteridade, mas, acima de tudo, de explorar os mais diversos tipos de questões históricas sobre nós mesmos, por funcionar como um espaço ao mesmo tempo muito distante (temporal e, para algumas culturas, espacial) e muito familiar (seja na terminologia que utilizamos para nos comunicar - democracia, epistemologia, simpatia etc -, seja por um conjunto de valores legados: família, ancestralidade, vida urbana etc); 2) reinventada de tantas formas diferentes (talvez mais do que qualquer outra unidade histórica), ela nos possibilita compreender como o passado pode ser atualizado, manipulado e acionado por sociedades diferentes. Falar sobre a Antiguidade é sempre falar, acima de tudo, do contexto particular das sociedades que produziram as referências bibliográficas e seleção documental desse "Mundo Antigo"; 3) ela nos permite refletir sobre os métodos e ferramentas intelectuais que ainda utilizamos, tributários em grande medida da presença da tradição clássica no pensamento dito "científico". Como nação, somos herdeiros tanto de Zumbi dos Palmares quanto de Aristóteles.

²¹ Como afirma Kathryn Welch, professora do Departamento de estudos clássicos e História Antiga, da Universidade de Sidney, na análise que elabora sobre a realidade dos estudos das sociedades antigas na Austrália (WELCH, 2009, p. 1-10).

Certamente, um criterioso processo de seleção de conteúdos de História Antiga associado à atualização de métodos e conceitos pode auxiliar o desenvolvimento das capacidades priorizadas no documento da área de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais (para os anos finais do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries), a saber: identificação das relações sociais nos grupos de convívios e em outros tempos e espaços, localização de acontecimentos históricos na multiplicidade de tempos, reconhecimento do conhecimento histórico, compreensão da relação entre histórias individuais e coletivas, conhecimento e respeito dos diferentes modos de vida, questionamento da realidade e identificação de problemas e soluções, domínio dos procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, valorização do patrimônio sociocultural e do direito de cidadania dos indivíduos e grupos, luta contra as desigualdades²².

Enquanto o papel da escola for contribuir para a construção de uma educação voltada para a formação de cidadãos, a Antiguidade tem muito a colaborar. Mas para isso, é urgente a criação de propostas interdisciplinares reais. Precisamos propor estratégias para favorecer a interação entre diferentes áreas, tendo em vista a especificidade dos objetivos e demandas do ensino básico.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, J. What is global history now? *Aeon*, 2017. Disponível em: <<https://aeon.co/essays/is-global-history-still-possible-or-has-it-had-its-moment>>. Acesso em: 01 de fev. de 2019.

ANPUH. **Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

ARAÚJO, Sônia R. de; DAVIDSON, Jorge M.; CABECEIRAS, Manoel R. de V.; ROSA, Cláudia B. da. Cinema e Antiguidade. *In*: ROSA, Cláudia B. da; CARDOSO, Ciro F. S. (Orgs.). **Semiótica do espetáculo: um método para a História**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2013.

²² BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEE, 1998, p. 43.

- ASSMANN, Jan. **Maât**. L'Égypte pharaonique et l'idée de justice sociale. Paris: Mdv Éditeur, 2010.
- BARROS, Carlos. Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. **Revista de História**. São Paulo, n. 158, p. 09-41, 2008.
- BEARD, Mary. **Confronting the Classics**: Traditions, Adventures, and Innovations. London: Liveright, 2013.
- BELLEBONI-RODRIGUES, R.C.; SILVA, S. C. Os Desafios e a Importância da História Antiga na formação do professor de História. In: BATISTA, Eraldo Leme; SILVA, Semíramis Corsi; SOUZA, Tatiana Noronha de.. (Orgs.). **Desafios e Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente**. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, v. 5, p. 71-87.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BINA, T.; FLEMING, Maria Isabel D'Agostino. O laboratório de Arqueologia Romana Provincial LARP (MAE-USP): pesquisas e projetos de arqueologia romana no Brasil. In. SOARES, C.; BRANDÃO, J.L.; CARVALHO, P.C. **História Antiga**: relações interdisciplinares, Paisagens urbanas, rurais e sociais. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018. p. 425-434.
- BINA, Tatiana; GREGORI, Alessandro M.; PINTO, Renato; TROMBETTA, Silvana; VASQUES, Marcia S. Religião e práticas mortuárias no Império Romano. In: FLEMING, Maria Isabel D' (Orgs.). **Perspectivas da Arqueologia Romana Provincial no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2016. p. 33-50.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: < basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 de set. de 2021.
- BURY, J.B; COOK, S.A; ADCOCK, P.E. (Orgs.). **The Cambridge Ancient History**. Cambridge: University Press, 1923.
- CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo** [online]. vol. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.
- CARVALHO, Margarida Maria de; FUNARI, Pedro Paulo A.. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. **História**, Franca, v. 26, n. 1, p. 14-19, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742007000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de abr. de 2019.
- CERQUEIRA, F. et al. **Saberes e poderes no Mundo Antigo**: estudos ibero-latino-americanos. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- CHAISSON, E. J. The Natural Science underlying Big History. **The Scientific World Journal**, v. 2014, p. 1-42, jun., 2014. Disponível em: < <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2014/384912/#abstract>>. Acesso em: 06 de set. de 2021.

- CHEVITARESE, A. L. et al. **A Tradição Clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008.
- COELHO, Ana Lucia Santos; BELCHIOR, Ygor Klain. BNCC e a História Antiga. **Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**. v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017.
- CONRAD, S. **What Is Global History?** Princeton: Princeton University Press, 2016.
- DOUKI, C.; MINARD, P. Histoire globale, histoires connectées: un changement d'échelle historiographique? **Revue d'histoire moderne et contemporaine**. n. 54. Belin, p. 7-21, 2007.
- EDWARDS, David N. Ancient Egypt in the Sudanese Middle Nile: a case of mistaken identity? *In: O'CONNOR, David; REID, Andrew (Orgs.). Ancient Egypt in Africa*. London; New York: Routledge; Institute of Archaeology, University College London, 2003, p. 137-150.
- FAVERSANI, F. A História Antiga nos cursos de graduação em história no Brasil. **Hélade**, Niterói, v. 2, p. 42-46, 2001. Disponível em: <http://www.helade.uff.br/Helade_2001_volume2_numero2_NE.pdf>. Acesso em: 06 de set. de 2021.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151-173, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200151&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de abr. de 2019.
- FRANKFORT, Henri. **Kingship and the Gods: a study of Ancient Near Eastern Religion as the Integration of Society & Nature**. Chicago; London: University of Chicago Press, 1948.
- FUNARI, P. P. A.; GARRAFFONI, R. S. História Antiga na Sala de Aula. **Textos Didáticos**, Campinas, IFCH/UNICAMP, n. 51, p. 1-30, jul., 2004.
- FUNARI, Pedro Paulo A. História Antiga. A renovação da História Antiga. *In: KARNAL, L. (Orgs.). História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 95-108.
- FUNARI, R. S. A África antiga no ensino de História. **Heródoto**, Guarulhos, Unifesp, v. 3, n. 2, p. 194-204, dez., 2018.
- GONÇALVES, A. T. Pesquisas de História Antiga no Brasil. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 12, n. 30, dez., 2011.
- GRININ, L. E. et al. (Org.). **Globalistics and Globalization Studies: Big History & Global History**. Volgograd: Uchitel Publishing House, 2015.
- GRUZINSKI, Serge. **La Guerra de las Imágenes**. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019). Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Ed. Contexto, 2013.

- HARRIS, W. V. **Rethinking the Mediterranean**. Oxford: University Press, 2005.
- HEYOB, Sharon K. **The cult of Isis among women in the Graeco-Roman World**. Leiden: E. J. Brill, 1975. (Études préliminaires aux religions orientales dans l'Empire Romain).
- HINGLEY, Richard. **Globalizing Roman Culture**. Unity, diversity and empire. London; New York: Routledge, 2005.
- HUSKINSON, Janet. Essay One: Looking for culture, identity and power. *In*: HUSKINSON, J. (Orgs.). **Experiencing Rome**. Culture, identity and Power in the Roman Empire. New York: The Open University, 2009. p. 3-28.
- KIM, H. J. Ancient History and the Classics from a comparative perspective: China and the Graeco-Roman World. *AWE*, n. 14, p. 253-274, 2015.
- LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT. **Newsletter des Münchner Zentrums für Antike Welten und der Graduate School Distant Worlds**. Ausgabe 1-2018., München.
- MacDONALD, Kevin C. Cheikh Anta Diop and Ancient Egypt in Africa. *In*: O'CONNOR, David; REID, Andrew (Org.). **Ancient Egypt in Africa**. London; New York: Routledge; Institute of Archaeology, University College London, 2003. p. 91-104. (Encounters with Ancient Egypt).
- MARSHALL, F. Mediterranean Reception in the Americas. *In*: HARRIS, W. V. **Rethinking the Mediterranean**. Oxford: University Press, 2005, p. 294-313.
- MATTINGLY, David J. **Imperialism, power, and identity**. Experiencing the Roman Empire. Princeton; Oxford: Princeton University Press, 2011.
- MOYER, Ian S. **Egypt and the limits of hellenism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- O'CONNOR, David; REID, Andrew. Introduction- Locating Ancient Egypt in Africa: Modern Theories, Past Realities. *In*: O'CONNOR, David; REID, Andrew (Orgs.). **Ancient Egypt in Africa**. London; New York: Routledge; Institute of Archaeology, University College London, 2003, p. 1-21. (Encounters with Ancient Egypt).
- REDE, Marcelo. O assassinato da história. *In*: Opinião. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, v. 29, 2016. p. 3.
- ROWLANDS, Michael. The Unity of Africa. *In*: O'CONNOR, David; REID, Andrew (Org.). **Ancient Egypt in Africa**. London; New York: Routledge; Institute of Archaeology, University College London, 2003. p. 38-53. (Encounters with Ancient Egypt).

SACHSENMAIER, D. Global History. Version: 1.0. In: **Docupedia-Zeitgeschichte**, 11, 2010. Disponível em: <https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/588/file/docupedia_sachsenmaier_global_history_v1_en_2010.pdf>. Acesso em: 06 de set. de 2021.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

SANTOS, D. V. C. dos. De tablet para tablet - novas ferramentas para a pesquisa e o ensino da história das culturas cuneiformes na era digital. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 212 - 241, 2014.

SHOHAT, Ella. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 23, p. 11-54, jul.-dez. 2004.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, G.V. da. História Antiga no livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa. **Dimensões**, Revista de História da UFES. Vitória, n. 11, p. 231-238, 2000.

SILVA, Gilvan V.; GONÇALVES, A. T. M. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**, Londrina, v. 7, p.123-141, out., 2001.

SUBRAHMANYAM, S. Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. **Modern Asian Studies**, Vol. 31, No. 3, Special Issue: The Eurasian Context of the Early Modern History of Mainland South East Asia, 1400-1800. p. 735-762, 1997.

THE CLASSICAL ASSOCIATION OF GHANA. Book of Abstracts. **I International Classics Conference - Classics and Global Humanities**. Department of Philosophy & Classics University of Ghana, 2018. Disponível: <https://classicswestafrica.files.wordpress.com/2018/10/bookofabstracts_final1.pdf>. Acesso em: 01 de mar. de 2019.

VASQUES, Marcia S. **Máscaras funerárias do Egito Romano**: crenças funerárias, etnicidade e identidade cultural. Rio de Janeiro: Publit, 2015.

WELCH, Kathryn. et al. Personal Perspectives. In: ERSKINE, A. **A Companion to Ancient History**. Wiley-Blackwell: West Sussex, 2009, p. 1-10.

WENGROW, David. Landscape of Knowledge, idioms of power: the african foundations of Ancient Egyptian civilization reconsidered. In: O'CONNOR, David; REID, Andrew (Orgs). **Ancient Egypt in Africa**. London; New York: Routledge; Institute of Archaeology, University College London, 2003, p. 121-135. (Encounters with Ancient Egypt).

WHITEHOUSE, Harvey et al. Complex societies precede moralizing gods throughout world History, **Nature**, v. 568, p. 226-244, April, 2019.

WITT, Reginald E. **Isis in the Ancient World**. Ithaca; New York: Cornell University Press, 1971.

Algumas reflexões sobre o tratamento da História Antiga nos livros didáticos brasileiros¹

Gilvan Ventura da Silva²

¹ Os principais resultados obtidos com a pesquisa que deu origem a este capítulo foram apresentados no seminário *O que se ensina e o que se aprende em História: a historiografia didática em debate*, organizado pelas Profas. Margarida Dias e Juliana Souza, em setembro de 2020. Na ocasião, tivemos a felicidade de contar com a leitura crítica do Prof. Roberto Airon, a quem agradecemos as sugestões no sentido de aprimorar a qualidade do texto. Desnecessário dizer que a responsabilidade pelas ideias nele contidas é inteiramente nossa.

² Professor Titular de História Antiga da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutor em História pela Universidade de São Paulo e bolsista produtividade 1-C do CNPq.

PALAVRAS INICIAIS

Quando avaliamos a atual situação da área de História no âmbito do sistema acadêmico brasileiro, constatamos que uma especialidade do conhecimento histórico ocupa uma posição minoritária, mas nem por isso menos vigorosa. Nos referimos aqui à História Antiga, reparada em seus dois grandes ramos, História Antiga do Oriente e História Antiga do Ocidente, que compreendem *grosso modo* quatro civilizações: a egípcia, a mesopotâmica, a grega e a romana. No Brasil, país desde cedo influenciado pelas tradições da cultura ocidental, os estudos de Grécia e Roma têm experimentado, nas últimas décadas, maior desenvolvimento, sendo ainda muito poucos os historiadores brasileiros com especialização em Egptologia ou Assiriologia. De fato, a investigação relativa à História da Antiguidade Clássica, ou seja, às sociedades grega e romana têm se mostrado predominantes devido ao ingresso de profissionais da área em cursos de graduação e em programas de pós-graduação distribuídos por todo o território nacional, o que, por sua vez, tem proporcionado a contínua formação de novos pesquisadores. É bem possível que poucos discordassem do pressuposto segundo o qual a Civilização Ocidental deve muito ao legado de Grécia e Roma, não obstante as ambiguidades que o emprego do termo “legado” possa suscitar (FOLIGNO, 1992, p. 25-59). Invenções como a democracia, a filosofia, o direito, os jogos olímpicos são tributadas ora à Grécia ora a Roma, de maneira que, por intermédio de todo um encadeamento milenar, essa herança é transmitida às gerações posteriores segundo um processo que costumamos designar como recepção, havendo já, no país, investigadores dedicados à reflexão do modo pelo qual as tradições próprias da Antiguidade foram (e têm sido) apropriadas e resignificadas pelos pósteros de acordo com os seus próprios interesses e aspirações (SILVA, 2007; SILVA et al., 2017). Da Europa, seu epicentro, elementos

próprios da cultura greco-romana se difundiram pelos quatro cantos do globo, acompanhando o domínio progressivo dos europeus sobre os demais continentes (FINLEY, 1998, p. 30). Desse modo, uma história restrita, no início, às regiões banhadas pelo Mediterrâneo se converte, pouco a pouco, em uma história de abrangência praticamente universal, um autêntico patrimônio cultural da humanidade, o que justifica a sua inclusão nos currículos escolares, produzindo-se assim uma filiação direta entre os antigos e nós, que nos vemos refletidos em sociedades longínquas tanto no espaço quanto no tempo. Por força desse legado, não cessamos de celebrar os antigos como antepassados que prefiguram modelos de conduta, de pensamento e de expressão artística tidos como canônicos e cujo conhecimento considera-se indispensável para a construção da cidadania, objetivo maior de todo o sistema escolar brasileiro.

O contato do grande público com as civilizações antigas ocorre por meio dos mais variados suportes que, de quando em quando, buscam inspiração na Antiguidade ou a ela aludem: livros paradidáticos, filmes de ficção, documentários, revistas em quadrinhos, jogos eletrônicos, letras de música, enredos carnavalescos. Todavia, para além desses suportes, que favorecem uma apropriação, digamos, informal de características do pensamento e do *modus vivendi* do homem antigo, importa reconhecer que o primeiro contato regular da maioria das pessoas com as sociedades antigas é aquele intermediado pelo livro didático, instrumento pedagógico que cumpre uma função de primeira grandeza quando se trata de averiguar o grau de conhecimento histórico ou a concepção de História da qual o homem comum, ou seja, aquele que não possui formação na área, é detentor (ABUD, 1984, p. 81). Isso equivale a dizer que boa parte da ideia ou da representação que se fizer de gregos, romanos, egípcios e mesopotâmicos encontrar-se-á ancorada no processo de escolarização, o que eleva bastante o peso da literatura didática na difusão do conhecimento acerca da Antiguidade. O mesmo

raciocínio valeria, decerto, para outros períodos da História, mas convém recordar que a História Antiga, pelo fato de não integrar a História Nacional e por situar-se num ponto remoto do tempo, não costuma ser revisitada com frequência pelo público, que sobre ela é informado de maneira errática e, por vezes, subliminar. Cumpre mencionar ainda que, não obstante os avanços obtidos no ensino e na pesquisa em História Antiga no Brasil, muitos cursos de licenciatura e bacharelado, tanto os presenciais quanto aqueles ofertados na modalidade a distância, não dispõem ainda de profissionais qualificados, ao passo que milhares de professores da Educação Básica em atuação nas salas de aula de todo o País nunca tiveram a oportunidade de estudar História Antiga de maneira adequada, sob a orientação de um especialista, razão pela qual o livro didático se converte num material de apoio não apenas para o aluno, mas também para o professor que, em virtude das deficiências da sua formação e premido pelos afazeres da vida cotidiana, se torna cada vez mais dependente dos conteúdos reunidos no livro para o preparo das suas aulas. Por todos esses motivos, conclui-se que o livro didático interfere de modo decisivo tanto na imagem que a sociedade faz da Antiguidade quanto na qualidade da informação disponível, que será absorvida, é certo, pelos alunos, mas também pelos professores.

À luz do lugar ocupado pelo livro didático no ensino de História Antiga, pretendemos realizar um breve balanço acerca das potencialidades e das limitações desse recurso pedagógico nas duas últimas décadas. Para tanto, nos apoiamos na experiência adquirida como avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual ingressamos em 2000, num momento em que o Programa se encontrava em vias de consolidação e, ao mesmo tempo, passava a ser gerido de modo descentralizado, ficando a cargo não mais do Ministério da Educação, mas das universidades. O PNLD, tal como o conhecemos, foi criado em 1995 mediante o trabalho de uma comissão responsável por estabelecer

as diretrizes para uma avaliação qualitativa dos livros didáticos a serem adquiridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entre 1995 e 1997 ocorreram duas avaliações de livros destinados às séries iniciais da Educação Básica (1ª a 4ª séries). Em seguida, a avaliação passou a incluir as séries subsequentes, momento em que a coordenação dos trabalhos da área de História foi entregue a Holien Gonçalves Bezerra, docente da Universidade Federal de Goiás (GOMES; LUCA; 2013). Na oportunidade, os critérios de avaliação estabelecidos em 1995 sofreram a primeira revisão, quando então passou-se a priorizar, nas obras didáticas, a correção das informações, a definição e aplicação da metodologia do ensino-aprendizagem e da metodologia própria de cada área de conhecimento, a construção da cidadania e a ausência de qualquer tipo de preconceito ou doutrinação, critérios estes que *mutatis mutandis* vigoram até hoje. Quando começamos a fazer parte da equipe do PNLD, as avaliações eram feitas livro a livro, o que exigia o preenchimento de quatro fichas individuais que, ao término, resultavam numa ficha consolidada, não raro com mais de cem páginas! Nessa época, operou-se uma alteração importante no sistema de classificação dos livros, pois até então as menções finais eram “Recomendado com Distinção”, “Recomendado”, “Recomendado com Ressalvas”, “Não Recomendado” e “Excluído”, sendo facultado ao professor optar por um livro “Não Recomendado”, o que, a bem da verdade, representava um contrassenso. A partir de 2000, no entanto, a menção “Não Recomendado” foi extinta, o que reforçou a categoria dos excluídos. Em 2002, decidiu-se que uma obra excluída no PNLD anterior não poderia ser inscrita novamente no certame sem antes solucionar todas as fragilidades assinaladas, o que contribuiu bastante para o aprimoramento do livro, observando-se, ao longo do tempo, uma sensível diminuição na quantidade de coleções excluídas. Tornava-se assim evidente que algo de positivo estava ocorrendo no mercado editorial brasileiro, que co-

meçava a se alinhar aos parâmetros do PNLD. Por essa razão, é possível afirmar que o Programa foi e tem sido muitíssimo bem-sucedido na sua missão de ofertar aos alunos e professores das escolas públicas um material didático de qualidade superior.

Tomando a melhoria do livro didático, em geral, e do livro de História, em particular, como um pressuposto, desejamos refletir, nesse capítulo, sobre alguns aspectos relativos ao ensino de História Antiga. Nosso propósito é averiguar se, após mais de duas décadas de funcionamento ininterrupto do processo avaliativo dos livros didáticos, o PNLD foi capaz de impactar de algum modo os conteúdos de História Antiga, o que nos leva a considerar, por um lado, as mudanças na qualidade da informação transmitida pelo livro e, por outro, os limites e desafios que ainda persistem no ensino da disciplina. A curiosidade que nos move poderia ser formulada nos seguintes termos: em que medida o PNLD foi capaz de favorecer o ensino de História Antiga pelos livros didáticos, tanto do ponto de vista da correção das informações quanto do emprego de recursos pedagógicos mais criativos e eficientes? Visando a alcançar tal objetivo, optamos por analisar quatro livros que integram coleções destinadas ao segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), todos eles recomendados pelo PNLD 2017, o último que se ocupou das coleções deste segmento. A opção pelo ensino fundamental não foi fortuita, mas antes se deveu ao fato de os conteúdos de História Antiga, incluídos amiúde no volume do 6º ano, serem mais extensos do que aqueles abordados nas coleções do ensino médio. Além disso, na maioria dos casos, as coleções do ensino médio se organizam segundo critérios temáticos e não cronológicos, o que acarreta uma redução do espaço reservado à História Antiga. Os quatro livros selecionados, todos em primeira ou segunda edição, foram publicados por distintas editoras. Por razões de conveniência, os identificamos com os códigos A, B, C e D. Antes, porém, de passarmos à análise dos livros propriamente

dita, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a trajetória dos estudos de Antiguidade no Brasil.

A JORNADA DOS ANTIGOS NA TERRA DE SANTA CRUZ

Na América Latina, a preservação e reprodução de valores e experiências próprios da Antiguidade, com destaque para a arte e cultura clássicas, são corolários da expansão ultramarina patrocinada pelos países ibéricos na passagem do século XV para o XVI, coincidindo assim com o Renascimento, movimento marcado pela ideia de *renovatio*, de renovação que, pretendendo recuperar a tradição clássica em nome da reverência à glória greco-latina (DUBY, 1987, p. 139-55), revolucionou os fundamentos intelectuais e artísticos herdados da Idade Média, embora sem suprimi-los. Muito mais do que um mero retorno ao passado, algo por si só historicamente insustentável, o que os homens do Renascimento empreenderam foi uma *releitura* seletiva da cultura antiga de acordo com os seus interesses particulares, conjugando tal cultura com todo o patrimônio judaico-cristão do qual, evidentemente, não poderiam se desvencilhar. Desse modo, como sustenta Agnes Heller (1982), a cultura antiga funcionou para o Renascimento muito mais como “um depósito de pensamento passível de transformação à medida dos desejos do que como um modelo a imitar”. Dentro do movimento renascentista, o humanismo constituiu um dos desdobramentos intelectuais mais vigorosos, o que permitiu a difusão do pensamento humanista para países e continentes nos quais as condições sociais e materiais que propiciaram a emergência do Renascimento, tal como presentes na Península Itálica, jamais existiram. Pois bem, foi nesse contexto de revalorização da cultura clássica e de afirmação do humanismo que os ibéricos iniciaram a conquista e colonização do Novo Mundo.

A aproximação entre o Novo Mundo e os antigos é igualmente fruto da criação de toda uma tradição escolar calcada no estudo dos clássicos. Quanto a isso, a América deve muito, sem dúvida, aos jesuítas, cujas realizações no campo da instrução, desde os níveis mais elementares até os mais graduados, foram notáveis. Os jesuítas faziam da educação um instrumento privilegiado de intervenção no *saeculum*, tendo fundado escolas de ler e escrever, escolas médias e seminários, nas quais o ensino do latim, do grego, da Filosofia e da Teologia dispunha de um ambiente intelectual propício, adequando-se assim a uma pedagogia cristã cujas raízes remontavam à Antiguidade Tardia. No caso brasileiro, nem mesmo a expulsão sumária dos jesuítas da Colônia determinada por Pombal, em 1759, foi suficiente para arrefecer o interesse pelos clássicos. Em 1772, com a reforma do sistema educacional, foram criadas as cadeiras régias para o ensino secundário, incluindo as de grego e latim, que detiveram uma posição importante no currículo dos cursos de Direito fundados em Olinda e São Paulo a partir de 1827, já sob o Império. Um pouco depois despontava também o interesse pelo conhecimento das sociedades do Oriente Próximo, em particular pelo Egito, cujos estudos se beneficiaram bastante do patrocínio da família real portuguesa. De fato, D. Pedro I foi o responsável pela criação da primeira coleção régia de artefatos egípcios, mais tarde enriquecida pelas aquisições de D. Pedro II, um entusiasta de História Universal que nutria verdadeiro fascínio pelas sociedades antigas, a ponto de ter visitado o Egito duas vezes, em 1871 e 1876.³

Durante a Primeira República, o ensino secundário foi reformulado, privilegiando-se as ciências exatas e físicas em detrimento da formação clássica e literária. Não obstante tal reforma, o ensino do

³ Os artefatos reunidos por D. Pedro I e D. Pedro II encontravam-se depositados no Museu Nacional do Rio de Janeiro, tendo sido, infelizmente, destruídos em 2018, no incêndio que consumiu o edifício. Poucas peças, algumas delas bastante danificadas, puderam ser recuperadas dos escombros. Para mais detalhes sobre a influência da cultura egípcia no Brasil e sobre as múltiplas manifestações da assim denominada “Egiptomania”, consultar (BAKOS; FUNARI, 2008, p. 143-151).

grego e do latim foi mantido, ao mesmo tempo que se instalavam, no país, as faculdades de Filosofia e Letras. Desse modo, o interesse pela cultura clássica, em especial pela latina, tornou-se crescente, produzindo-se gerações de romanistas e tradutores (TUFFANI, 2000/2001). Em 1925, outro impulso à difusão dos Estudos Clássicos veio com a oferta do curso de Filologia Clássica (latim e grego) pela Faculdade de Filosofia de São Paulo, o primeiro curso de Letras propriamente dito a ser criado no Brasil. A etapa seguinte foi a abertura dos cursos superiores de Letras Clássicas e Português pela Universidade de São Paulo (1934) e pela Universidade do Distrito Federal (1935), ambas contando, em seus quadros, com professores estrangeiros para o ensino do latim e do grego (TUFFANI, 2000/2001). Não obstante a relevância dos estudos de língua e literatura gregas e latinas para a valorização do legado cultural greco-romano, cumpre mencionar que a História, por sua vez, não tardou a abraçar a causa dos antigos. Em 1934, foi criada, no curso de História da USP, a disciplina História Geral da Civilização que, em 1939, deu origem à cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval, então ministrada por Eurípedes Simões de Paula, que obteve a cátedra da disciplina em 1946 mediante concurso público.⁴ A atuação de Eurípedes Simões de Paula foi determinante para a afirmação da História Antiga como um domínio autônomo de conhecimento, o que a distanciava das Letras Clássicas, mas também da História Medieval, tanto que, em 1961, na primeira reunião da Associação Nacional de História (ANPUH), ocorrida na cidade de Marília, Simões de Paula propôs e teve aprovada uma recomendação às universidades brasileiras para que, nos currículos, fosse implementada a separação entre História Antiga e História Medieval, por se tratar de duas especializações distintas. Muito embora, a justo título, Eurípedes Simões de Paula

⁴ Para mais detalhes sobre o assunto, cf. SANTOS; KOLV; NAZÁRIO, 2017; Eurípedes Simões de Paula apresentou, no seu exame de cátedra, uma tese sobre Marrocos e suas relações com a Ibéria na Antiguidade (FUNARI; CARVALHO, 2007, p. 14-19).

deva ser considerado o primeiro professor de História Antiga do País, não devemos esquecer que, em 1946, mesmo ano no qual o referido docente tornava-se catedrático na USP, Eremildo Luiz Vianna assumia a cátedra de História Antiga e Medieval da então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, mais tarde renomeada para Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEREIRA, 2008, p. 1-10). A despeito de todas as reservas que pairam sobre a personagem por conta das suas convicções políticas, é inegável o protagonismo de Eremildo Vianna como formador de recursos humanos em História Antiga na Universidade do Brasil, a segunda mais importante instituição nacional de ensino superior à época.⁵

Enquanto a História Antiga buscava se afirmar como uma especialidade do conhecimento histórico, prosseguia a reforma nos cursos de Letras. Em 1939, determinou-se que a graduação em Letras Clássicas (português, latim e grego) passaria de três para quatro anos, reservando-se o último ano para a formação pedagógica. Mediante a consolidação dos cursos superiores de Letras Clássicas, o interesse pela cultura greco-romana experimentou notável incentivo, como comprova a Lei Capanema, de 1942, que, dentre outras inovações no sistema educacional brasileiro, ampliou a carga horária de ensino do latim nos diversos níveis de instrução. Todavia, a expansão dos Estudos Clássicos obtida na primeira metade do século XX foi perdendo força a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1962, que tornava facultativo o ensino do latim ao passo que dissolvia a tripla licenciatura de português, latim e grego. Tal medida desferia um duro golpe nos Estudos Clássicos. Uma década após a promulgação da LDB, o ensino de Letras Clássicas havia desaparecido do secundário, com honrosas exceções, dentre as quais a mais expressiva é, sem dúvida, o Colégio Pedro II (TUFFANI, 2000/2001, p. 393-402). No caso da

⁵ Para mais informações acerca da trajetória de Eremildo Luiz Vianna e de sua atuação política durante o regime militar, cf. FERREIRA, 2014, p. 32-37.

História Antiga, seu percurso intelectual nas décadas de 1960 e 1970 encontrou-se condicionado pela Ditadura Militar, uma vez que os praticantes da disciplina, pelo fato de se dedicarem ao estudo de sociedades longínquas, costumavam ser taxados como reacionários e positivistas que pouco tinham a contribuir para a compreensão do tempo presente, o que comprovava a sua inutilidade na luta contra o regime. Não por acaso, a História Antiga era alvo constante de acusações por parte de historiadores de outras áreas, que se empenhavam em denunciar o atrelamento da disciplina ao conservadorismo ideológico e às posições políticas de Direita (FUNARI; CARVALHO, 2007, p. 19).

O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO E A HISTÓRIA ANTIGA

No decorrer da redemocratização, que inaugurou a década de 1980, observa-se uma guinada na investigação sobre a Antiguidade, pois nesse momento alguns dos mais importantes pesquisadores brasileiros aderem à onda marxista que toma de assalto as universidades, o que os leva a privilegiar os conflitos sociais e as contradições próprias das sociedades antigas, uma chave de interpretação que rendeu uma pletora de trabalhos seminais, em particular no campo da História da Escravidão. Em meados da década de 1980, com a criação da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), entidade que congrega especialistas em Língua, Literatura, Filosofia, História e Arqueologia antigas, opera-se uma revitalização do interesse pela Antiguidade no Brasil mediante um considerável esforço interdisciplinar.⁶ Para essa revitalização, os cursos de Letras Clássicas cumpriam um papel, como sempre, fundamental. No entanto, outra área de conhecimento que despontava com um vigor ainda

⁶ Muito embora a SBEC seja uma associação voltada para a promoção do estudo dos clássicos, ela nunca deixou de abrigar os egiptólogos e assiriólogos que até hoje não contam, no País, com uma associação própria.

maior era a História, constituindo a subárea de História Antiga um polo difusor do conhecimento acerca de Grécia, Roma, Egito e Mesopotâmia como nunca ocorreu no passado, e isso por três motivos.⁷

Em primeiro lugar, pela extraordinária ascensão da História após o fim da Ditadura Militar (GARRAFFONI; FUNARI, 2010, p-1-6). Libertos dos condicionantes políticos que dificultavam o exercício da crítica intelectual livre e soberana, os historiadores passaram a experimentar uma insólita valorização profissional ao se pretender a reconstrução da identidade nacional no contexto da Nova República. Numa conjuntura em que o fortalecimento das instituições democráticas e, por extensão, da cidadania se convertia em uma bandeira dos movimentos sociais, descobriu-se que os pesquisadores e professores de História tinham muito a contribuir com a tarefa de forjar uma nova imagem da nação após décadas de opressão política. Um dos “efeitos colaterais” desse crescimento global do interesse pela disciplina foi a emergência de subáreas até então incipientes, tais como a História Antiga, a História Medieval e a História da América. Em segundo lugar, houve a renovação historiográfica efetuada nas universidades, com a superação mais ou menos rápida do paradigma materialista até então predominante. Confrontada pela Nova História Política e pela História Cultural, a História Econômica foi aos poucos cedendo espaço e, nesse movimento, instituíram-se objetos de investigação originais ou pelo menos não tão explorados, o que teve como efeito direto o estímulo à criatividade, à investigação e à experimentação em todos os domínios do conhecimento histórico, o que muito beneficiou o interesse pela História Antiga, que se aproximava cada vez mais da Ciência Política e da Antropologia, com as quais travava um intenso debate intelectual (HARTOG, 2003, p. 197-199). De fato, para a renovação dos estudos

⁷ Malgrado as restrições impostas à prática arqueológica no Brasil, país que conta com uma quantidade bastante reduzida de cursos superiores de Arqueologia, não podemos deixar de mencionar aqui a contribuição da Arqueologia Clássica para o *boom* dos estudos sobre a Antiguidade. Cf. GRILLO; FUNARI; CARVALHO, 2013.

de História Antiga foi inegável a importância da História Cultural, cuja viga mestra é o conceito de representação, tal como proposto por Roger Chartier, o que deu ensejo a um expressivo contingente de teses, dissertações e artigos cujos autores buscavam captar as modalidades de expressão simbólica das sociedades antigas e a maneira pela qual estas investiam de sentido seu mundo ou, melhor dizendo, o representavam (SILVA; GONÇALVES, 2015, p. 1-15). Por último, mas não menos importante, pelo fato de que, em termos nacionais, o curso de História apresenta uma abrangência muito superior ao de Letras Clássicas, que continua ainda restrito às universidades públicas e assim mesmo àquelas de maior prestígio e tradição. A graduação em História, ao contrário, é uma das mais difundidas no âmbito das Ciências Humanas, sendo obrigatório que os alunos, quer do bacharelado quer da licenciatura, cumpram pelo menos um semestre de História Antiga, invariavelmente consumido no ensino da História da Civilização Clássica.

Todas essas transformações foram capazes de produzir, a partir da segunda metade da década de 1980, uma autêntica “revolução” no domínio dos Estudos Clássicos no Brasil cujo mérito, frisamos, se deve, em larga medida, ao empenho dos historiadores. Se, no decorrer da década de 1960 e 1970, alguns poucos nomes, como Eurípedes Simões de Paula e Ulpiano Bezerra de Meneses, na USP; e Eremildo Viana e Marilda Corrêa Ciribelli, na UFRJ, eram responsáveis pela formação em História Antiga nos dois principais centros universitários do País, a década de 1980 e, sobretudo, a de 1990 trouxeram um florescimento extraordinário para a disciplina, cada vez mais apartada da História Medieval. Com o aumento no número de investigadores e seu ingresso nos departamentos universitários e programas de pós-graduação, observase uma rápida expansão do ensino e da pesquisa em História Antiga, bem como um crescimento considerável da produção científica sob a forma de livros, artigos, capítulos de livros, anais de evento e traduções

abalizadas, o calcanhar de Aquiles dos pesquisadores, em especial dos iniciantes, que amiúde não dispunham de boas traduções em língua portuguesa das obras que estudavam ou pretendiam estudar (FUNARI, 2003, p. 95-107). No que diz respeito a esse aumento do interesse pelas sociedades antigas, importa mencionar a multiplicação dos periódicos voltados para a difusão de conhecimento especializado sobre a Antiguidade, a começar pela revista *Phoînix*, mantida pelo Laboratório de História Antiga da UFRJ, pela revista *Classica*, vinculada à SBEC, e pelo Boletim do CPA, da Unicamp, os periódicos mais antigos, aos quais vieram se somar tantos outros, a exemplo de *Romanitas*, *Mare Nostrum*, *Nearco* e *Hélade*, todos editados em formato exclusivamente digital. Tãmanha expansão não poderia deixar de incluir as associações científicas. Tanto é assim que, em 1999, foi criado, no âmbito da Associação Nacional de História (ANPUH), o Grupo de Trabalho em História Antiga (GTHA), com presença marcante nos simpósios bianuais promovidos pela entidade. Desse modo, se é verdade que a USP e a UFRJ continuam a ocupar uma posição de destaque, não é menos verdade que os estudos de Antiguidade não se restringem mais, em absoluto, ao eixo Rio-São Paulo, como comprovam os múltiplos núcleos de pesquisa e formação na área distribuídos por todo o território nacional.⁸

ALGUMAS RAZÕES PARA COMEMORAR

Como pondera Funari (2003, p. 97), nos últimos vinte anos os livros didáticos têm acompanhado a crescente profissionalização da História Antiga, tanto no que concerne ao abandono de interpretações historiográficas ultrapassadas quanto à incorporação de novos temas e

⁸ Em 2017, segundo levantamento realizado por SANTOS, D.; KOLV, G.; NAZÁRIO, J. J. *Op. cit.*, o Brasil contava com 116 profissionais responsáveis pelo ensino e pela pesquisa em História Antiga no País mediante atuação regular em alguma instituição de ensino superior, seja na graduação ou na pós-graduação. Considerando a trajetória da disciplina, que, no início, contava apenas com o trabalho pioneiro de Eurípedes Simões de Paula, o crescimento é de fato expressivo.

objetos de pesquisa, sem renunciar à tarefa de tornar o Mundo Antigo mais próximo da realidade atual, o que revela a preocupação dos autores em mobilizar os conteúdos mais remotos para a compreensão do presente, evitando-se assim certa tendência do senso comum em acreditar que a História Antiga se encontre circunscrita a um passado longínquo do qual hoje não restaria nenhum traço. Quando examinados numa perspectiva de conjunto, os livros didáticos revelam avanços expressivos no domínio da História Antiga, e isso tanto em termos das estratégias de ensino-aprendizagem quanto da seleção dos conteúdos e da superação de explicações que já se mostram obsoletas. Cremos que esse aprimoramento na qualidade da História Antiga ensinada nos livros didáticos seja resultado direto, por um lado, da continuidade e consistência do PNLD, que, ao mobilizar uma equipe de especialistas para fazer a avaliação dos livros de acordo com critérios claros e ao mesmo tempo rigorosos, estabeleceu novos parâmetros para o ensino da História nos níveis fundamental e médio, o que terminou por forçar certa renovação na maneira pela qual a História Antiga era tratada, em particular no que se refere às conexões com a sociedade contemporânea, à valorização do multiculturalismo e à construção da cidadania. Por outro lado, os avanços obtidos no ensino da disciplina são fruto também do aumento no número de profissionais, com o conseqüente aumento da quantidade de material disponível para consulta em língua portuguesa, o que torna a disciplina mais conhecida e, por extensão, menos hermética, contribuindo para dissolver certa concepção que fazia do estudo da Antiguidade um privilégio reservado a iniciados. Toda uma nova geração de pesquisadores tem assim trabalhado ativamente para tornar a História Antiga mais acessível ao grande público, incluindo os alunos e professores da Educação Básica, como se constata mediante a proliferação de sítios de internet e periódicos científicos que visam à popularização do conhecimento, mas sem perda de qualidade. Desse modo,

a História Antiga vai pouco a pouco sendo esvaziada do exotismo que sempre a acompanhou, o que não equivale a diminuir o seu fascínio, muito pelo contrário. O interesse pela História Antiga pode ser mensurado por meio de um episódio emblemático ocorrido em 2016, no contexto de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão preliminar propunha uma drástica redução e/ou supressão dos conteúdos de História Antiga ministrados em sala de aula. O efeito dessa proposta foi uma pronta reação, não apenas dos especialistas, mas também – e de modo surpreendente – dos professores e alunos do ensino fundamental e médio de todas as regiões do País, para quem o esquecimento dos antigos seria algo, no mínimo, contraproducente em termos pedagógicos, tendo em vista a inegável contribuição das civilizações antigas para a construção do mundo no qual hoje vivemos.

Ao realizarmos um balanço com o propósito de identificar os possíveis acertos na História Antiga ensinada pelos livros didáticos, uma característica que logo chama a atenção é o cuidado com as imagens que, na maioria dos casos, são tratadas como documentos, como fontes de informação, e não como mera ilustração. A interpretação das imagens é um recurso de pesquisa absolutamente valioso para o historiador, esse “analfabeto visual”, como certa vez definiu Peter Burke, de maneira que os professores e pesquisadores são cada vez mais incentivados a incorporar ao seu trabalho os registros visuais. Se isso é válido para qualquer uma das especialidades nas quais habitualmente se subdivide o conhecimento histórico, no caso da História Antiga o recurso à interpretação de imagens adquire singular importância, em face das limitações do corpus literário legado pelos antigos. A História Antiga praticada hoje nas instituições de ensino superior – ou ao menos naquelas em que a pesquisa se alia ao ensino – é um saber profundamente marcado pela interdisciplinaridade, sendo necessário ao egiptólogo, ao assiriólogo, ao helenista ou ao romanista lançar mão, em seu trabalho,

de uma variedade de fontes arqueológicas, epigráficas e numismáticas, para além das textuais, o que reforça a utilidade da iconografia. Diante de um cenário como esse, não há motivo algum para que o ensino de História Antiga nos níveis fundamental e médio não acompanhe, com as devidas adequações, é certo, a valorização das fontes visuais que já se verifica nas universidades. O emprego das imagens no ensino de História Antiga traz ainda um benefício adicional: a possibilidade de colocar o aluno em contato direto com os códigos e mensagens produzidos pelos antigos, uma vez que o acesso aos textos redigidos em latim, grego ou aramaico, apenas para citar alguns exemplos, somente é possível mediante um trabalho de tradução, isso sem mencionar a complexidade desses textos, quer se trate de um papiro, de uma lei, de um poema em versos hexâmetros e outros. Desse modo, nos livros selecionados para análise, observamos o empenho dos autores no sentido de tratar as imagens como fontes para o conhecimento histórico, e com bons resultados, diga-se de passagem, como vemos na seção *Olho vivo*, que integra o livro B. Nela, os autores realizam uma verdadeira decupagem de imagens as mais diversas (mosaico, pintura, cerâmica, relevo), esclarecendo ponto por ponto aquilo que é representado e demonstrando como essa decodificação é capaz de ampliar o conhecimento sobre as sociedades antigas. Trabalho semelhante, mas um pouco menos eficaz, é verificado no livro A, na seção *Lendo imagens*, na qual os autores solicitam aos alunos que interpretem determinada iconografia, mas sem fornecer sobre ela muitos detalhes. Já o livro C, na seção *Amplie seu conhecimento*, também traz, acompanhadas de atividades, informações sobre como interpretar imagens e artefatos. No que se refere ao uso das imagens como recurso pedagógico, o livro D é o mais deficiente, contendo diversas ilustrações com legendas precárias. Em certos casos, não se menciona nem mesmo a data da composição da obra ou do artefato, o que dificulta sua interpretação. Vale a pena destacar que a superficial-

lidade ou mesmo a ausência de legendas das imagens costumava, no passado, ser uma das principais fragilidades dos livros didáticos, como fizemos questão de salientar em certa ocasião (SILVA, 2007a, p. 231-238). Atualmente, esse problema comparece com menos frequência, embora ainda estejamos longe de uma situação ideal.

Outro aspecto meritório é a tentativa de se evitar, tanto quanto possível, o estudo da Antiguidade por ela mesma, sem nenhuma ressonância com o presente, de modo a enfatizar que os contemporâneos são herdeiros dos antigos e que muitos desafios outrora enfrentados pelos homens da Antiguidade continuam atuais. Como consequência, o ensino da disciplina adquire maior relevância para os estudantes, que não apenas são estimulados a perceber os nexos que os unem ao passado, mesmo o mais distante, como também são convidados a se aproximar das sociedades antigas sem atribuir a elas qualquer conotação mítica ou heroica, como se os homens e mulheres da Antiguidade comportassem algum atributo inato que os tornasse diferentes de nós, para o bem ou para o mal. Um bom exemplo de como isso é feito pode ser encontrado no livro C, quando a autora opta por abrir o capítulo 6, dedicado à China e à Mesopotâmia, com um excerto da “Declaração Universal dos Direitos da Água”, publicada em 1992, a fim de destacar a necessidade do gerenciamento racional dos recursos hídricos no mundo contemporâneo, algo que os antigos já sabiam, pois tanto a Civilização Chinesa quanto a Civilização Mesopotâmica surgiram às margens de grandes rios (o Amarelo e o Azul, no caso chinês; o Tigre e o Eufrates, no caso mesopotâmico). Dessa maneira, o aluno é levado a compreender o papel desempenhado pela água desde o alvorecer das civilizações, tornando-se assim mais cuidadoso na sua utilização. Outro exemplo digno de nota advém do livro B, capítulo 12, no qual se aborda o surgimento de Roma. Logo no início do capítulo, os autores apresentam uma fotografia contendo diversos cartazes de propaganda a fim de despertar a

atenção do aluno para a proximidade entre o espanhol e o português, idiomas que derivam do latim, língua falada pelos antigos romanos, o que demonstra o quanto elementos próprios da Antiguidade ainda continuam ativos nos nossos dias, mesmo que à primeira vista não nos apercebamos disso. Já no livro A, seção *Jeitos de mudar o mundo*, os autores enfocam a igualdade de gênero de modo transversal, partindo do Paleolítico, passando pelo Egito e chegando ao debate sobre o papel da mulher na nossa sociedade, o que constitui mais um bom exemplo de como os conteúdos de História Antiga podem ser úteis, não apenas para compreender o passado, mas também para pensar o presente.

A bem da verdade, ao contrário daquilo que se propalava nas décadas de 1960 e 1970, a História Antiga não é por si mesma conservadora nem tende a privilegiar a harmonia social e a manutenção do status quo em detrimento dos conflitos e dos movimentos de contestação da ordem vigente, o que equivale a dizer que a História Antiga, tal como praticada hoje no Brasil e reproduzida nos livros didáticos, é uma valiosa aliada quando se pretende estimular, no aluno, a consciência crítica e a compreensão ativa da realidade, operações cognitivas indispensáveis à construção da cidadania. Desse modo, o livro, ao abordar os processos históricos característicos das sociedades antigas, manifesta certa preferência por transmitir a visão de uma Antiguidade marcada pelo dissenso, pelo confronto e pelo choque entre os grupos sociais, alinhando-se assim às correntes historiográficas contemporâneas que privilegiam uma abordagem contextual e antinormativa do Mundo Antigo. O livro A, por exemplo, traz no capítulo 16, dedicado aos primeiros séculos da República romana, uma discussão sobre a formação das grandes propriedades em Roma, o que acarretou a concentração da propriedade privada e o conseqüente aumento do número de proletários, de pessoas despossuídas, o que permite ao professor explorar todo o debate contemporâneo acerca do arcaísmo das estruturas agrárias do

Brasil e da necessidade de se realizar a reforma agrária. Já no livro B, no capítulo relativo aos povos da Mesopotâmia, os autores incluem um texto complementar sobre a situação atual dos curdos, etnia que habita há milênios o norte do Iraque e o sul da Turquia, como uma maneira de evidenciar a diversidade cultural da região e ao mesmo tempo a permanência de conflitos não solucionados, uma vez que os curdos não integram ainda uma nação independente. No livro C, por sua vez, o capítulo 9, dedicado à Civilização Grega, traz uma atividade que discute a falta de atuação política da mulher na Grécia antiga em contraste com o que se observa no mundo contemporâneo, no qual as mulheres têm buscado cada vez mais exercer a cidadania. Todos esses exemplos demonstram que o ensino de História Antiga, ao contrário do que se supunha há algumas décadas, mantém uma interface direta com a realidade atual, seus dilemas e contradições, servindo assim com eficácia à construção da cidadania.

Outro ganho intelectual que merece destaque é a incorporação da perspectiva multicultural no estudo das sociedades antigas, uma das consequências da adoção da História Cultural como principal aporte teórico no ensino de História Antiga. Como argumentam Silva e Gonçalves (2015, p. 7), a disciplina encerra um grande potencial caso se deseje colocar o aluno em contato com a alteridade e a diversidade, um pouco à semelhança do que propõe Paul Veyne ao sustentar que a História tem uma vocação para nos desinstalar, permitindo-nos ir ao encontro daquilo que nós não somos, cabendo precisamente ao historiador realizar um inventário completo das diferentes formas de expressão das sociedades humanas no tempo (VEYNE, 1989, p. 37). A valorização da alteridade e da diversidade se exprime em muitas circunstâncias nos quatro livros analisados, em especial na pluralidade de usos, costumes, crenças e tradições das sociedades antigas, muitos deles bastante distintos dos nossos. No entanto, gostaríamos de mencionar

aqui, em caráter especial, um exemplo de como tal valorização ocorre: a ênfase nos estudos de História da África, num contexto de superação da ideia segundo a qual o Egito teria constituído a única experiência civilizacional do Continente Negro na Antiguidade. A inclinação para a diversidade associada à afirmação, nos meios acadêmicos e escolares, da História da África como área de conhecimento, acontecimento impulsionado pela promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, proporcionou a inclusão, no livro didático, de civilizações que até bem pouco tempo atrás praticamente não se ouvia falar, tais como o Reino de Kush e o Reino de Axum. Nos quatro livros que constituíram a base empírica de nossa investigação, constatamos uma preocupação explícita com a diversidade das culturas africanas na Antiguidade, o que configura um enriquecimento do saber histórico, já que agora comparecem, na narrativa didática, povos e sociedades sumariamente esquecidos, o que contribui para desfazer certo preconceito ainda vigente sobre a África, que desde pelo menos o século XIX sempre foi tida como o lugar da inércia, do atraso histórico, o que a tornava dependente de influxos estrangeiros para se desenvolver (SILVA, 2007b, p. 11-41).

UM ALERTA PARA O FUTURO

Não obstante os avanços acima descritos no tratamento da História Antiga ensinada nos livros didáticos, outros aspectos carecem ainda de cuidado por revelarem fragilidades que, de certa maneira, comprometem o processo de ensino-aprendizagem da disciplina. De modo geral, podemos afirmar que os conteúdos de História da Grécia e de Roma encontram-se mais afinados com as perspectivas historiográficas contemporâneas do que os de História do Egito e da Mesopotâmia. Na avaliação de **Silva e Rodrigues (2012, p. 71-87)**, esse descompasso entre a História da Antiguidade Clássica e a História do Oriente Próximo

não se deve, a princípio, a qualquer predileção dos investigadores pela História da Europa, mas antes à pouca tradição brasileira nos estudos orientais, que tendem a receber menos atenção nas matrizes curriculares dos cursos de História. Além disso, no Brasil, como frisamos no início deste texto, a pesquisa em História Antiga encontra-se concentrada em Grécia e Roma, com nítido predomínio da segunda sobre a primeira, o que resulta numa produção consideravelmente maior acerca das sociedades clássicas. Essa realidade torna o ensino da História do Egito e da Mesopotâmia bem mais complexo, pois o professor – com raras exceções – não dispõe nem de formação adequada na área nem de uma bibliografia atualizada em língua portuguesa. Como consequência, os conteúdos de História do Oriente Próximo, nos livros didáticos, padecem ainda de sérias dificuldades. Em comparação com o Egito, que desde o início da sua história apresentou-se como um reino unificado sob a autoridade da casa faraônica, a Mesopotâmia, marcada por uma heterogeneidade de povos e cidades que de quando em quando eram reunidas em unidades maiores controladas por um soberano, encontra-se em situação bem menos confortável. Essa dispersão da Civilização Mesopotâmica em inúmeras cidades-Estado cria, mesmo para o especialista, certo embaraço, que é replicado nas páginas dos livros didáticos. Incapazes de estabelecer as estruturas econômicas, políticas e religiosas das sociedades suméria e acadiana, o que lhes permitiria escapar dos particularismos locais, os autores de livros didáticos optam por uma abordagem ligeira e superficial, que enfraquece qualquer síntese sobre a Mesopotâmia. No livro A, após uma breve descrição das características principais dos sumérios, acadianos, babilônios e assírios, passa-se, em seguida, a tratar de algumas tradições culturais desses povos e das suas formas de organização social, o que converte os processos históricos da Mesopotâmia em autênticas caricaturas. Problema semelhante se repete nas outras três coleções analisadas, com uma ou outra variação. Ainda

sobre os conteúdos de História da Mesopotâmia, uma grave deficiência não pode ser ignorada: a ausência, no texto didático, de menção aos templos e à economia templária como fatores decisivos para a emergência da civilização na Suméria, na contracorrente da literatura especializada, que interpreta os templos como a primeira forma de expressão das relações de poder e dos mecanismos de coesão social que serão potencializados quando da instauração do Estado.

Os livros didáticos apresentam ainda muita dificuldade em abordar os períodos iniciais da Civilização Grega, ou seja, a fase creto-micênico (1600-1200 a.C.) e a Idade das Trevas (1200-800 a.C.), ambas eivadas de erros de informação e de desatualizações. Embora desde a década de 1950, mediante a decifração do Linear B, escrita empregada pelos Estados palacianos micênicos da Idade do Bronze, os pesquisadores já tenham estabelecido as linhas gerais de organização da Civilização Micênica, que precedeu as sociedades da Idade do Ferro, ainda se observam, nos livros, muitas informações equivocadas sobre os micênicos e seu mundo. No livro C, por exemplo, os Estados palacianos micênicos são definidos como cidades (e não como reinos!), ao passo que a história da Grécia na Idade das Trevas se resume à Guerra de Troia, numa sequência de acontecimentos que não permite ao aluno compreender a passagem de uma época à outra. Já no livro B, vemos que os aqueus, fundadores de Micenas, chegaram à Península Balcânica por volta de 1600 a.C. e também fundaram cidades na região. Os aqueus, como se sabe, são herdeiros dos indo-europeus, que invadem a Península por volta de 2000-1900 a.C., não havendo nenhuma comprovação de que teriam sido eles os responsáveis pela criação dos diversos Estados palacianos que proliferam pelo território da Península Balcânica. Aliás, o próprio etnônimo aqueu é objeto de intenso debate entre os historiadores, que têm reservas em identificar os povos indo-europeus que construíram a Civilização Micênica como aqueus. Sobre a Idade das Trevas, o livro

limita-se a mencionar os mitos narrados em *Ilíada* e *Odisseia*, passando, em seguida, a abordar o surgimento das *póleis*, o que uma vez mais deixa o leitor com a impressão de que o Mundo de Ulisses é uma continuação da Civilização Micênica, quando, na realidade, nos encontramos diante de uma sociedade com padrões próprios de organização social que diferem (e muito!) da micênica. No livro D, por sua vez, os erros e desatualizações acerca dos primeiros tempos da Grécia são recorrentes, a começar pela afirmação segundo a qual o Linear B teria sido empregado pelos micênicos desde o século XVII a.C., quando a sua difusão pela Península Balcânica ocorre apenas após a invasão dos micênicos à ilha de Creta, por volta de 1450 a.C. Mais grave ainda é a suposição de que a Guerra de Troia, tal como decantada por Homero, em *Ilíada*, seria um fato histórico e não uma ficção literária, o que implica dissolver a História no mito, procedimento, no mínimo, impróprio. Em nossa opinião, a confusão estabelecida, nos livros didáticos, entre a Civilização Micênica e a Idade das Trevas decorre, por um lado, da pouca familiaridade dos autores com os períodos mais recuados da História da Grécia, muito provavelmente como resultado de uma formação deficitária na graduação. E, por outro, da falta de consulta à bibliografia especializada, mesmo àquela disponível em língua portuguesa, o que poderia solucionar de modo eficiente tais inconsistências e imprecisões.

Outro equívoco frequente no trato com a História Antiga se refere aos primórdios da História de Roma, uma vez que os autores se mantêm, via de regra, presos a uma concepção de História que enfatiza a busca das origens dos processos históricos, procedimento metodológico ineficaz, na medida em que é impossível se alcançar o início ou o ponto zero dos acontecimentos, como bem definiu certa vez Michel Foucault ao declarar que a “genealogia é cinza” (FOUCAULT, 1979), ou seja, que o trabalho de reconstrução da sequência de eventos ao longo do tempo enraíza-se sempre numa zona indefinida, nebulosa, sem con-

tornos precisos. Na obsessão por alcançar a origem da *Urbs*, os autores terminam por atribuir um peso excessivo a relatos muito posteriores, como o de Tito Lívio, cuja obra-prima, *Ab urbe condita*, foi redigida nas últimas décadas do século I a.C. Não sendo historiador de ofício nem muito menos arqueólogo, Tito Lívio se limita a recolher um conjunto de relatos orais acerca dos primeiros tempos de Roma, boa parte dos quais de natureza mítico-religiosa.

Desse modo, como é possível sustentar a existência dos gêmeos Rômulo e Remo e que o primeiro, após matar o irmão, tenha se tornado o primeiro soberano de Roma, como lemos no livro D? Já no livro A, os autores se apoiam novamente na autoridade de Tito Lívio para nomear os quatro primeiros reis de Roma: Rômulo, Numa Pompílio, Túlio Hostílio e Anco Márcio, acerca dos quais não há nenhuma comprovação arqueológica, razão pela qual a historiografia é unânime em desacreditar a existência dessas personagens. No livro C, por sua vez, a autora demonstra a preocupação – acertada, diga-se de passagem – em discernir o que é fato histórico e o que é lenda nas narrativas acerca da fundação de Roma. Todavia, tal iniciativa não é de todo satisfatória, uma vez que a explicação historiográfica elaborada como contraponto à explicação mítica é superficial e, portanto, incompleta, enquanto que o relato mitológico, em termos narrativos, é muito mais concatenado e, portanto, convincente. Sendo assim, se o autor não se detém nos mitos e lendas para interpretá-los e, ao mesmo tempo, desconstruí-los à luz da crítica histórica, o que ocorre é o tratamento de ambos os registros, o mítico e o historiográfico, em pé de igualdade, cabendo ao aluno escolher o mais convincente. Considerando as distinções entre mito e História, dois saberes com estatutos e critérios de verossimilhança completamente distintos, é preciso que os autores de livros didáticos tenham atenção redobrada ao incluir os relatos míticos na sua narrativa, pois, do contrário, o ensino da disciplina pode adquirir um teor folclórico

absolutamente inadequado. Caso os autores desejem valorizar a mitologia no ensino de História Antiga, o enfoque deve ser, por suposto, alterado. Uma das alternativas seria partir das narrativas míticas para discutir a consciência histórica do homem antigo, à semelhança do que fez, em certa ocasião, Guilherme Moerbeck numa experiência com os alunos do 6º ano da rede pública de um município fluminense (MOERBECK, 2018, p. 225-247).

Todas essas fragilidades no trato da História Antiga pelos livros didáticos possuem, em parte, uma matriz comum: a desatualização bibliográfica ou a consulta frequente a manuais escolares, o que explica, senão no todo, ao menos em boa parte, as deficiências que temos assinalado até o momento. Consultando a bibliografia dos quatro livros que elegemos para análise, verifica-se, na maioria dos casos, a ausência de eminentes especialistas em História da Grécia, como Claude Mossé e Jean Pierre Vernant, além de Moses Finley, cujos principais títulos podem ser encontrados em edições nacionais. Além disso, convivem lado a lado, no repertório bibliográfico, autores como Fustel de Coulanges e Arnold Toynbee, cuja interpretação das sociedades antigas encontra-se fortemente marcada por um viés ideológico. Hoje os historiadores não leem mais Fustel de Coulanges e Toynbee para aprender sobre História Antiga, mas sim para apreender a concepção de História Antiga que vigorava à época na qual tais autores elaboraram suas obras, operação intelectual muito mais complexa do que aquela exigida a um estudante do 6º ano. Igualmente problemática é a substituição de livros especializados por manuais que já se encontram bastante defasados, a exemplo da *História da Grécia* e da *História de Roma*, de Mikhail Rostovtzeff, autor onipresente nos quatro livros analisados. A defasagem de muitos títulos, a ausência de alguns e a exploração superficial de outros tantos são obstáculos que não podem ser ignorados se aspiramos a uma História Antiga de melhor qualidade, pois sem a consulta a fontes de informação

adequadas tende-se a reproduzir lugares de memória e generalizações que, em virtude da repetição exaustiva, terminam por adquirir estatuto de verdade. A constatação, ao fim e ao cabo, é que, em muitas circunstâncias, a confecção dos livros didáticos não se apoia num levantamento cuidadoso da bibliografia especializada e em sua exploração efetiva, o que constitui um poderoso entrave ao aprimoramento do ensino de História Antiga, que seguramente poderia encontrar-se em situação mais favorável, tendo em vista as fontes de informação disponíveis em meio físico e, cada vez mais, em meio eletrônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse breve panorama acerca do ensino de História Antiga nos livros didáticos ao longo das duas últimas décadas, algumas conclusões se impõem. Antes de mais nada, é impossível negar que o livro se situa em patamares superiores de qualidade, resultado, por um lado, da solidez e da continuidade do PNLD, responsável por fixar novas diretrizes editoriais para os materiais didáticos produzidos no país, e, por outro, à profissionalização cada vez maior da área de História Antiga, o que tem conduzido a um incremento dos fóruns de debate e a um expressivo aumento da produção bibliográfica, em particular no âmbito da História da Grécia e da História de Roma. Sem dúvida, hoje, no Brasil, fala-se e escreve-se muito mais sobre as sociedades antigas do que há alguns anos, o que tem contribuído para arrefecer um antigo preconceito segundo o qual não seria viável, em solo pátrio, os estudos de Antiguidade, uma vez que gregos, romanos, egípcios, fenícios e hebreus não teriam conexão com a História Nacional, equívoco que, se levado às últimas consequências, condenaria os povos e nações a estudarem apenas a si mesmos, um verdadeiro paradoxo diante do caráter universal do conhecimento histórico. Em segundo lugar, a despeito dos avanços

obtidos, os livros didáticos ainda contêm muitos erros, simplificações e desatualizações no que se refere aos conteúdos de História Antiga, de modo que o estatuto atual da literatura didática ainda está longe do ideal, ao menos do ponto de vista dos conhecimentos específicos. A essa altura, caberia uma interrogação: além de tudo o que já se tem feito, o que mais se poderia fazer para aperfeiçoar a História Antiga contida nos livros didáticos? Uma solução possível, em nossa opinião, seria o investimento nas reflexões em torno do ensino da disciplina, no rastro da afirmação do Ensino de História como um campo de saber autônomo. Embora o cuidado com a maneira pela qual a História Antiga é ensinada na Educação Básica, o que inclui a análise do livro didático, já faça parte da pauta de investigação de alguns romanistas e helenistas, é necessário que tal cuidado seja permanente nos cursos superiores, como proposto por Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva (SILVA, 2013, p. 339-358), que certa vez decidiu incluir, no programa de História Medieval II, disciplina ministrada na graduação em História da UFRJ, uma unidade relativa ao Ensino de História Medieval como uma maneira de favorecer o diálogo entre o saber acadêmico e o saber escolar. Essa experiência nos parece assinalar um caminho bastante promissor no sentido de articular ensino e pesquisa e de permitir que os futuros professores já se informem sobre como os conteúdos de determinado ramo do conhecimento histórico são trabalhados em sala de aula. Mais que isso, mediante a crítica metódica do livro didático à luz da historiografia especializada, os professores terão condições de recuperar o seu protagonismo ao lidar com o instrumento, não ficando assim reféns de concepções ultrapassadas e de informações obsoletas. Diante de um cenário de continuidade do PNLD e de aumento da profissionalização em História Antiga, é lícito supor que a ênfase no ensino da disciplina possa somar forças em prol da superação das limitações que ainda se verificam nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. O livro didático e a popularização do saber histórico. *In: SILVA, M. A. (Orgs.). Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.

BAKOS, M.; FUNARI, R. S. História da tradição clássica no Brasil dos séculos XIX e XX. Egito antigo no Brasil: Egptologia e Egíptomania. *In: CHEVITARESE, A.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. O. (Orgs.). Tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium, 2008, p. 143-151.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. *In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 69-90.

BURKE, P. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.

DUBY, G. A herança. *In: BRAUDEL, F.; DUBY, G. (Orgs.). O Mediterrâneo, os homens e a herança*. Lisboa: Teorema, 1987, p. 139-55.

FERREIRA, M. M. Ditadura militar, universidade e ensino de História: da Universidade do Brasil à UFRJ. *Ciência e Cultura*, v. 66, n. 4, p. 32-37, 2014.

FINLEY, M. *O legado da Grécia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FOLIGNO, C. A transmissão do legado. *In: BAILEY, C. (Orgs.). O legado de Roma*. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 25-59.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FUNARI, P. P. A renovação da História Antiga. *In: KARNAL, L. (Orgs.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

FUNARI, P. P.; CARVALHO, M. M. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. *História*, v. 26, n. 1, p. 14-19, 2007.

GARRAFFONI, R. S.; FUNARI, P. P. Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil. *Acta Scientiarum Education ...*, v. 32, n. 1, p-1-6, 2010.

GOMES, A. M. C.; LUCA, T. R. Entrevista com Holien Gonçalves Bezerra. *História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 177-210, 2013.

GRILLO, J. G. C.; FUNARI, P. P. A.; CARVALHO, A. V. (Orgs.). *Os caminhos da Arqueologia Clássica no Brasil: depoimentos*. São Paulo: Annablume, 2013.

HARTOG, F. *Os antigos, o passado e o presente*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

HELLER, A. **O homem do Renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

MOERBECK, G. História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 225-247, 2018.

PEREIRA, L. M. A construção do saber histórico e o projeto social: os historiadores da UFRJ na época da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). **Anais do III Encontro da História da Anpuh-RJ**. Anpuh: Rio de Janeiro, 2008, p. 1-10.

RODRIGUES, R. C. B.; SILVA, S. C. Os desafios e a importância da História Antiga na formação do professor de História. *In*: BATISTA, E. L.; SILVA, S. C.; SOUZA, T. N. (Orgs.). **Desafios e perspectivas das Ciências Humanas na atuação e na formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 71-87.

SANTOS, D.; KOLV, G.; NAZÁRIO, J. J. O ensino e a pesquisa em História Antiga no Brasil a partir dos dados da Plataforma Lattes. **Mare Nostrum**, v. 8 n. 8, p. 115-145, 2017.

SILVA, A. C. L. F. O ensino de história medieval como tema de reflexão em disciplina obrigatória do curso de graduação em História: relato de uma experiência. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 339-358, 2013.

SILVA, G. J. et al. (Orgs.). **Antiguidade como presença**: antigos, modernos e os usos do passado. Curitiba: Prismas, 2017.

SILVA, G. J. **História Antiga e usos do passado**. São Paulo: Annablume, 2007.

SILVA, G. V. A África na Antiguidade. *In*: CAMPOS, A. P.; SILVA, G. V. (Orgs.). **Da África ao Brasil**: itinerários históricos da cultura negra. Vitória: Flor & Cultura, 2007a, p. 11-41.

SILVA, G. V. História Antiga e livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa. **Dimensões**, n. 11, p. 231-238, 2007b.

SILVA, L. L. T; GONÇALVES, J. W. O ensino de História Antiga: algumas reflexões. *In*: **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**: lugares dos historiadores, velhos e novos desafios. Anpuh: Florianópolis, 2015, p. 1-15.

TUFFANI, E. Os estudos latinos no Brasil. **Classica**, v. 13/14, p. 393-402, 2000/2001.

VEYNE, P. **O inventário das diferenças**. Lisboa: Gradiva, 1989.

Aprender com a Idade Média: residualidades e histórias menores

Nilton Mullet Pereira¹

¹ Professor da Área de ensino de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa o tema ensino de História e Idade Média.

Os estudos medievais se têm constituído em um campo fértil de pesquisas sobre a Europa Ocidental, mas também sobre o Islã e, recentemente, sobre a África. Entretanto, o que Macedo (2009) chama de medievalística² parece ter pouco ou nenhum impacto na história medieval ensinada. Os estudos sobre a antropologia histórica, que teve como um de seus importantes investigadores o historiador Jacques Le Goff e recebeu significativa adesão de medievalistas brasileiros, também são estranhos à sala de aula da escola básica. Estudos já de longa data³ sobre o medievo no ensino escolar têm demonstrado que publicações didáticas em geral⁴ têm repetido o esquema de uma Idade Média de dez séculos que se inicia com as migrações germânicas (alguns ainda utilizam a expressão invasões bárbaras), passa pelo período de auge do feudalismo e, depois, termina com a crise do século XIV, constituindo uma História generalizada e totalizante, sem dar espaço às especificidades temporais e regionais para as quais a medievalística vem chamando a atenção. Trata-se de um passado que é um conjunto de experiências frias que não despertam qualquer posicionamento ético ou estético para as gerações do presente. Diante dessa situação, penso que é importante problematizar as possibilidades de um estudo da Idade Média que abandone a História quadripartite e o modelo generalizante e totalizante, construído com base em uma temporalidade evolucionista e linear. A partir desse movimento, é possível inserir acontecimentos da vida medieval que não guardem qualquer relação necessária com esse modelo narrativo que se constituiu

² Medievalística diz respeito à produção intelectual sobre história medieval realizada por um conjunto de pesquisadores especializados. Macedo difere esse conceito do que chama de medievalidade, que constitui uma série de referências do imaginário atual sobre a Idade Média, via de regra estereotipadas, muito comuns no cinema, nos jogos, na música ou nos *games*. (MACEDO, 2009).

³ Os estudos sobre Idade Média nos livros didáticos hoje têm alguns trabalhos já bastante divulgados. Refiro-me especificamente ao ensaio decorrente de um projeto de pesquisa coordenado por este autor, “Possíveis Passado: representações da Idade Média no ensino de História”, publicado em 2008. Depois, outros artigos e dissertações abordaram adequadamente o tema.

⁴ O ensaio “A invenção do Medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de História”, publicado em 2017, analisa livros didáticos de História e aponta a constituição desse modelo de narrativa sobre o medievo, baseada na ideia de uma História total e de uma lógica generalizante. (PEREIRA, 2017, p. 169-184).

historicamente para olhar o passado medieval nos livros didáticos e no ensino de História. Nesse sentido, procuro abordar o medievo em publicações didáticas a partir do que chamarei de distância e diferença, que se desdobra na afirmação das residualidades e das histórias menores, as quais demonstrem um desvio em relação à ideia de uma temporalidade universal, unívoca, sucessiva e linear.

A ideia de história menor foi um conceito criado para pensar práticas e temáticas em ensino de História que deixam de estar submetidas a esse modelo do tempo cronológico e aos esquemas explicativos totalizantes, que criam abstrações destacadas das realidades e das vidas dos envolvidos na aprendizagem. As histórias menores são fragmentares e acontecimentais. O conceito foi criado a partir de um roubo que faço de uma leitura do belo livro de Deleuze e Guattari (1977), *Kafka: por uma literatura menor*. Também devo mencionar a ideia de uma educação menor, construída por Silvio Gallo (2002). Uma história menor tem caráter subversivo, mas não é menor em relação a um maior que lhe seria referência. Ao contrário, ela não tem referência, sobrevoa uma superfície acontecimental e, por isso, não se estabiliza, apenas lança problemas para a imaginação, rompe com as definições cristalizadas e naturalizadas, nos fazendo lembrar que a História é das pessoas, dos corpos, das vidas. Nada disso é estável ou definitivo e, assim, a história menor ousa cruzar os fluxos e, generosamente, se deixa levar pela passagem e pelas intensidades. Por isso, ela faz gritar os silêncios, faz aparecer os invisíveis, torna experiência e narrativa a vida das pessoas comuns (PEREIRA, 2018).

RESÍDUOS E HISTÓRIAS MENORES

Uma questão que ainda se coloca relativa ao medievo nos livros didáticos consiste no fato de que esse período histórico é cronológica e espacialmente distante das realidades dos estudantes das

escolas brasileiras. Tal distanciamento tornaria dispensável o ensino desse conteúdo, criando uma espécie de objeção em relação aos estudos medievais nas salas de aula da escola básica. A mesma lógica tem servido para suspender qualquer potencial ético e político da história medieval que permita problematizar o presente e pensar as expectativas de futuro. Isso, de certo modo, explica o funcionamento da maioria das publicações didáticas que têm grande dificuldade de problematizar ética e politicamente a história e o presente por meio do estudo do medievo. Tal concepção se fortaleceu com as discussões sobre a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na qual a Idade Média não figurou como conteúdo dos currículos obrigatórios e nacionais. A propósito dessa questão, foi escrito um artigo intitulado “A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2016), com o objetivo problematizar o papel que os estudos medievais poderiam ter na escola básica do Brasil.

Neste ensaio, argumento que a diferença temporal pode ser compreendida como um dos elementos-chaves para a aprendizagem histórica sem, contudo, abandonar a necessidade de criar vínculos entre a História ensinada e a realidade dos alunos, mostrando que tal concepção não é universal nem necessária para que se possa aprender com o passado. Logo, a distância não pode ser razão para a exclusão de determinado conteúdo do currículo. No caso específico da Idade Média, as distâncias podem permitir, ao contrário do que se possa imaginar, modos singulares de se ter experiências com o passado, no sentido de produzir forças para problematizar o presente e constituir possibilidades de futuros. Essas distâncias criam espaço para o reconhecimento de residualidades, efeitos e durações que se estendem desde a Idade Média até os nossos dias – exemplo clássico da poesia de cordel no Nordeste brasileiro (PEREIRA, 2014) – e inserem modos de

olhar para o presente que se deslocam na busca de uma Idade Média imaginada que intensamente tem povoado, por exemplo, o universo das culturas juvenis – filmes, jogos e músicas.

Proponho-me a roubar o conceito de residualidade, amplamente utilizado pelo campo da literatura (sobretudo no âmbito dos estudos medievais), a fim de pensar como a noção de resíduo aproxima a Idade Média do cotidiano e da vida dos jovens estudantes das escolas brasileiras. Suponho que o estudo dos resíduos medievais que se pode encontrar em diversos campos da vida social, na cultura, nos costumes, nos gestos e, inclusive, na política e na filosofia permite observar forças que se renovam e se reorganizam, produzindo modos de vida e formas de existência desde o medievo até os tempos atuais. Conforme Martins (2015, p. 35), a residualidade “é um processo de polimento, de recriação, reaproveitamento do resíduo, que por ser matéria viva, eivada de possibilidades, dá à cristalização um caráter de infinitude”. Os estudos sobre o amor cortês e a cortesia medieval, por meio da literatura trovadoresca ou mesmo dos romances de cavalaria, podem, por exemplo, ser pontos de partida para repensar os clássicos conteúdos do campo da história medieval que têm figurado nos currículos escolares. Dentre outra série de práticas culturais medievais, os ideais de cavalaria e de cortesia podem construir conteúdos curriculares que, a partir dos resíduos daí identificados, possam expandir o próprio conceito de Idade Média (do ponto de vista temporal e espacial), pensar o potencial ético da aprendizagem com o medievo, bem como as relações dos estudos medievais com o tempo. Desse modo, o marcador de “atrasado” para as culturas medievais se desconstitui e demonstra ser possível olhar para a Idade Média como um emaranhado de temporalidades, construídas a partir da problematização que fazemos e dos acontecimentos que experimentamos.

Também argumento que o estudo do medievo possui um duplo papel: revelar e operar com a alteridade e pensar o potencial ético e

político de se estudar realidades diferentes cultural e temporalmente. Logo, a potência do estudo da Idade Média não estaria somente em sua possível familiaridade com o presente das escolas brasileiras ou com as residualidades que se pode ver na atualidade, mas com a diferença em relação ao presente, quer dizer, com o estranhamento que os modos de vida medievais podem produzir nos estudantes. O estranhamento (PEREIRA; MARQUES, 2014), além de marcar a alteridade, permitindo que os jovens olhem para si mesmos ao olharem para o outro, abre um campo de experiências ainda não catalogadas que se autoafirmam em sua incomunicabilidade e incomensurabilidade – irreduzíveis, portanto, aos conceitos do presente. A irreduzibilidade da diferença é o que, do ponto de vista ético, abre espaço para uma experiência do impensado, possibilitando futuros que não seriam desdobramentos do presente, mas criações decorrentes dessa experiência do diferente.

A discussão do problema do tempo se dará a partir da noção de acontecimento, de história do corpo e de uma história menor (PEREIRA, 2017), com a perspectiva de valorizar o potencial ético e estético do ensino de Idade Média. Desse modo, o recorte dos temas e a sua problematização se tornarão elementos centrais da criação de novos parâmetros para o aparecimento do medieval nas salas de aula da escola básica no Brasil. Nesse sentido, ainda que a própria ideia de Idade Média considere a temporalidade eurocêntrica, proponho-me a problematizar a possibilidade desses outros olhares a partir das residualidades e da diferença, que podem permitir repensar o modo de ensinar esse conteúdo e reformular temáticas e formas expressivas que possam compor novas relações com esse passado – pensar esse passado como fortemente marcado pelo que dele se disse e se construiu historicamente. Na leitura de Amalvi, por exemplo, a Idade Média é “uma fabricação, uma construção, um mito” (2002, p. 537).⁵

⁵ “A Idade Média não existe. Este período de quase mil anos, que se estende da conquista da Gália por Clóvis até o fim da Guerra dos Cem Anos, é uma fabricação, uma construção, um mito, quer dizer, um conjunto de

NOTAS SOBRE O TEMPO: O LUGAR DA IDADE MÉDIA NA HISTÓRIA QUADRIpartite

O ensino de Idade Média e o modo como esse conteúdo histórico aparece em livros didáticos remete, em geral e sem qualquer contestação, à cronologia, ao tempo contínuo e à História quadripartite⁶. O medieval aparece como uma parte da evolução da sociedade europeia tomada como universal; logo, dificilmente há qualquer devaneio ou intriga histórica que a situe em outra concepção de tempo, em outras temporalidades e até em outros espaços geográficos, com exceção do Islã e do Império Bizantino. Em razão disso, nos tempos atuais, sobretudo quando se pensa criticamente o ensino de História, é dado um valor menor para o medieval como conteúdo que possa ter potencial ético e político e que possa desenvolver o espírito crítico dos estudantes. O resultado disso é um ensino inteiramente subserviente à temporalidade quadripartite, evolucionista e linear presente, sobretudo, nos livros didáticos.

A crítica à História quadripartite não é recente, já se alonga no tempo, mas, no que concerne ao ensino de Idade Média e ao modo como esse período aparece nos livros didáticos, tais críticas não tiveram um efeito significativo. Ainda que se possa ver tentativas bem frutíferas de inserção da história da África medieval ou do espaço aberto para o Islã, a história medieval ensinada ainda não se apartou de uma concepção evo-

representações e de imagens em perpétuo movimento, amplamente difundidas nas sociedades, de geração em geração, em particular pelos professores do primário, os ‘hussardos negros’ da República, para dar à comunidade nacional uma forte identidade cultural, social e política” (AMALVI, 2002, p. 537).

⁶ A história quadripartite é o referencial principal e básico das divisões temporais dos livros didáticos de História. A narrativa se utiliza deste modelo: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Ela é usada desde a criação dos Manuais para os alunos do Colégio Pedro II, em 1837: “Os primeiros programas de História, elaborados para o Pedro II, seguiam com rigidez as proposições de Von Martius, vencedoras do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que indicavam como se devia escrever a História do Brasil (VON MARTIUS, 1845). Seguiam as indicações do pesquisador europeu, mas já elaboradas pelo trabalho de Francisco Adolfo Varnhagen, na *História Geral do Brasil*, em 1857, que por sua vez foi modelo para os programas da disciplina História do Brasil no colégio. Os primeiros livros didáticos produzidos pelos professores do Pedro II seguiam a mesma forma de organização dos conteúdos” (ABUD, 2011). Devo mencionar também o trabalho de Forneck (2017), resultado de dissertação de mestrado em Ensino de História, que abordou as questões do tempo e da temporalidade.

lucionista de tempo e, sobretudo, não descobriu um modo de se deslocar de uma história total e esquemática, que suprime as diferenças e as singularidades de um período histórico de, ao menos, 10 séculos. Penso que problematizar as concepções temporais eurocêntricas pode ser bastante interessante para estudar a própria história da Idade Média ocidental (logo, europeia). Ao elaborar a crítica à temporalidade quadripartite e evolucionista, pode-se abrir, inclusive, as duras estruturas generalizantes criadas para apresentar o medievo aos jovens, a fim de deixar fluir uma série incrível e interminável de experiências humanas que certamente guardam um papel significativo para pensar o contemporâneo.

Meu argumento principal é que uma aula sobre história medieval pode, muito bem, estar mais relacionada ao futuro do que ao passado. O estudo da Idade Média, portanto, remete ao futuro. Se o tempo não é em si o que dele se diz, podemos pensá-lo de outro modo – ao invés do contínuo, o descontínuo; ao invés da linha, a dobra; ao invés da evolução, o fragmento; ao invés da sucessão, o labirinto. Deleuze pensou o tempo como um movimento turbilhonar. Em *Diferença e Repetição* (2006), o tempo não é a temporalidade, uma vez que, em si, não há qualidade humana instituída. A consequência dessa noção é muito importante porque ela nos indica que tudo o que dissemos até hoje sobre o tempo e todos os marcadores temporais (moderno, medieval, evoluído...) são qualidades humanas instituídas no tempo. Ora, um modo de livrar-se dessas qualidades é justamente pensar o tempo de outra forma, sem elas, abrindo a possibilidade de criar outros territórios, mudando a maneira de organizar e narrar a experiência.

Uma vez liberado o tempo das representações cristalizadas que dele fizemos e de uma certa “tirania do presente”, temos uma abertura para, como diz Pelbart (2000) a propósito do pensamento de Deleuze, “as mais excêntricas aventuras”. Isso significa que, se podemos pensar o tempo em si, as projeções que fazemos dele não são universais; se

assim se tornaram, foi em razão de uma política que estabeleceu os modos através dos quais deveríamos organizar o tempo. Tratou-se de uma delicada produção que se deu, em nosso caso, nos processos de colonização europeia na América. A supressão das apreensões particulares do tempo realizadas por outros povos foi uma maneira de impor temporalizações muito particulares, como a ideia de evolução e os marcadores como moderno e medieval. Para o estudo e o ensino da Idade Média, a consequência foi a criação da ideia de que o medievo é um período menos evoluído em relação ao moderno e ao contemporâneo. Não foi por pouco tempo que a ideia de uma Idade das Trevas povoou o imaginário das nossas sociedades sobre o medievo e, hoje, ainda que muitos livros didáticos, ao iniciar o estudo do período, se preocupem em problematizar esse imaginário, de modo geral ainda persiste um olhar evolucionista que torna a Idade Média identificada com o atraso intelectual, o domínio unívoco da Igreja Católica e o monolitismo da concepção da sociedade de ordens. Além disso, uma ideia constituída desde o marxismo, particularmente por Perry Anderson, de que entre grandes períodos históricos há sempre um momento de transição, tornou, por exemplo, a chamada Alta Idade Média (séculos V ao X) apenas um momento de grande desorganização que representava a transição entre o mundo antigo e o mundo feudal. Ao mesmo tempo, a chamada Baixa Idade Média, com o conhecido renascimento urbano e comercial, se tornou apenas a transição para a modernidade. Essa leitura sobre a Idade Média foi vital para a consolidação de uma temporalização evolucionista e para a cristalização do moderno como o momento de nascimento da razão e da crítica.

Assim, a problematização da temporalidade evolucionista é uma estratégia para abrir o ensino do medievo para a medievalística, para uma série de trabalhos de medievalistas brasileiros e estrangeiros que têm pensado com base em outras perspectivas teóricas e metodo-

lógicas que não se sustentam nem na História total e esquemática, nem num estudo do medievo que tem como referência a modernidade. Uma consequência dessa problematização é também, por exemplo, inserir estudos sobre a África que estejam desligados de uma relação necessária com os europeus, a fim de olhar para esse continente sem imputar-lhe os dogmas e os modos narrativos típicos de uma escrita da História linear e evolucionista.

Olhar para a Idade Média sem o peso da ideia de evolução e progresso nos permite acessar esse passado de outro modo e pensá-lo em sua potência para problematizar o presente e se abrir ao futuro. Uma vez que o tempo não é linha, mas “emaranhado”; não é sucessão, mas “coexistência”; não é ordem, mas “variação infinita” (PELBART, 2014), uma série de consequências se introduzem na discussão sobre o papel da Idade Média nos currículos escolares da escola básica.

A primeira é abandonar, de vez, a ideia de que a Idade Média é a “infância das nações”, a porta de entrada para a modernidade e para a consolidação do Estado nacional – noção muito cara, que colocou a Europa e seus Estados nacionais como o ponto a partir do qual todo e qualquer povo e suas organizações políticas e sociais são avaliados. Com isso, a noção de uma Idade das Trevas, já muitas vezes contestada, também perde o efeito, e a Idade Média pode ser contemplada e estudada em sua “singularidade original” (PEREIRA, 2009).

A segunda consequência é pensar as residualidades medievais nos currículos escolares. Olhar para os resíduos exige pensar o tempo como uma “massa” que permite um diálogo e uma comunicação entre diferentes temporalidades. Isso quer dizer que, de uma só vez, é possível olhar para as singularidades medievais e ver, igualmente, residualidades, relações, comparações, implicações e muita aprendizagem na relação entre o medievo e outros tempos.

A terceira consequência diz respeito ao trabalho da diferença e do estranhamento. Se não há uma linha evolutiva, o passado não é mais o presente antigo menos desenvolvido, mas um fragmento de tempo que permite aprendizagem. Trata-se de olhar para a filosofia, a arte, a arquitetura, os movimentos sociais de camponeses, a poesia, as universidades, as heresias, as mulheres, os imaginários etc. como experiências de um passado que nem é exemplo, nem é frio, mas é uma virtualidade que se acumula na forma de experiências que apresentam problemáticas singulares, criando uma relação de aprendizagem com o presente, ensejando elementos de crítica à atualidade em favor da criação de novos futuros.

Criar “histórias menores” a partir do encontro com as heresias, as mulheres, a África e os camponeses exigem que a narrativa não se submeta aos chamados contextos que abordam, por exemplo, as mulheres no interior – e relativo a elas – de uma história dos homens, de um esqueleto narrativo que deixa para as mulheres os famosos *boxes*. Aliás, no que se refere aos livros didáticos, é exatamente assim que essas histórias menores aparecem. Os *boxes* são estratégias muito comuns em publicações didáticas. Eles servem para que se possa inserir uma temática ou uma definição que corre paralelamente à narrativa principal. Assim, por exemplo, tem-se a descrição dos períodos da história da Idade Média e, ao lado, verificam-se *boxes* que apresentam mulheres que realizaram práticas importantes no campo da cultura ou da política. Enquanto a narrativa principal se constitui sem fissuras, sujeitos ou corpos e como uma descrição fria e objetiva, são os *boxes* que alimentam o livro com manifestações desviantes. Mas estas estão, visivelmente, numa situação de dependência do texto principal e seu sentido maior.

TEMPO TURBILHONAR: RESIDUALIDADES E DIFERENÇA

É assim que penso um estudo da Idade Média que leve em consideração a diferença – partindo da perspectiva da história menor – e as residualidades, tendo o futuro como ponto de partida. Tudo se passa como se abandonar a ideia de que a Idade Média é um intervalo de tempo baseado em uma desorganização política e social e com pouca ou nenhuma capacidade criativa fosse abandonar os pilares da temporalidade eurocêntrica, a evolução, o progresso e a sucessão. O tempo não é sucessivo. A sucessão é algo que inserimos no tempo, é um conceito, um antropomorfismo⁷ que os homens criaram para fazer parar o fluxo temporal. Se a sucessão não é mais uma lei que me faça ver a Idade Média antes da Modernidade, como se o medievo fosse lugar de “uma infância das nações”, então posso ver a Idade Média a partir do futuro e relacioná-la com diversas outras temporalidades, espacialidades e povos.

O futuro se apresenta não como definição, mas como abertura que envolve presente e passado de uma só vez. Desse modo, pensar o passado medieval através das residualidades e das histórias menores coloca o tempo como um emaranhado que faz os acontecimentos serem multitemporais, dialogando simultaneamente com presente e futuro, sendo o futuro a dimensão ética guardada no elemento do passado que percorre o presente como resíduo. A residualidade é um “passado vivo” (PEREIRA; SEFFNER, 2018), que replica o passado no presente, constituindo novas temporalizações. Entretanto, não se trata de permanências ou de mera repetição do medievo no presente, nem quer dizer que os estudos da residualidade constroem anacronismos. Também não se pode pensar que os elementos de uma Idade

⁷ Nietzsche se refere aos “antropomorfismos estéticos” (Nietzsche, 2001, §109), formas que doam ao mundo algo que não é dele, uma vez que o mundo é Caos.

Média imaginada⁸, muito comum nos tempos atuais em *games*, literatura fantástica, cinema ou música, possa ser pensado como resíduo. Pensar uma Idade Média, hoje, na forma de resíduo ou reminiscência, implica um movimento delicado de fazer uma espécie de descolonização da medievalística em relação ao moderno pensamento europeu. Não se trata mais de demarcar o medievo e circunscrevê-lo nos dez séculos que a tradição lhe reservou (séculos V ao XV).

Não foi por acaso que Le Goff criou o conceito de uma Longa Idade Média⁹, por exemplo. Se abandonamos essa periodização tradicional e reservamos o direito a um tempo “dialógico”, podemos pensar que elementos do imaginário, das culturas e das práticas sociais medievais tenham se mantido na forma de resíduo em diversos espaços e em diversos tempos, transformados e ressignificados com funções específicas e até diferentes daquelas que tinham na Idade Média. Então, falar de resíduo não quer dizer falar em permanência, mas de uma modalidade outra que implica uma torção no tempo, de modo que uma temporalidade, uma qualidade da vida, dos sentimentos, do imaginário medieval, se comunica com outras temporalidades, se insinuando nos modos de vida, nas práticas sociais de outros tempos, no caso, do presente.

Macedo demonstra a tese da residualidade através do exemplo de um castelo construído por um sertanejo chamado José Antônio Barreto, em 1984, no agreste do Rio Grande do Norte. MACEDO (2011, p. 18) conta que o que remonta à Idade Média não é a construção do castelo, mas o elemento imaginário que caracteriza um modo de “sentir e pensar” medieval, “no mais puro sentido, pois evoca um

⁸ A Idade Média imaginada consiste em uma abordagem contemporânea do medievo, que se nutre “da fantasia e da aventura. Trata-se da Idade Média do cinema, das séries televisivas, das músicas e dos jogos. Nela não se apresentam preconceitos, mas se reforça a ideia de uma Idade Média que é puro “faz-de-conta”, que pouco tem a ver com a pesquisa histórica” (CHEPP; MAIS; PEREIRA, 2015, p. 949).

⁹ A ideia de uma longa Idade Média foi pensada por Jacques Le Goff, autor do livro *Uma longa Idade Média* (2008), na esteira das problematizações realizadas sobre as temporalidades históricas por historiadores, desde Marc Bloch, concebendo as periodizações históricas como construções do presente. É assim que Le Goff pensa uma longa Idade Média que se estende até o século XIX. Podemos pensar que as residualidades medievais ultrapassem os limites desse próprio século XIX (LE GOFF, 2008).

tempo em que as imbricações entre sagrado e profano eram maiores e muitíssimo mais profundas, provocando sensações e atitudes diferentes das nossas, cativas da razão cartesiana”. Pois José Antônio construiu aquela edificação por uma inspiração divina, uma vez que foi a Virgem Maria quem lhe teria dado a missão, ainda menino. Esse traço do sentir e do pensar medieval presente nas práticas de Zé dos Montes (José Antônio Barreto) mostrou que ele estava “intoxicado pelo sagrado”, e o mais importante disso tudo é que, naquele espaço, naquele tempo e na subjetividade de Zé dos Montes havia uma “Idade Média viva e pulsante” (MACEDO, 2011, p. 18), sem compromisso com os padrões de temporalidades que se nos fizeram acreditar que eram o próprio tempo. Nada de cronologia, nada de sucessão, nada de linearidade: a Idade Média ali, viva na forma de um resíduo.

A residualidade é um passado vivo, “pulsante”, que ousa ultrapassar as barreiras das narrativas que estabelecem limites muito definitivos para o que é do passado, do presente e do futuro. A compreensão do tempo como “massa” ou como “rizoma” (DELEUZE, 1997) dá a pensar outras relações, quem sabe até inusitadas, entre as dimensões temporais que conhecemos. Essas próprias dimensões são colocadas em xeque. Desse modo, o resíduo medieval não é uma permanência, mas uma peça que nos prega o tempo, nos jogando para um abismo onde as definições do que é presente, passado ou futuro não passam de definições, nomes e conceitos criados para fazer frear o devir. Logo, o resíduo remete ao tempo que apresenta comunicações, diálogos, atravessamentos e, principalmente, coexistências.

É assim que Soares e Pontes, estudiosos da Teoria da Residualidade, afirmam que nada é novo em uma cultura – não existe uma temporalidade pura –, “toda cultura contém resíduos de outras anteriores” (2013, p. 48). Na área dos estudos literários medievais, a Teoria da Residualidade constitui-se em um campo de estudos que “busca apontar e explicar as

remanescências do modo de pensar de um determinado agrupamento social de um período de tempo específico em outro tempo diverso, tendo como base principal a Literatura” (SOARES; PONTES, 2013, p. 48). A ideia de um passado vivo se manifesta nessa teoria na medida em que, segundo os autores, “as literaturas mantêm entre si, numa incessante retomada de elementos de outros tempos e espaços que permanecem vivos no processo cultural – os resíduos” (SOARES; PONTES, 2013, p. 48). Pode-se observar remanescências da Ibéria Medieval em *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, estudadas por Soares e Pontes; o estudo dos *exempla* da literatura de cordel, resíduos dos *exemplas* medievais, como estudou Mello (2016); e em uma série de outros trabalhos.

Até aqui, tenho procurado atestar a importância da residualidade nos estudos medievais e, sobretudo, no ensino desse conteúdo. Para tanto, tenho apresentado uma problematização da História quadripartite e das formas de temporalização tipicamente coloniais, indo na direção de uma teorização do tempo que parte da filosofia da diferença. O trabalho com a residualidade em sala de aula, sem qualquer dúvida, é um meio de acessar o medievo a partir de questões do nosso próprio tempo, o que pode permitir modos muitos importantes de olhar para a Idade Média e para o próprio presente. Entretanto, a partir daqui, ainda em diálogo com a perspectiva da filosofia da diferença, passo a justificar e a afirmar que a existência do medievo nos currículos escolares guarda semelhança com outro elemento da vida e da aprendizagem histórica, que diz respeito não às residualidades, mas a uma espécie de alteridade. Trata-se de um encontro com um medievo que se constitui de múltiplos acontecimentos que compõem um mosaico turbilhão e, por definição, não ordenado, permitindo encontros imprevisíveis que possibilitam aprendizagens inusitadas. Não se trata de voltar ao medievo para “cultivar-se”, para obter um acúmulo de erudição histórica (ainda que isso não seja algo, de modo algum, desprezível), mas para ter encontros – como dizia Deleuze (1996)

–, estando “à espreita” e à espera de novos acontecimentos. Significa abandonar uma necessidade que o presente impõe de lembrar, utilizar, cultivar e fazer o passado se tornar o elemento de uma utilidade que, vez por outra, pode torná-lo nada mais do que uma projeção do próprio presente. Isso ocorre, via de regra, quando reduzimos o passado apenas aos interesses do presente, fazendo deste a chave para criar narrativas sobre o passado. Tal concepção não é nada estranha ao ensino de História, uma vez que, desde os áureos anos 80 e a revitalização do ensino de História crítico, temos vivido sob a urgência de pensar o passado submetido às respostas que precisamos achar para os problemas do presente. Penso que, ao contrário do que se possa supor, o potencial ético e político do medieval se mantém pulsante, mesmo quando procuramos aprender sobre a Idade Média sem querer fazer dela a projeção do nosso presente e, ainda mais, quando seu estudo se dá sem qualquer relevância ou utilidade aparente, como se um estudo de um passado pudesse ser apenas um estudo sobre um passado, uma espécie de *aprender por aprender*, mergulhado em uma passividade e um certo abandono de identidade que acaba por limitar a aprendizagem.

Ora, o artigo de Oliveira (1999) mostra como o medieval foi apreendido pelos pensadores dos séculos XVIII e XIX, afirmando que as narrativas criadas sobre a Idade Média variaram em diferentes períodos históricos. Em resumo, enquanto no século XVIII a Idade Média e as instituições feudais eram vistas com desprezo e “ódio” em razão, certamente, do movimento anticlerical e antifeudal, os historiadores do século XIX viam na Idade Média o lugar da origem das instituições modernas. Para Oliveira (1999, p. 176)

Do mesmo modo que os autores do século XVIII, também eles dedicaram-se ao estudo da Idade Média. A diferença entre eles reside na função desses estudos. Enquanto para os autores do século XVIII tratava-se de destruir todo e qualquer resquício feudal, para os do século XIX a questão era recuperar as origens

da moderna sociedade, o que incluía o feudalismo, a realeza, a Igreja e a própria nobreza. Esses historiadores valeram-se do estudo da Idade Média para consolidarem a ordem burguesa.

No momento em que vivemos, os jogos, os games, a literatura fantástica e as séries de canais de *streaming* ou televisão têm um papel crucial nas culturas juvenis, e a Idade Média é vista como uma fantasia que encanta, com seres imaginários e heroicos cavaleiros donos de aventuras fantásticas. Eis o que temos chamado de Idade Média imaginada.

Mas é importante perceber que, desde o século XVIII, temos construído diferentes ideias de Idade Média, e todas elas remetem a noções contemporâneas, ou seja, a questões que os diferentes contextos tinham como urgência e que tornaram a Idade Média não mais do que projeção dessas urgências. Para os iluministas do século XVIII, o medievo era o atraso e a ignorância, necessários ao contraponto que uma forma de pensamento que se voltava contra a Igreja e o Absolutismo precisava. Para os iluministas em geral, o medievo era um passado de menor interesse, expressão ou utilidade para as realizações e o progresso da humanidade. Mas não foi somente isso. A Idade Média obscura auxiliou na construção de um *Outro* em relação à modernidade europeia. Assim foi desde o processo de colonização, com a invenção da ideia de raça (Quijano, 2005), a criação de uma Europa em oposição aos ameríndios, aos africanos ou aos povos islâmicos. Cada um destes se constituiu em *outro*, estranho, atrasado, inculto e arcaico, numa relação de valor com a modernidade europeia, sua ideia de ciência e sua narrativa racional. O medievo ajudou a definir essas ideias e a estabelecer como universal uma forma de temporalização absolutamente particular, linear, contínua e sucessiva.

No âmbito do ensino de História, a Idade Média foi recebida, a partir de uma historiografia marxista, também como o espaço das trevas e da obscuridade. Porém, ali também se via, além do inimigo, que

era a Igreja e a religiosidade, uma espécie de rota necessária da História humana. Assim, criticar a Igreja medieval e apontar as injustiças nas relações entre senhores e camponeses tornou-se um modo de problematizar o presente e mostrar a história da dominação e da exploração do homem pelo homem – e, diga-se de passagem, essa leitura foi deveras importante.

Mas, enquanto a historiografia marxista ou os iluministas dos séculos XVIII viam na Idade Média um estudo útil e necessário para problematizar o seu presente e reforçar a construção da modernidade (ainda que cada um a seu modo e com seus interesses de classe), os jovens que consomem a cultura *pop* dos jogos e dos *games* não buscam no passado medieval uma utilidade política ou social imediata. Creio que há algo interessante nessa Idade Média imaginada e fantasiosa da cultura pop, ainda que isso lhe aproxime um pouco dos românticos do século XIX. Transitam por ali forças que valorizam o passado medieval. Embora as narrativas de *Game of Thrones* ou *Senhor dos Anéis* pouco ou nada tenham a ver com a medievalística (a pesquisa em Idade Média), a imaginação e a fantasia deixam entrever um gosto desinteressado pela Idade Média – desinteressado, mas “à espreita”, desvinculado de uma necessidade de explicação ou compreensão que se sustenta na inteligência, na medida e no esquadrinhamento, mantendo uma distância objetiva em relação ao medievo.

Não vou estabelecer aqui comparações entre a produção historiográfica e a criação literária ou dos *games*, mas uma linha me parece atravessar os dois modos de olhar para o medievo. Entre a utilidade e o gosto fútil, atravessa uma potencialidade ética e política que torna o passado um tempo nada distante ou frio. Nos dois casos, o que temos é um outro: odioso ou exótico, atrasado ou heroico – a idade das trevas ou idade de outro (neste caso, para as culturas juvenis, mas já foi assim, primeiro, para os românticos do século XIX). Esses atravessamentos podem permitir uma abertura do passado medieval, e essa abertura, que só se dá

numa região de desinteresse e desnecessidade do presente, pode deixar entrever histórias pouco comuns nas grandes narrativas e nos grandes esquemas explicativos que têm deixado um vazio tanto de empiria como de sentidos, seja para o gosto fútil, seja para problematizar outros tempos. É dessa inflexão que surge um acesso ao passado medieval, na curvatura dessa dupla possibilidade de recepção, da utilidade e do gosto fútil, que renova tanto as potencialidades éticas e políticas do estudo do medievo quanto a aprendizagem que se pode ter com o estudo das heresias, dos imaginários, das revoltas camponesas, das mulheres, dos corpos. E é também aí que as histórias menores possuem relevância. É nesse cruzamento que se torna possível aprender com o outro: o outro tempo, as outras experiências, as outras formas de resolução de problemas, sem a perda do potencial ético e político e sem a “ditadura do presente”. Parafraseando Deleuze (1997), “quando mergulho no passado medieval, não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita”. Disse o pensador francês, ao responder aos questionamentos de Clare Parnet: “acho que os encontros... quando vou ver uma exposição, estou à espreita, em busca de um quadro que me toque, de um quadro que me comova” (DELEUZE, 1997).

Gostaria de pensar essa lógica do encontro como um elemento vital da aprendizagem e, com a licença de Deleuze, vampirizá-lo para pensar os encontros com o passado medieval. Eles nos livram dos grandes esquemas que procuram um sentido único para esse período histórico, nos livram de uma necessidade *a priori* em relação a esse encontro, que já defina desde o começo um contorno para o medievo, e também nos livra das temporalizações eurocêntricas, modernas, que definem o medievo e tudo que lá se criou como tendo um valor menor ou, no mínimo, infantil. É que estar à espreita, como diz Deleuze, não significa ir ao passado limitado pelas definições do presente ou por uma escuta viciada e seletiva. Significa estar atento às possibilidades de aprender que o medievo oferece, e essa atenção exige abertura, desidentificação

e uma certa passividade diante do passado. É assim que um encontro sempre promove um valor por seu fator surpreendente; é quando algo nos acontece, como se um “fora” se abatesse sobre nós e nos exigisse reflexão e aprendizagem.

Quero supor, portanto, que o abandono das amarras temporais da modernidade pode, muito bem – ainda que faça uma forte menção às residualidades e que respeite profundamente o mergulho ao passado medieval a partir as urgências do presente –, ensejar um *aprender por aprender*. É um certo desinteresse que nos leva ao medieval desarmados de qualquer preconceito, mas também dos limites identitários e temporais que nos constituem. Aprender por aprender com o passado medieval não visa excluir a potencialidade ética e política de tais aprendizagens; significa replicar o futuro no passado. O futuro como vitalidade virtual, ou seja, como forças, singularidades que povoam nosso olhar de fora, pode emergir como criação a partir dos encontros com o passado medieval, uma criação de novas configurações, novos territórios. Trata-se, portanto, de não querer replicar o presente nem no passado, nem no futuro – como se este fosse mera continuidade do primeiro –, mas de assistir ao espetáculo imprevisível de abertura para novos futuros. Para os Warlpiri, povo aborígine australiano mencionado por Pelbart, o futuro é como o sonho, onde passado, presente e futuro constituem estoques de todas as combinações possíveis “entre os elementos da existência” (PELBART, 2000, p. 49). É como se o sonho, para os Warlpiri, fosse uma camada virtual “que recobre o mundo concreto e que está com ele numa relação de troca permanente, de coalescência, de indiscernibilidade. Espécie de duplo, porém absolutamente real, que envolve os existentes atuais, recriando seus possíveis, liberando novos trajetos” (PELBART, 2000, p. 49).

Ora, um ensino que se permita “aprender por aprender”, que é capaz de introduzir o elemento do desinteresse no processo de aprendizagem, que se permite flertar com o fora, que se envolva eticamente

na construção de alternativas para o futuro, pode inserir novas temáticas, povos e experiências que não sejam tratados como o outro distante e suscetível ao valor moral de minha narrativa, mas como outros estranhos que façam nascer diálogos ainda não pensados, encontros que permitam aprendizagem para expandir a vida. As histórias menores que constituem o que conhecemos como o mundo medieval têm muito para nos ensinar: o amor cortês; os romances de cavalaria; os jovens estudantes das universidades medievais; as mulheres camponesas, estudosas, artistas; os movimentos sociais; as heresias e as diversas alternativas religiosas; enfim, uma diversidade de temáticas, experiências e movimentos que fazem ruir as grandes estruturas criadas pelo discurso histórico e, particularmente, pelos livros didáticos.

A opção que faço aqui pela história menor não implica inseri-la como boxes em certos momentos do currículo, mas “como uma prática política do currículo de História – ou seja, como um elemento que organiza e pensa as escolhas curriculares no que se refere aos recursos e formas de expressão bem como aos conteúdos e recortes no passado” (PEREIRA, 2018, p. 104). A história menor rasga as estruturas que envolvem os currículos e se coloca disposta a narrar “histórias pouco comuns com meios de expressão que param o tempo cronológico e dispõem os(as) alunos(as) na duração precisa de novas memórias e novas histórias” (PEREIRA, 2018, p. 109). É nessa medida que o tempo da história menor não é *cronos*, mas *aion*, porque o centro da preocupação não é com a organização cronológica de informações numa linha evolutiva, mas com as durações, com cada experiência, que não conhece hierarquias ou valorações: “em vez da linha, a história menor vê o tempo como labirinto e como rizoma, por onde as diversidades das durações não estão nem antes, nem depois, nem acima, nem abaixo, mas, quem sabe, num jogo de interferências” (PEREIRA, 2018, p. 116).

O MODELO DA HISTÓRIA TOTAL: UMA IDADE MÉDIA, UM SENTIDO

Examinei três coleções do PNLD 2012 - Ensino Médio, numa leitura que buscou olhar para dois elementos centrais da argumentação deste artigo: os temas recortados para pensar a Idade Média e a narrativa que se constrói para dar coesão a esse período histórico. Os dois elementos são colocados em questão a partir da possibilidade de existência de um currículo constituído por residualidades ou pelo estranhamento/diferença; um currículo que inclua uma aprendizagem histórica baseada em remanescências e passados medievais vivos no presente e que permita *aprender por aprender* com as experiências das histórias menores, numa conexão com a medievalística e a intensa produção da pesquisa historiográfica sobre o medievo. A problematização principal é o potencial ético e político do estudo do medievo que, de certa forma, responde à pergunta: por que inserir a história medieval nos currículos escolares e, obviamente, nos livros didáticos? Tal questionamento está relacionado a um *dever ser*, ou seja, a um elemento ético que define o papel de uma aprendizagem sobre o passado.

As publicações didáticas abordam a Idade Média de modo mais ou menos homogêneo. Poucas mudanças foram introduzidas ao longo do tempo e, desse modo, meu objetivo é estabelecer um diálogo entre o que se pode chamar de Idade Média ensinada, constante nos livros didáticos, e Idade Média virtual, que se insinua nos currículos e que tem lugar nas proposições feitas neste artigo, fruto de uma já longa atividade de pensamento sobre o ensino de História e, especificamente, o ensino de história medieval.

Vou me ater à Idade Média no Ocidente, procurando fazer jus à ideia de que é inadequado falar de uma Idade Média africana, visto que tal temporalização é inegavelmente europeia e eurocêntrica.

O TEMPO E A ESTRUTURA

As três coleções analisadas constroem uma narrativa baseada em uma temporalidade cronológica e obedecem a um antigo modelo que cria uma Idade Média com dois momentos de transição (da Antiguidade para o Feudalismo; do Feudalismo para a Modernidade) e um “auge” chamado Feudalismo que, via de regra, é o modo de organização social e político antimoderno por excelência: fragmentação do poder, economia ruralizada e domínio ideológico da Igreja Católica. Todas as coleções apresentam uma sucessão temporal baseada em uma origem ainda incipiente, pouco desenvolvida e atrasada em relação à modernidade. É por isso que a narrativa inicia sempre pelas migrações germânicas (uma das coleções – *Caminhos da História* – ainda utiliza a expressão “bárbaros” para se referir aos povos germânicos), passa pelo Feudalismo e as relações feudo-vassálicas para, ao final, abordar a chamada Baixa Idade Média, momento que é considerado “menos medieval” do que a Alta Idade Média e o Feudalismo, pois representa uma transição para a modernidade. Assim, com os traços iniciais da modernidade, do Renascimento Urbano à Filosofia Escolástica, passando pelo Renascimento do século XII, o medievo parece agonizar em favor de um pensamento tipicamente moderno e valorativamente melhor que seu antecessor. O modelo suga para um plano invisível tudo o que abala, minimamente, a lógica dessa narrativa. Muitas das características da Baixa Idade Média são valorizadas justamente por não serem mais medievais, mas modernas.

Esse modelo, repetido à exaustão, cria um plano invisível para as experiências medievais, que chamarei de virtual. As publicações insinuam tenuemente que há experiências singulares no medievo. Como já mencionado anteriormente ao descrever o uso de boxes, vez por outra aparecem em destaque informações sobre as universidades medievais ou o amor cortês dos trovadores e críticas importantes sobre os precon-

ceitos criados acerca do período – fragmentos deslocados da narrativa principal, o que acaba dando mais destaque a essa “narrativa mestra”, reafirmando seu caráter de “verdadeira história da Idade Média”. Isso reforça a ideia de um sentido comum aos dez séculos descritos, um sentido cuja força argumentativa se vale das contraposições ao mundo antigo e ao mundo moderno. Trata-se de uma modalidade do discurso histórico, nesse caso muito bem utilizada nos livros didáticos, que procura produzir uma lógica, uma visão de conjunto, uma coerência narrativa, uma temporalidade sem fissuras e sem singularidades.

Esse modelo é estranho às residualidades. Ainda que uma das coleções tenha uma preocupação em utilizar o medievo para pensar o presente, como veremos no próximo subtítulo, a prisão a esse modelo baseado na História quadripartite e numa temporalidade cronológica e evolucionista dificulta sair do lugar comum se sua visão de Idade Média como um passado frio, distante e desinteressante, que pouco ou nada tem a ver com a vida dos brasileiros no presente. Essa disposição do medievo num passado que nunca se relaciona com o presente, que nunca se dobra ou se bifurca, desqualifica a Idade Média de potencial ético e político e a distância das nossas práticas sociais e culturais atuais. Os resíduos que podemos ver hoje, seja nos eventos religiosos, seja na poesia de cordel ou em outros inúmeros elementos do nosso cotidiano, são invisíveis porque, justamente, a sina do modelo é invisibilizar, estabelecendo um sentido único e uma lógica que dita uma coerência sem fissuras na narrativa, que impede a existência de desvios. Em vez de tratar das heresias, trata do domínio incontestável da Igreja Católica, uma instituição monolítica e sem contradições. Em vez de abordar as práticas e relações sociais diversas, aborda uma sociedade de ordens, fundada na ideia da existência de apenas três grandes camadas sociais.

O modelo também é estranho à história menor. Ele, sem dúvida, é tributário de uma história maior; uma temporalidade que se ofere-

ce ao leitor e ao estudante como uma linha organizada por períodos de transição e por uma relação de inferioridade intelectual, cultural, econômica e política com a modernidade, não deixando entrever o potencial criativo, os sujeitos e os corpos. O que se verifica é apenas um conjunto de abstrações e generalizações. A narrativa possui o tom de uma história total, que engloba uma pluralidade que é invisibilizada no interior de um sentido único, um modelo econômico e social, e até uma mentalidade. Assim, as histórias dos estudantes nas universidades de Paris, mulheres como Hildegarda de Bingen, os modos de vida dos camponeses, os amores da nobreza, as lógicas desviantes dos hereges, as feiticeiras, as cosmologias pagãs e outra série de vidas, modos de vida e subjetividades continuam como virtualidades pulsantes, mas que não se atualizam e não viram histórias ou experiências com as quais os jovens de hoje possam aprender.

AS RELAÇÕES ENTRE A IDADE MÉDIA E O PRESENTE

Esse modelo que procurei desenhar apresenta-se, de certa forma, na coleção *Caminhos do Homem*. Ainda que a narrativa obedeça em linhas gerais o modelo, deixando pouco espaço para as histórias menores e para as residualidades, há dois elementos importantes que destaco aqui. O primeiro diz respeito à crítica constante que é realizada aos tradicionais preconceitos que nosso imaginário guarda sobre o medieval. Não são poucas as vezes em que se usa o recurso de medievalistas importantes e de documentos históricos escritos ou imagéticos para problematizar leituras cristalizadas que temos sobre a Idade Média, como se pode ver, por exemplo, em um capítulo intitulado *Idade Média: conceitos e preconceitos*, que problematiza tanto a temporalidade eurocêntrica quanto o modelo quadripartite, e na seção “Sabendo um pouco

mais”, onde há uma atividade que procura pensar as visões criadas sobre a Idade Média na História, nesse caso específico, o Romantismo:

Responda em seu caderno:

Como contraponto à expansão napoleônica ocorrida no início do século XIX, verificou-se um despertar das nacionalidades em diversos países europeus. É possível estabelecer uma relação entre essa nova realidade e a “reabilitação” da Idade Média? Explique. (BERUTTI, 2010, p. 107)

A seção “Sabendo um pouco mais” apresenta uma discussão conceitual sobre a História das mentalidades e a nova visão de Idade Média construída por essa perspectiva:

Responda em seu caderno:

Em sua opinião, por que a História das mentalidades possibilitou aos historiadores “descobrir” uma “nova” Idade Média?

Com base nessa perspectiva, registre em seu caderno três objetos que estão presentes no cotidiano de sua sala de aula e que, portanto, podem se constituir em fontes históricas do tempo em que você e seus colegas vivem. Quais informações relevantes essas fontes fornecem?

O que os personagens representados na parte inferior do afresco pintado por Giacomo de Clusone e que estão ajoelhados estariam tentando negociar com a soberana Morte? É possível identificar o que esses personagens oferecem a esta? Quem seriam eles? (BERUTTI, 2010, p. 110)

Em “Discutindo a História”, coloca-se em questão os processos migratórios ocorridos ao final do Império Romano, mostrando o debate historiográfico em torno da questão no item *Invasões bárbaras ou migração dos povos?* (BERUTTI, 2010, p. 114)

O segundo elemento diz respeito ao fato de que a coleção Caminhos do Homem dá uma dinamicidade maior à narrativa, uma vez que insere, de modo significativo, as relações entre o passado medieval e o presente. Faz esse movimento sem cair em anacronismo, sendo sempre sustentada pela medievalística, permitindo um diálogo e uma aprendizagem com o passado. Isso pode ser observado em algumas estratégias: a seção “Presente Passado”, já no início da abordagem sobre a Idade Média, utiliza a obra de Duby, *Ano 1000, ano 2000: na pista de novos medos*, para propor uma problematização dos medos e ansiedades do presente, sobretudo o medo do outro e seus efeitos para as relações entre as pessoas, e, ao final da seção, apresenta a seguinte atividade:

Responda em seu caderno:

Frequentemente a mídia veicula notícias a respeito da discriminação contra imigrantes em alguns países europeus (contra turcos, árabes, africanos etc.), nos Estados Unidos (sobretudo contra hispânicos e mesmo brasileiros), no Japão (contra descendentes de japoneses nascidos em outros países, inclusive no Brasil) etc. Registre em seu caderno duas razões que na ótica de quem discrimina, justificariam tal atitude. Em sua opinião, qual o melhor caminho para a superação de preconceitos – não apenas os apresentados no texto e nas fontes iconográficas – e atitudes discriminatórias contra os outros? (BERUTTI, 2010, p. 101)

Ao tratar das populações europeias, usando recursos de mapas e de textos, uma atividade problematiza:

Responda em seu caderno:

A análise em conjunto dos cinco primeiros mapas possibilita uma compreensão das transformações históricas pelas quais a Europa passou entre o século III e o século IX? Explique.

A construção da União Europeia a partir da segunda metade do século XX pode ser entendida, também, como uma restaura-

ção do espaço anteriormente ocupado pelo Império Romano? Explique.

A Turquia, que tem uma parte de seu território no continente europeu, é um dos países que pretendem fazer parte da União Europeia num futuro próximo. Contando com a orientação de seu professor, registre em seu caderno as razões apontadas por diversas lideranças europeias que dificultam a entrada da Turquia nesse organismo internacional.

O autor do texto chama a atenção para o fato de que a miscigenação constitui uma “fonte de progresso”. A observação atenta dos mapas 2 e 3 confirma a tese do autor de que nessa época ocorreu uma mistura entre diversos povos?

Você percebeu que, na formação da sociedade europeia, a miscigenação e o intercâmbio cultural foram uma constante na passagem da Antiguidade para o mundo medieval. Assim, em sua opinião, o preconceito e a discriminação que se observam em diversos países europeus contra os imigrantes na atualidade têm alguma fundamentação histórica? Explique. (BERUTTI, 2010, p. 119)

A atividade a seguir foi extraída de uma longa discussão sobre o papel da Igreja na época medieval:

Responda em seu caderno:

A história da sociedade humana é feita de rupturas e permanências. No primeiro texto, observa-se a enorme influência dos clérigos na sociedade feudal. Em sua opinião, nos dias de hoje a influência da religião e, portanto, das lideranças das igrejas, aumentou ou diminuiu? Explique. (BERUTTI, 2010, p. 134)

Enfim, essa coleção parece ter um papel importante tanto na desconstituição da narrativa de uma história total, quanto na abertura para pensar o passado medieval em conexão com o presente. Porém,

destaco que o próprio título da coleção ainda dialoga com uma narrativa de história mestra, que é masculina e eurocêntrica.

UMA CONCLUSÃO: MANIFESTO PELAS POLÍTICAS CURRICULARES DA DIFERENÇA

Residualidades, histórias menores, diferença e elemento ético/político. A partir desses conceitos, construí um conjunto de premissas que se basearam na ideia de que a Idade Média é, sim, um conteúdo adequado para os currículos escolares e os livros didáticos. Entretanto, isso não se dá, em minha perspectiva, por razões de ordem utilitarista ou em função da necessidade de uma visão de conjunto, que implica a construção de uma narrativa coerente e totalizante do medievo. Não é necessário argumentar muito para se fazer entender que qualquer período histórico – a Idade Média, por exemplo – é um “antropomorfismo estético”, uma invenção que serviu para frear o tempo, recortar o Caos, produzir modos de relação dos contemporâneos com o passado. Logo, é bastante provável que o ensino de História seja capaz de pensar outras temporalidades, outros recortes, outros modos de fazer e de produzir sentido em sala de aula que não os cânones estabelecidos pela temporalidade eurocêntrica ou pela ideia de uma história total, que cria uma lógica que recolhe em si as singularidades e as forças descontínuas das experiências humanas.

Há diversas tendências teóricas na História e outras leituras no campo da metafísica ou da Filosofia da História que se oferecem para o pensamento e que permitem produzir novas formas de relações com o passado. Mas é também preciso considerar que há outras cosmologias, outras experiências temporais de outros povos – os Yanomami, por exemplo – a que a aula de História precisa estar aberta e atenta. A própria Idade Média oferece experiências estranhas ao modelo quadripar-

tite ou da história total, práticas sociais e culturais diferentes dos modos de temporalização que estamos acostumados. Isso tudo quer dizer que não estamos presos à Idade Média dos 10 séculos, não somos prisioneiros de uma Idade Média média, e também não estamos obrigados a ver o medieval situado no que conhecemos como Europa Moderna. Podemos pensar outros modos de aprender com esse conteúdo, e isso significa partilhar sua potência ética e política.

Pensar o medieval a partir das residualidades e das histórias menores corresponde ao pensamento de um tempo rizomático e ao aprender por aprender – duas situações relacionadas à aprendizagem histórica e que não negam a importância de uma aprendizagem através de disparadores do presente. Mas aprender é muito mais complexo e aberto do que fazer do passado uma interpretação útil ao presente, ou, por outro lado, reduzir o passado com base nas necessidades identitárias e políticas do presente – questões todas importantes politicamente na época em que vivemos. Trata-se da aprendizagem como abertura, expansão da vida, acúmulo de energia, flerte com a energia vital.

Aprender guarda, em si, o elemento indecifrável do silêncio – o silêncio que nos faz escutar o grito dos poetas-cantores galego-portugueses, de “menor categoria social”, entoando cantigas de escárnio; o silêncio que faz aparecer Joana d’Arc, mulher e guerreira; o silêncio que nos mostra a insubordinação dos Puros (cátaros); o silêncio que nos faz ouvir os gritos dos camponeses; o silêncio que rompe com a onipresença da Igreja e faz aparecer uma heresia como a albigense; o silêncio que abriga o grito dos poetas trovadores nordestinos, num ruminar da Idade Média em pleno Sertão. Enfim, é um silêncio que, deixando em seu rastro o mistério da aprendizagem, oferece encontros improváveis com o medieval, afirma suas “pulsantes” experiências, deixando que se escutem as histórias menores e dando visibilidade aos resíduos que embaralham nossas concepções temporais.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, 2011.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a História**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- AMALVI, Christian. Idade Média. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do Ocidente medieval**. Bauru/São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial, 2002, p. 537-551. vol. I.
- BERUTTI, Flávio. **Caminhos do homem: história, ensino médio**. 1. ed. Curitiba: Base Editorial, 2010. v. 1.
- CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **A escrita da história**. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2010. (Coleção A escrita da história).
- CHEPP, Bruno, MAIS, Guilherme, PEREIRA, Nilton Mullet. O potencial pedagógico da Idade Média Imaginada. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2. ed., 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. 34. ed. São Paulo, 1997. vol. 5.
- DUBY, George. **Ano 1000 ano 2000 na pista de nossos medos**. 1ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- FORNECK, Mara Betina. **Ensino de História, tempo e temporalidades: uma experiência de formação continuada com professores de História de Arroio do Meio/RS**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 169-178, 2002.
- L'ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. **Entrevistas com Claire Parnet**. Realização de P. A. Boutang. Paris: Video Edition Montparnasse, 1996. 3 DVDs.
- LE GOFF, Jacques. **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MACEDO, José Rivair (Org.). **A Idade média portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações**. Porto Alegre: Vidrúguas, 2011.

MACEDO, José Rivair. Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem. *In*: MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. (Orgs.). **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. p. 13-48.

MARTINS, Elizabeth Dias. A cristalização da Idade Média na literatura brasileira. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 17, n. 2, p. 33-38, 2015.

MELLO, Beliza Áurea de Arruda. Tradições discursivas dos Exempla: da Idade Média aos folhetos de cordel. **Revista do GELNE**, Natal, v. 18, n. 2, p. 247-275, 2016.

MOISÉS, Massaud. Vestígios da Idade Média na ficção romântica brasileira. *In*: LEÃO, Ângela Vaz; BITTENCOURT, Vanda de Oliveira (Orgs.). Encontro Internacional de Estudos Medievais da ABREM, 4., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Terezinha. A historiografia francesa dos séculos XVIII e XIX: as visões iluminista e romântica da Idade Média iluminista e romântica da Idade Média. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n.1, p. 175-185, 1999.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. A cristalização do imaginário medieval na literatura de cordel. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 188-207, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet. Amor e interioridade no Ocidente Medieval: as cansos de Guilherme IX. **Ler História**, Lisboa, v. 57, p. 33-58, 2009.

_____. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 103-117, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do Medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de História. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Livros didáticos de História**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 169-184.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis passados**: representações da Idade Média no ensino de História. Porto Alegre: Zouk, 2008. v. 1.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. Narrativa do estranhamento: ensino de História entre a identidade e diferença. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 14, n.1, p. 83-102, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; TEIXEIRA, Igor Salomão. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, v. 20, n. 3, 2016.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil ...** Tomo segundo. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert. Madrid: Imprensa de J. del Rio, 1857.

VON MARTIUS, Carl Friedich Philipe. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, IHGB, n.6 (24), p. 381-403, jan., 1845.

(Re)pensando o Medieval na Educação Básica: outras possibilidades de abordagem

Denise da Silva Menezes do Nascimento¹

¹ Professora Associada de História Medieval da Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo, Mestrado em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em primeiro lugar, estou preocupado com os usos e abusos da História, tanto na sociedade quanto na política, e com a compreensão e, espero, transformação do mundo (HOBSBAWN, 2013, p. 7)

Idade Média, Medievo, História Medieval. Quais imagens e/ou palavras vem à tona quando lemos ou ouvimos as primeiras palavras deste texto? Esta sempre foi uma pergunta feita aos meus alunos na Educação Básica e mantenho esse questionamento na apresentação da disciplina “História Medieval” aos alunos do segundo período da UFJF. Após esse primeiro questionamento, em geral, indago se os alunos julgam necessário estudar o período medieval e por quais motivos. No entrecruzamento de interesses dentro e fora das universidades, a História Medieval ainda guarda importância nos livros didáticos e no cotidiano escolar? Se sim, quais conceitos e perspectivas historiográficas devem nortear o ensino? Para responder esta pergunta precisamos romper com a relação binária professor-aluno, incorporando um terceiro elemento: o conhecimento.

Em outras palavras, como transformar um objeto de saber em objeto de ensino, em saber ensinado (CHEVALLARD, 2013, p. 6)? Levando em consideração que o Medievo está presente em nosso cotidiano através de filmes, séries ou jogos, não nos espanta que as imagens e palavras elencadas estejam impregnadas da visão que os meios de comunicação insistem em transmitir sobre esse período. Mas, em que medida o cotidiano escolar nos ajuda a extirpar estereótipos e preconceitos a fim de cumprirmos um dos principais objetivos do ensino de História: formar cidadãos críticos e cientes da necessidade de respeitar as diferenças socioculturais a partir do estudo da historicidade de diferentes sociedades?

A memória coletiva não está privada de recursos críticos; os trabalhos escritos dos historiadores não são os seus únicos recursos de representação do passado; concorrem com outros tipos de

escrita: textos de ficção, adaptações ao teatro, ensaios, panfletos; mas existem igualmente modos de expressão não escrita: fotos, quadros e, sobretudo, filmes. Além disso, o gênero retrospectivo próprio à história concorre com os discursos prospectivos, os projetos de reforma, as utopias; em suma, concorre com os discursos voltados para o futuro. Os historiadores (...) são também cidadãos responsáveis pelo que dizem, sobretudo quando o seu trabalho toca nas memórias feridas (RICOUER, 2003).

Como afirma Ricouer, a memória não foi apenas instruída, mas foi também ferida pela História e, nesse sentido, se faz mister refletirmos sobre as memórias dos atores marginalizados na escrita da História de maneira a dar voz ao(s) seu(s) passado(s) e apresentá-los como sujeitos – pretéritos e ulteriores – nesse grande cenário que é a vida em sociedade.

“O que é definido oficialmente como passado é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado. Em toda sociedade, a abrangência desse passado social formalizado depende, naturalmente, das circunstâncias” (HOBBSAWN, 2013, p. 26). Tal formulação se aplica também para a seleção de fatos, sociedades, personagens que irão compor a história transmitida a partir dos livros didáticos. Levando em conta que não cabe nas finitas páginas de nossos manuais escolares toda História Medieval, nossa opção – por vários motivos, dentre os quais destacamos a importância da Escola dos Annales no Brasil dos anos 80 e 90 do século XX – foi pensar o Medievo a partir de uma visão francófila. Isto por sua vez conferiu ao ensino de História uma visão unívoca sobre o Medievo. Sabemos que não há tempo nem espaço para as minúcias das vidas passadas e, portanto, é preciso generalizar a fim de possibilitar a apreensão de um conjunto de características comuns aos diferentes grupamentos sociais do período estudado.

Como aponta Hobsbawn, “a história, mesmo quando generaliza com muita eficácia – e em minha opinião ela não vale muita coisa se não generaliza –, sempre está [ou deveria estar] atenta a des-

semelhança” (HOBSBAWN, 2013, p. 50). Diferenças que podem ser realçadas a partir de leituras que visam, por exemplo, problematizar o papel das mulheres nas sociedades ibéricas. Estará a mulher de fato restrita ao espaço privado, alijada de participação nas atividades produtivas e na gestão dos bens familiares? A legislação Afonsina dá uma negativa para tais questionamentos. No que diz respeito às obrigações e direitos em relação à terra, o homem figurava como cabeça do casal e na sua ausência a sua mulher o sucedia e, por fim, na falta desta era o filho quem a substituía, ou seja, “morto o marido, a mulher fica em posse, e Cabeça de Casal, e de sua maaõ devem de receber os herdeiros, e leguatrios do marido partiçom de todos os bees, que per morte do dito marido ficarom, e bem assy os leguados”. (PORTUGAL, 1446, p. 76). Dessemelhanças que visam problematizar os grandes modelos explicativos, romper com a história pautada em categorias abstratas para se voltar para as relações cotidianas, para o multiculturalismo e para a atuação dos “de baixo”.

Observamos que os grupos menos abastados ainda não estão inseridos na história política que predomina nos livros didáticos, talvez sob argumentação de que, no Medievo, o poder institucionalizado estava nas mãos dos homens com maior poder econômico e prestígio social. No que se refere às mulheres, não as percebemos entre a massa trabalhadora rural e urbana, também não as encontramos entre intelectuais ou no meio religioso, e tampouco vislumbramos nas páginas dos nossos manuais escolares a possibilidade das mulheres exercerem o poder de governança. Até encontramos obras nas quais as mulheres são referenciadas, tal como nos três parágrafos dedicados a mulher medieval e na iluminura da obra de Cristiane de Pisan “o livro de citações da dama”, onde se destaca que “exceção no mundo medieval Cristiane foi escritora e defendeu por meio de suas obras a importância das mulheres na sociedade” (MOTA; BRAICK, 2016, p. 132).

Se distanciar de uma visão francófila, a partir do estudo de gênero, nos permite observar a mulher medieval ocupando posições de destaque na condução dos “negócios do reino”, já que

Diferente de muitos reinos da Europa medieval central, o número de rainhas que governaram de fato na Península Ibérica ao longo do período foi surpreendente, como pontuaram Ana Echevarría Arsuaga e Nikolas Jaspert. O número elevado corresponde tanto a rainhas que governaram sozinhas por direito sucessório (tal como soberanas castelhanas, cujo maior exemplo foi Isabel, a Católica), quanto a rainhas que chegaram a exercer o poder por múltiplas formas, mesmo sem reinar por direito próprio. Pensando no caso das regentes, o poder se dá pela ausência de um rei ou pela ausência de um herdeiro em idade própria para governar, configurando-se como um lugar-tenente (TREVISAN, 2019, p. 49).

Voltando a pergunta inicial, as palavras vinculadas ao conceito de feudalismo sempre são lembradas e salta aos olhos a associação que o recém-ingresso na universidade faz entre tal conceito e o período medieval. Isso ocorre, dentre outros fatores, porque comumente os livros didáticos reforçam essa associação, seja pelos títulos das unidades dos livros (A sociedade feudal, por exemplo) seja pela ênfase dada a esse conteúdo, de tal forma que no senso comum predomina uma visão unívoca. Sem negarmos a importância de compreendermos o feudalismo para entender as dinâmicas sociais e políticas, devemos, todavia, conduzir a relação de ensino-aprendizagem de maneira que a operacionalidade do conceito não apague as múltiplas facetas do Medievo. É preciso uma guinada na visão francófila que predomina em nosso ensino a fim de evidenciar que os conceitos são constructos que viabilizam a compreensão de aspectos comuns de uma sociedade, mas que não invalidam as diferentes possibilidades de vivências e interpretações possíveis da realidade histórica. Para tanto, podemos pensar o Medievo a partir de regiões amplamente estudadas por medievalistas brasileiros

e estrangeiros, que nos auxiliam na derrubada de uma perspectiva que tem priorizado a consolidação de conceitos em detrimento de uma visão múltipla própria da História enquanto acontecimento e escrita.

Sem retirar a Península Ibérica de um contexto geral com características do que chamamos de feudalismo, há diversos estudos que apontam a especificidade da região em relação aos demais reinos europeus. Especificidades estas que ajudam a derrubar o mito da história única e a compreender que diferentes sociedades elaboram respostas distintas para seus problemas e demandas. Estamos acostumados a dividir a sociedade medieval entre os que oram, os que guerreiam e os que trabalham, o que nos leva a ocultar a multiplicidade dentro de cada um desses três grupos gerais. Os alunos precisam perceber, por exemplo, que havia os cavaleiros-vilãos, subgrupo que gozava dos privilégios da isenção de alguns tributos – enquanto sobre os combatentes peões recaíam uma série de impostos – mas que não eram senhores feudais modelares, já que suas relações sociais eram estabelecidas com trabalhadores assalariados, jornaleiros e servos mouros (escravos). Apesar de ser beneficiada pelo modelo feudal, a cavalaria vilã ibérica possuía especificidades próprias de uma sociedade fronteiriça e na qual o poder do monarca sempre se fez presente como extrator de renda, seja através dos funcionários régios seja por meio dos concelhos.²

Não devemos descartar a importância dos modelos gerais para a compreensão de um determinado período histórico. Todavia, nunca houve uma Europa, pelo menos não no sentido de unidade; não havia,

² O foral de 1179 explicita os privilégios desse grupo dominante da cavalaria-vilã frente aos encargos do peonato urbano. O principal deles é a diferença de foro entre cavaleiros e peões - aqueles possuíam uma série de isenções de impostos que eram cobrados apenas dos peões. Os milites estavam a serviço do poder régio, apesar da possibilidade de servirem algum rico-homem subalterno ao rei - contanto que continuassem com o pagamento do foro. Não poderiam sofrer aposentadorias, isto é, seus lares eram invioláveis à presença de nobres estranhos que buscassem estadia na cidade. Juridicamente, podiam exigir em tribunal a presença do alcaide e, enquanto testemunhas, eram equiparados a infanções de Portugal. Por fim, eram isentos de penas físicas e as multas sobre crimes aplicados a cavaleiros-vilãos eram mais elevadas que a dos demais vizinhos. Outros grupos privilegiados teriam foro de cavaleiro de acordo com o foral, como os besteiros do conto, clérigos, nobres, hospitalários e monges que possuíssem casa em Lisboa. (COSTA, 2018, p. 56-57).

portanto, feudalismo como um fenômeno homogêneo. Não podemos nos debruçar apenas sobre as estruturas e mecanismos que nos possibilitam perceber os padrões e possibilidades de permanências, posto que a despeito dos fenômenos gerais encontrados numa determinada época, a história de uma sociedade é singular. “Os historiadores serão tentados, a meu ver acertadamente, a escolher uma determinada relação ou complexo de relações como central e específico da sociedade (ou tipo de sociedade) em questão, e agrupar o resto da abordagem ao seu redor” (HOBSBAWN, 2013, p. 120). Posto isto, pensamos que o problema não está na prioridade dada ao feudalismo nos estudos sobre o período medieval e sim numa perspectiva reducionista que exclui a interação de sociedades distintas impossibilitando uma análise mista, ou seja, que valorize tantos os elementos internos quanto os intercâmbios; não podemos pensar um grupo social sem avaliar os demais componentes do organismo social, também não devemos analisar os reinos medievais sem levar em consideração as interações com outras sociedades.

A partir do estudo de características específicas das sociedades ibéricas podemos compreender, por exemplo, inter-relações entre sociedades do continente africano e sociedades que conheceram experiências do que se convencionou chamar de feudalismo. Isto porque nenhum reino medieval “não é e nunca foi uma soma de grupos humanos e culturas independentes. [...] Não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela. Sua história, como a nossa, é incompreensível fora de sua inserção em um mundo mais amplo”. (HOBSBAWN, 2013, p. 241). Tal como afirma José Andrés-Gallego, um desafio dos historiadores é fazer uma narrativa que dê conta da simultaneidade dos tempos e espaços numa escrita que em geral quebra justamente essa ideia de simultaneidade. Para minorar esse paradoxo uma importante preocupação dos historiadores ao escrever, comunicar e ensinar História é fazê-la numa perspectiva globalizante, buscando as inter-relações. Por global enten-

demos o que diz respeito ao sistema de relações e por “globalização, a forma de expressar o histórico que dê uma ideia completa – não exaustiva, claro – dessa complexidade interiormente articulada, uma ideia que seja suficiente para compreender como foi (isto é, como pensa – quem o concebe – como aquilo foi)” (ANDRÉS-GALLEGO, 1993, p. 237). Esse olhar a partir de leituras transversais nos ajuda a perceber os fatores relevantes para a formação de uma determinada identidade frente a algumas características comuns e fornecem elementos valiosos para derrubarmos estereótipos tanto em relação ao Medieval quanto em relação as diferentes sociedades existentes no continente africano.

Podemos nos interrogar sobre a importância de não reforçarmos estereótipos sobre as sociedades do continente africano e ao mesmo tempo evidenciar a diversidade cultural que nos ajuda a desenvolver a competência do respeito ao outro. Desde que a lei n. 10.639/2003 entrou em vigor muitos foram os ganhos: o continente não é mais estudado apenas no contexto do tráfico de escravos, do neocolonialismo e descolonização ou ainda sobre o Egito Antigo. Outros períodos, por exemplo, aquele que corresponde à Idade Média europeia, são abordados em sala de aula. Ainda assim, fica uma pergunta: em que medida estudar a África a partir daquilo que nos é familiar, ou tendo em vista a difusão da ideia de que o continente deve ser pensado apenas em sua inserção nas práticas mercantilistas europeias, nos ajuda a conhecer e respeitar a multiplicidade cultural e diferentes formas de organização socioeconômica?

Não negamos a importância de estudarmos, por exemplo, reinos e estados islamizados que tiveram participação vital nas dinâmicas do Sistema Mundo Ocidental e que nos ajudam a compreender tanto nossa diversidade cultural, quanto nos sensibiliza para a oposição a políticas que desestruturam sociedades e cerceiam a liberdade dos indivíduos. Outras questões precisam, todavia, ser discutidas quando nos debruçamos sobre o continente africano: é preciso tirar o foco de uma visão

ocidentalizada que prioriza as questões econômicas em detrimento da complexidade de tais sociedades e das relações que estabeleciam entre si. Nesse sentido, no lugar de comunidades passivas frente ao avanço do Islã devemos nos voltar para a análise de como o islamismo se adequou às demandas e características dos povos islamizados, valorizando assim a riqueza das histórias e culturas africanas e positivando a identidade negra, a fim de enfrentar, entre outros aspectos, os preconceitos culturais e religiosos. O que propomos não é um estudo de caso dos diversos povos do continente africano. Sugerimos que a revisão deve ser feita de maneira a evidenciar outras regiões e populações que por não se enquadrarem adequadamente na visão teleológica que enfatiza o Medievo como caminho para se chegar a Modernidade não são consideradas dignas de nota em nossos estudos; a ênfase deve estar nos processos históricos endógenos a fim de analisar o continente africano como um mosaico de povos e culturas.

Buscando novas maneiras de pensar a História, muitos historiadores se lançaram, principalmente a partir da década de 1960, àquilo que eventualmente passou a ser conhecido como a "História vista de baixo". Neste sentido, os relatos de batalhas, acordos diplomáticos, sucessões dinásticas ou presidenciais deram lugar à narrativa do cotidiano de pessoas "simples", descobrindo que o aparentemente simples era, na verdade, muito complexo. Naturalmente, o espírito democrático de tais historiadores os conduzia a uma ênfase naqueles que se situavam à margem da História tradicional, negros, mulheres, homossexuais etc. (VASCONCELOS, 2014, p. 103).

Nesse sentido, desde a década de 70 são desenvolvidas pesquisas que criticam as abordagens meramente conceitualistas e a perspectiva universalista. Todavia, tais pressupostos ainda não ganharam força no cotidiano escolar. Nos voltarmos para a História Social da Cultura, a partir de autores da historiografia inglesa vai ao encontro de nossos

interesses na medida em que historiadores como Edward P. Thompson e Christopher Hill estão preocupados com uma narrativa histórica que congrege a História Cultural, a História Social e a História Política. Mais do que se voltar para a dimensão institucional da Igreja, da monarquia ou da nobreza é preciso se debruçar sobre a dimensão institucionalizada de padrões de convivência e resistência a partir de práticas das populações medianas e mais pobres. E, nesse sentido, a cultura popular deve ser tomada nos materiais didáticos como “uma perspectiva, no sentido de ser mais um ponto (de vista) para se observar a sociedade e a produção cultural [...] como um instrumento que serve para evidenciar diferenças e ajudar a pensar a realidade social e cultural, sempre multifacetada, seja ela a da sala de aula, a do nosso cotidiano ou a das fontes” (ABREU; SOIHET, 2003, p. 84).

Por sua vez, se a inteligibilidade do conceito de cultura popular está atrelada ao campo das identidades, valores e crenças, “não se deve perder de vista a reflexão sobre as possibilidades de essas manifestações se encontrarem relacionadas com as lutas sociais e políticas mais amplas da sociedade a que pertencem (ou pertenceram). Que a escola e a universidade criem boas oportunidades para realizarmos esta reflexão” (ABREU; SOIHET, 2003, p. 96). A adoção desse pressuposto contribui para repensarmos a ênfase dada aos grupos dominantes, e nesse sentido, para além da importância da Igreja como detentora do saber formal, podemos pensar as camadas menos abastadas como detentoras de saberes e como sujeitos culturais a fim de não nos limitarmos, quando pensamos em cultura, à produção/manutenção do conhecimento pelos monges copistas e pelas universidades, já que

em todas as sociedades, naturalmente, há um duplo componente essencial: o controle político e o protesto, ou mesmo, a rebelião. Os donos do poder representam seu teatro de majestade, superstição, poder, riqueza e justiça sublime. Os pobres encenam seu contrateatro, ocupando o cenário das

ruas dos mercados e empregando o simbolismo do protesto e do ridículo (THOMPSON, 2001, p. 240).

Sobre esta questão podemos tomar como exemplo uma produção já consolidada e difundida, tais como os textos de Natalie Zemon Davis, que analisa os charivaris, destacando seu desenvolvimento e consolidação no Medievo a fim de conferir legalidade à redefinição de normas de conduta e justificar a manutenção de valores que convinha preservar. Esta perspectiva permite ao discente perceber questões relacionadas a deveres morais, valores e visões de mundo, e também nos possibilita perceber que a própria comunidade era tida como exemplo de regras de sociabilidade e normas de conduta que deveriam vigorar, vislumbrando assim a historicidade de padrões de comportamento, as diferentes relações de poder e a atuação dos sujeitos/grupos sociais na manutenção de práticas socioculturais. “Aspectos relacionados à violência simbólica – seja a violência simbólica do Estado ou a violência simbólica do protesto popular – são articulados à noção utilizada por Thompson de *teatro do controle*” (BARROS, 2003, p. 6). Este conceito nos permite trabalhar tanto temas já consagrados em livros didáticos – fortalecimento do poder régio em fins de Medievo, a pluralidade jurisdicional, o controle dos comportamentos pela Igreja, entre outros – quanto as temáticas que destacam a atuação popular através de diferentes formas de controle social.

Seguindo a perspectiva da Escola Inglesa, podemos destacar as formas culturais de resistência vivenciadas a partir da literatura não oficial, através da qual os grupos menos abastados disferiam críticas a ordem estabelecida. Por este prisma sobressai um importante elemento da cultura medieval – os ritos e espetáculos cômicos. Situada na fronteira entre a arte e a vida, através da literatura e espetáculos carnavalescos exprimia-se uma visão de mundo, proferindo críticas à ordem estabelecida, abolindo barreiras hierárquicas e eliminando certas regras e tabus

constituintes da realidade social. Essa inversão de valores contribuía, por outro lado, para reafirmar a ordem e a lei, ridicularizando os comportamentos desviantes. Estas manifestações podem ser inseridas na cultura popular, caracterizada pela carnavalização e pelo grotesco. Por outro lado, a análise destas manifestações culturais transcende os estamentos inferiores da sociedade ao ser acolhida nas cortes senhoriais e, nesse sentido, voltar-se para os de baixo implica em pensar as diferentes partes constitutivas do organismo social, posto que a análise das manifestações da população não pode ser feita em dissonância com o meio circundante. Em outras palavras, inserir a chamada cultura iletrada na Educação Básica não pressupõe a exclusão das manifestações culturais dos grupos dominantes, posto que tal como aponta Guinzburg não podemos desprezar os elementos de interseção entre a cultura erudita e a tradição iletrada, interseção e interação que permitem observar a mútua adaptação das culturas.

Ao analisarmos a(s) cultura(s) medieval junto com os discendentes da Educação Básica devemos abrir mão do rígido contraste entre a “espontânea e não-oficial” cultura do riso na tradição carnavalesca popular e o dogmatismo oficial da cultura erudita. Podemos tomar como exemplo as Cantigas de Escárnio e Mal Dizer através das quais apreendemos na produção cultural das elites aspectos da cultura oral, da visão de mundo dos segmentos menos abastados. Evidencia-se, assim, um alerta para o risco de simplificação do contraste cultura letrada/cultura popular, já que há um relacionamento recíproco entre os diferentes níveis culturais que dificulta o estudo da cultura medieval a partir de rígidos parâmetros da cultura letrada e cultura iletrada, o que por sua vez ressalta que um estudo sobre a cultura medieval baseada apenas nos elementos culturais da elite tende a ser uma análise mutilada. É preciso “pensar a Cultura em termos de polifonia [a fim] buscar as suas múltiplas vozes, seja para identificar as interações entre extratos culturais di-

versificados no interior de uma mesma sociedade, seja para examinar o diálogo ou o “choque cultural” entre duas culturas distintas” (BARROS, 2003, p. 11). Em tempos de memes e paródias, uma análise da cultura medieval que inclua diferentes segmentos sociais nos informa que havia, sim, possibilidades de questionar a ordem estabelecida, de indagar sobre comportamentos e privilégios.

Segundo Hobsbawn, o termo história social sempre foi de difícil definição na medida em que englobava incontáveis, talvez todos, aspectos da vida humana. Esse social era por vezes assimilado a movimentos sociais, em outros usos era tomado em referência a uma diversidade de atividades sem necessariamente se referir às classes inferiores. Era também possível dar um terceiro significado, atrelando-o a história econômica (HOBSBAWN, 2013, p. 106-107), que por sua vez permitia a incorporação de diferentes grupos socioeconômicos na escrita da História. Pensar a diversidade social pautada nos aspectos econômicos deve possibilitar o estudo dos mecanismos através dos quais as relações de poder e as desigualdades socioeconômicas são mantidas e/ou questionadas. Por sua vez, a incorporação de movimentos contestatórios nos livros didáticos é fundamental para derubarmos o mito de que os homens medievais viviam imersos numa passividade que reforçava a dominação do clero, da nobreza e posteriormente da burguesia sobre a massa trabalhadora.

Os homens medievais, de todos os grupos sociais, eram agentes da história. Moviam-se certamente dentro de possibilidades e limitações de seus contextos. Moviam-se ora mais rapidamente ora mais lentamente, mas moviam, e repito todos, as engrenagens da História. Incorporar os movimentos contestatórios nos ajuda, pois, a compreender quais mecanismos de ação contribuem para as mudanças e em que medida os diferentes grupos sociais se imiscuíram nas transformações. A demanda é pensarmos as especificidades dos conflitos sociais da

época estudada e as maneiras pelas quais os grupos/indivíduos se movimentavam frente as transformações socioeconômicas de seu tempo.³ Entendida esta primeira e fundamental etapa é possível olharmos de forma desnaturalizada para as relações de poder em nossa sociedade, tal como podemos perceber em trechos do trabalho de Renato Moncellin e Rosiane de Camargo na qual a terra é apresentada como um dos pilares das hierarquias e solidariedades medievais. Em seguida os autores levam os alunos a se debruçarem sobre a tributação como forma de coerção e de estabelecimento de apoio socioeconômico no Medievo e na atualidade (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 55), sobre a relação entre terra e poder no período medieval e em sociedades contemporâneas (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 64-65) e sobre a importância dos territórios étnico-raciais, mormente as demarcações de terras indígenas (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 65).

Idade Média, essa nomenclatura usada para se referir a mil anos da história ocidental pode induzir a falsa sensação de unidade e imobilidade. Mas as sociedades do século XIII certamente guardavam diferenças significativas em relação aos grupamentos sociais do Ano Mil. E analisar a partir das tensões internas nos ajuda a compreender que a ordem estabelecida pressupõe sim elementos estabilizadores e perturbadores do *status quo*, possibilitando percorrer um caminho de transformações até chegarmos ao que somos hoje. As ações coletivas podiam sim ser violentas, tal como nas revoltas camponesas e urbanas dos séculos XIV e XV, mas o repertório de mobilizações eram mais variados

³ No tópico sobre o “carnaval: uma festa pagã no calendário cristão”, Flavio de Campos e Regina Claro buscam uma aproximação entre essa festa tão popular e importante no Brasil e os festejos do período medieval. Os autores salientam o processo de cristianização de algumas práticas pagãs e a relevância do carnaval como uma manifestação popular de inversão da ordem. Os foliões medievais “usavam máscaras, fantasias, ridicularizavam as autoridades e escolhiam outras dignidades para serem seus líderes durante os dias de festejos. [...] O carnaval deve ser entendido como uma festa [...] capaz de inverter os elementos do cotidiano das sociedades, capaz de alterar a normalidade. Em primeiro lugar, como negação do trabalho, como momento de liberação temporária das obrigações produtivas. Em seguida, porque significa também a expressão da sexualidade mais ou menos reprimida, dependendo da sociedade a que se refira. E, nesse sentido, uma liberação também temporária das pressões que recaíam sobre as mulheres” (CAMPOS; CLARO, 2013, p. 133-134).

e incluíam a participação em concelhos, a presença em cortes, a elaboração de petições junto as autoridades locais e a luta individual contra os opressores diretos. Para cada contexto histórico particular há/havia ações específicas de atuação da população. E sabê-lo nos permite comparar e buscar estratégias de atuação consoante o momento vivido.

O passado não pode ser entendido exclusiva ou primordialmente em seus próprios termos: não só porque ele é parte de um processo histórico, mas também porque somente esse processo histórico nos capacitou a analisar e compreender coisas relativas a esse processo e ao passado (HOBSBAWN, 2013, p. 223).

Numa sociedade eivada de preconceitos e caracterizada pela desigualdade social cabe aos historiadores e, aqui especificamente aos professores de história, “descobrir [junto com os alunos] o que os seres humanos podem e não podem fazer a respeito [das mudanças necessárias para a conquista de uma sociedade mais justa]; estabelecer as condições e por conseguinte os limites, potencialidades e consequências da ação humana” (HOBSBAWN, 2013, p. 84). E nesse sentido, os livros didáticos devem incorporar perspectivas historiográficas que valorizem os conteúdos e abordagens que apresentam o homem medieval enquanto sujeito e produtor da história. Falar de governantes e governados de modo estanque deve dar lugar às relações entre ambos, aos múltiplos interesses e aos meios pelos quais são organizados e consolidados sistemas coerentes de pensamento e comportamento que podem ora petrificar determinados valores, ora organizar diferentes grupos sociais contra a ordem estabelecida. Em outras palavras, compreender como determinados valores se encaixam no sistema social geral e quais elementos se somaram ou foram suprimidos para a manutenção ou mudança de uma dada estrutura social.

O estudo das pressões sociais, violentas ou pacíficas, dos grupos populares acaba por considerá-los como agentes sociais de sua

própria história, que adotavam intensa atividade social e política, apoiados em identidades e discursos distintos daqueles das elites medievais, assim como ações coletivas próprias para intervir ou mesmo participar dos governos urbanos (COSTA, 2018, p. 17).

Conforme apontado anteriormente, não se trata de descartar temas trabalhados nos livros didáticos e que são tão caros a compreensão da complexidade que é a História Medieval. Devemos, sim, pensar as cidades medievais e as mudanças econômicas que marcaram a Baixa Idade Média. Mas em vez de apenas apresentar as mudanças políticas que culminaram na Revolução de Avis é possível incorporar as táticas usadas pelos trabalhadores para ter ingerência na governança dos centros urbanos e na importante e decisiva participação da arraia-miúda na chegada de D. João I, mestre de Avis, ao poder. Ou seja, é preciso publicizar nos manuais didáticos as experiências de camponeses e artesãos frente a determinados acontecimentos, a fim de que os discentes possam compreender que em todas as épocas há limites e possibilidades de atuação dos indivíduos e grupos enquanto sujeitos históricos. É pensando as experiências dos grupos menos abastados que podemos compreender como se forjam identidades e formas de atuação em oposição a outros grupos que possuem experiências e demandas distintas.

Rotineiramente a Igreja é destacada como principal (e talvez na visão discente, único) polo de solidariedade para com os necessitados de ajuda espiritual ou material. Mas um importante exemplo a ser trabalhado em sala de aula a partir de uma “história vista de baixo” encontramos nas confrarias, associações religiosas de entrada facultativa que atuavam tanto no âmbito rural quanto urbano tendo como foco a solidariedade entre seus membros.

Apesar de existirem outras formas de solidariedade durante a Idade Média, desde logo a própria família, as confrarias surgiam como um necessário alento à vida de homens e mulheres

que a elas se integravam. [...] Eram instrumentos para assegurar a paz social, principalmente em períodos tão conturbados como a Reconquista do século XIII e a crise do século XIV, que fomentavam tensões e conflitos. Entre as regras, incluía-se a proibição e punição de brigas e agressões verbais entre membros da confraria. As contendas entre confrades deveriam ser resolvidas internamente, e tinham como multas pagamentos em moedas, açoites e juramentos (COSTA, 2018, p. 71-73).

Embora não atuassem na ordenação da produção e na regulação de preços e mercados, tais instituições possuíam uma série de regras que visavam regular a convivência entre os confrades, garantir a solidariedade espiritual e socioeconômica e forjar identidades. Ou seja, as confrarias se mostraram como importante espaço de atuação dos grupos menos favorecidos, já que a partir delas

Foi possível desenvolver uma identidade laboral, de âmbito local, que possibilitou que profissões tão díspares como ourives, sapateiros, açougueiros e almocreves pudessem se unir em ações coletivas políticas nos últimos três séculos da Idade Média portuguesa. É a partir do século XIII que identificamos esse grupo social compondo e disputando espaço político no concelho com a tradicional oligarquia de cavaleiros e homens bons na cidade, de modo a promover uma breve, porém fulcral, abertura institucional na gestão urbana lisboeta (COSTA, 2018, p. 74).

Contestações que, diferentemente do senso comum que vê apenas submissão e passividade no homem medieval, se manifestava de diferentes maneiras. Estratégias de adaptações aos novos tempos, de crítica à ordem estabelecida, de conquistas. Ações que viabilizavam a atuação dos diferentes grupos sociais a partir de múltiplos mecanismos socioculturais, posto que perceber os grupos menos abastados como sujeitos históricos pressupõe compreendermos que “são práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada socieda-

de, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros” (BARROS, 2003, p. 13). Tal entendimento evidencia a importância de nos debruçarmos sobre os movimentos de contestação da ordem estabelecida, seja através da literatura, seja por meio das “revoltas populares” ou ainda a partir de movimentos de cunho religioso que questionavam o poder moral, político e cultural do clero.

Tal como evidenciado até este ponto, há muito a ser feito no sentido de incluir uma análise do Medievo a partir da perspectiva da “história vista de baixo”, todavia, vislumbramos avanços em algumas coleções dedicadas ao Ensino Médio. Para exemplificarmos voltemos nossa atenção ao livro *Caminhos do Homem*, aprovado no PNL 2018. Nesta obra temos uma breve referência aos grupos menos abastados no item “Sabendo um pouco mais” (BERUTTI; MARQUES, 2016, p. 117-118), no qual os autores explicam o processo que culminou no predomínio da mão de obra servil, a partir do surgimento do colonato que fixou o homem a terra, com destaque para o fato de “as obrigações que ele devia não eram leves, mas estavam claramente fixadas e não poderiam ser modificadas segundo a vontade e os caprichos do latifundiário. Em síntese, o *colonus* era juridicamente um homem livre, mas verdadeiro escravo da terra” (BERUTTI; MARQUES, 2016, p. 118). Esta frase que sintetiza e finaliza uma atividade evidencia a ideia prevalente de exploração e/ou passividade camponesa na sociedade medieval, presente na maioria dos livros didáticos, que em geral dedicam-se apenas a correlacionar o colonato a servidão para em seguida enumerar as obrigações servis em relação aos senhores feudais (corveia, senso, talha, dízimo, champart, banalidades, mão morta). Por outro lado, no item “trabalhando com fontes históricas” os discentes são solicitados a refletir sobre “o esquema tripartido, símbolo de harmonia social, [que] na realidade procurava camuflar os conflitos entre nobres, clérigos e

camponeses”, de modo a confrontar a sociedade harmônica das três ordens e a “dura realidade” a qual estavam submetidos o campesinato na Alta Idade Média” (BERUTTI; MARQUES, 2016, p. 140).

Os trabalhadores citadinos também vêm à baila no item “Construindo o saber” onde são destacadas as clivagens socioeconômicas entre os habitantes dos burgos, “de modo que, nas cidades, os ricos e os pobres opunham-se. [...] e bem depressa, os trabalhadores manuais se levantaram contra aqueles a quem chamavam ociosos. As greves e motins contra os "ricos-homens" multiplicaram-se a partir do fim do século XIII; e, no século XIV, devido à crise, deram lugar a violentas revoltas do povo comum das cidades” (BERUTTI; MARQUES, 2016, p.152). Após expor os conflitos sociais da Baixa Idade Média, os autores buscam levar os alunos a questionar as diferenças sociais nas cidades contemporâneas, possibilitando o questionamento do sistema de poder e dominação vigente em nossa sociedade.

Pensar a historicidade das ações de grupos antes marginalizados pela escrita da História nos leva a refletir sobre um contexto mais amplo de questionamentos de uma história teleológica e determinista, centrada na cultura Ocidental e no determinismo biológico que relegava a mulher à condição inata de sujeito de segunda categoria. Nesse sentido, aos conceitos de classe e raça, tão importantes para fazer emergir estudos preocupados com as opressões e desigualdades sociais, se juntou o conceito de gênero como categoria de análise. O “núcleo essencial da definição [de gênero] baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1989, p. 21). Gênero é, pois, um fenômeno cultural que deve ser entendido a partir do contexto que transforma a concepção biológica de machos e fêmeas em homens e mulheres, enfim em seres sociais que vivem em relações

hierarquizadas com prevalência do masculino sobre o feminino. Assim, outro debate importante a ser incorporado é o lugar das mulheres, seja a partir da história das mulheres, seja por meio dos estudos de gênero.

As relações das mulheres com o poder inscrevem-se primeiramente no jogo de palavras. Poder, como muitos outros, é um termo polissêmico. No singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central, cardeal do Estado, que comumente se supõe masculina. No plural, ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a “influências” difusas e periféricas, onde as mulheres têm sua grande parcela. Se elas não têm o poder, as mulheres têm, diz-se poderes. [...] Um desejo análogo de inverter as perspectivas historiográficas tradicionais, de mostrar a presença real das mulheres na história mais cotidiana, sustentou o esforço das historiadoras nesses últimos anos. Três exemplos entre outros. O sucesso dos livros de Jeanne Bourin e Regine Pernoud colocou a questão do estatuto relativamente privilegiado da mulher na Idade Média. Georges Duby em particular insurgiu-se contra uma visão considerada excessivamente idílica (PERROT, 2006, p. 167; 171).

Sobre as historiadoras que se dedicavam a história das mulheres recaiu a acusação de confundirem, prejudicialmente ao labor historiográfico, as questões políticas e científicas que envolviam este novo campo de atuação, e para dar conta de tais críticas paulatinamente foram sendo abandonadas as histórias das mulheres para dar lugar as discussões sobre gênero, já que naquele momento este era um “termo aparentemente neutro desprovido de propósito ideológico imediato” (SCOTT, 1992, p. 65). Esta defesa da oposição entre questões políticas e conhecimento científico despertou vozes que gritavam contra as discriminações baseadas em etnias, religião e sexo, questionando assim o próprio labor da escrita da história já que permanecer na defesa incontestada do historiador padrão (homem e branco) evidenciava “que a ciência não era neutralidade, mas cumplicidade com discriminação” (SCOTT, 1992, p. 72).

Discordando daqueles que viam este novo campo do saber como tendo evoluído do feminismo (política) para as mulheres (história especializada) e daí para gênero (análise), Joan Scott afirma que tal interpretação “representa mal a história das mulheres e seu relacionamento, tanto com a política, quanto com a disciplina da história” (SCOTT, 1992, p. 65). É notória a relação entre o feminismo e o voltar-se para o estudo das mulheres, posto que o movimento criou uma identidade coletiva das mulheres e ajudou a forjar estratégias de atuação que por sua vez fizeram ecoar as vozes em prol de um estudo do lugar da mulher em diferentes momentos históricos. É notório, também, que esvaziar os estudos de gênero da sua dimensão política é pôr de lado um aspecto fundamental de um termo que é utilizado “para se referir às relações de poder mais gerais e às estratégias visadas para mantê-las ou contestá-las”, aspecto inerente às relações de gênero (SCOTT, 1992, p. 65).

No que concerne aos livros didáticos, a grande maioria não faz menção à mulher medieval, seja a partir da história das mulheres seja por meio dos estudos de gênero, tal como observamos no livro *Caminhos do Homem* (BERUTTI; MARQUES, 2016), no qual não encontramos nenhum tipo de atuação feminina nem mesmo no âmbito doméstico. Há, não podemos deixar de mencionar, obras que analisam a mulher a partir da literatura do amor cortês. Algumas destas, no entanto, o fazem de modo a reafirmar a associação entre mulher e pecado. Isto pode ser percebido, por exemplo, quando informam que “o amor cortês podia se estabelecer em vários graus. A dama poderia simplesmente permitir os galanteios dos seus cavaleiros. Podia permitir um beijo. Ou então, entregar-se ao seu amante” (CAMPOS; CLARO, 2013, p.151). Tal assertiva nos leva a algumas indagações: seriam, as damas, mulheres luxuriosas e inclinadas a cometer o pecado da carne com os vassalos de sua casa? Estava a sociedade mergulhada numa rede de intrigas e traições motivadas pela incapacidade de as mulheres medievais resistirem ao

cortejo masculino? Não estaríamos reproduzindo modelos e reforçando estereótipos veiculados por determinados setores do período e/ou por diferentes mídias atualmente?

Em outras obras as mulheres aparecem de forma muito tímida, como uma mera curiosidade sobre o período analisado, tal como verificamos no # Contato História (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016). No capítulo referente à “expansão do islamismo” há dois momentos nos quais as mulheres são referenciadas: num parágrafo do texto na página 173 e nas atividades das páginas 187 e 188. No primeiro caso os autores se referem a esposa de Maomé, já no segundo momento apresentam opiniões diferentes sobre a condição da mulher islâmica na atualidade para que os alunos leiam os trechos e em seguida redijam um texto dissertativo-argumentativo, respeitando os Direitos Humanos, sobre tal condição.

Concordamos com os autores supracitados que levar o aluno a pensar a condição feminina em diferentes espaços e temporalidades é fundamental para questionarmos estereótipos e preconceitos pretéritos e atuais. Todavia, apesar do primeiro trecho conter uma comparação entre as mulheres da atualidade e do Medieval, aos alunos não foi oferecido um instrumental que permitisse compreender o lugar da mulher na Idade Média, posto que no decorrer do texto há apenas uma alusão ao gênero feminino no qual se afirma que “no início, Maomé sentiu-se inseguro, mas sua esposa o encorajou a não temer as visões, que continuaram por toda a sua vida”, acrescentando que “a esposa de Maomé foi uma das primeiras pessoas a se converter à nova religião, sendo seguida pelos seus parentes mais próximos” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 173).

No que se refere às mulheres da Cristandade Ocidental, poucas informações são disponibilizadas a fim de possibilitar que os alunos compreendam o lugar da mulher na sociedade medieval e as relações de

poder estabelecidas a partir das relações de gênero. As mulheres aparecem apenas na história de Heloísa quando os autores afirmam que

a história da vida de Abelardo tornou-se ainda mais conhecida pelo relacionamento amoroso que viveu com sua aluna Heloísa, sobrinha do influente religioso francês Fulbert, e uma intelectual assim como Abelardo. Não aceitando a relação amorosa de Heloísa com seu professor, Fulbert ordenou a castração de Abelardo, separando-o de sua sobrinha (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 214).

Ou ainda na página 216, dedicada ao Amor Cortês e aos Romances de Cavalaria onde sobressai que

A mulher exercia papel importante no amor cortês. Ela era a dama, a heroína dos romances e poemas produzidos nesse período. Para o poeta/cavaleiro, representava tudo o que havia de mais perfeito no mundo. Perfeita e, na maioria das vezes, inalcançável.

No amor cortês, a impossibilidade de concretizar o amor fazia que o sentimento do cavaleiro pela dama fosse ainda mais forte. É importante ressaltar que a dama era casada. Desse modo, o amor cortês só poderia ser realizado na esfera extraconjugal (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 216).

As mulheres não podem ser inseridas nos livros didáticos como algo supérfluo, ou como pequenas curiosidades diante daquilo que tradicionalmente importa, o homem universal. O estudo deste deveria ao menos comportar comparações, o que pressupõe estudar as diferenças, ou seja, os não-brancos, as mulheres, enfim as minorias esquecidas durante longo tempo pelas pesquisas e livros didáticos de História. Pensar as diferenças, por sua vez, implica em desnaturalizar modelos de comportamento e compreender em termos relacionais como determinados padrões se impõem como categorias naturais. Significa não “pôr de lado a questão principal – que as mulheres não possuem uma definição in-

trínseca, mas apenas uma definição contextual (que é sempre contestada em sua idealização) e que não pode ser elaborada, exceto por meio de contrastes, em geral com os homens” (SCOTT, 1992, p. 83). Na divulgação do conhecimento é preciso dar às mulheres a condição de sujeito histórico, pois este não é universal (homem, branco) e pressupor que o seja é rememorar uma história parcial, mutilada.

Há materiais didáticos que pensam a sociedade medieval de modo a não se concentrar em modelos explicativos universalistas que marginalizam determinados grupos sociais para dar ênfase aos grandes acontecimentos e/ou grupos que estão no topo da hierarquia social. Podemos citar *História em Debate* no qual os autores a partir da temática da terra pensam as relações políticas e socioeconômicas estabelecidas entre senhores e camponeses, destacando as relações de poder e privilégios numa sociedade idealmente dividida entre os que oram, os que guerreiam e os que trabalham. Nesta obra é possível vislumbrarmos uma aproximação com a “história vista de baixo” a partir das possibilidades de correlações entre relações sociais e privilégios estabelecidos no Medievo e na contemporaneidade, bem como, no questionamento de natural passividade dos servos, tal como observamos no trecho abaixo

a nobreza atuava no sentido de aumentar as cargas feudais e procurava cercar a liberdade dos camponeses. Nesse sentido, entretanto, encontra decidida resistência tanto dos camponeses pobres, para os quais o aumento das rendas feudais era insustentável, como também daqueles camponeses acomodados que não aceitavam as restrições a sua liberdade de movimentos, à liberdade de comprar e vender no mercado, de comprar e vender terras etc. (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 62).

Todavia, as mulheres enquanto grupo negligenciado pelos estudos históricos durante largo tempo, não se fazem presentes. Pensar as relações de poder, as hierarquias, as margens de manobra e os sujeitos históricos ainda não é feito de forma relacional na medida em que ex-

cluem de sua análise um importante ator social: as mulheres medievais. É preciso, pois, investir na história das mulheres nos livros didáticos, ou melhor, é mister pensar a história de forma relacional, voltando-se para uma história das mulheres que incorpora o conceito de gênero na medida em que este permite ultrapassar o binarismo homem-mulher para pensar as oposições a partir de contextos socioculturais específicos e não de uma concepção universal de mulher, já que esta categoria também é marcada pelo pluralismo e pela mudança.

Aqui a ênfase se afasta da documentação da oposição binária macho versus fêmea, para questionar como ela é estabelecida, da suposição de uma identidade preexistente das mulheres para investigar o processo de sua construção, do estabelecimento de um significado inerente para as categorias como 'homens' e 'mulheres', para analisar como seu significado é assegurado (SCOTT, 1992, p. 89).

Nesse sentido, outras nuances sobre as mulheres medievais podem aflorar de maneira a desconstruir o ideal da mulher restrita ao espaço doméstico e voltada apenas para o cuidado da prole. As camponesas também estavam envolvidas com a produção de gêneros alimentícios, incluindo vinho e cerveja, cujos excedentes podiam ser trocados. As mulheres cidadinas da arraia-miúda participavam do processo de comercialização no varejo. Enfim, o lugar da mulher podia ser (e muitas vezes era) diferente daqueles idealizados pelos clérigos.

Convivendo com assalariados e aprendizes, é de suma importância destacar a participação ativa da esfera familiar na produção industrial. Não era raro que a mulher e filhas participassem ativamente de partes do processo de produção junto ao pai da família. Em uma tenda de dois andares, na qual a oficina ficava no segundo, o mestre poderia trabalhar com suas ferramentas junto aos obreiros e aprendizes, enquanto sua mulher e filhas recebiam a clientela no térreo [...] De acordo com Maria Helena da Cruz Coelho, o trabalho das mulheres medievais era complementar

ao masculino, porém de forma matizada, pois subordinada ao homem. Algumas trabalham sozinhas, por serem solteiras ou viúvas, para arrecadar dinheiro para a casa e sustentar os filhos. Outras, mais recorrentes, ajudam ao marido nas profissões deste [...] O trabalho feminino não era restrito apenas ao ambiente familiar. Ele pode ser observado em toda a cadeia produtiva durante a Idade Média (COSTA, 2018, p. 67-68).

Pensar a sociedade generificada é importante para nos voltarmos não apenas para as mulheres, mas também para as relações entre homens e mulheres, e das mulheres entre si, sendo, portanto, um importante mecanismo para debatermos sobre as desigualdades e hierarquias sociais. Culturalmente somos levados a perceber as funções desempenhadas por homens e mulheres como diferentes e distantes, todavia, em vários aspectos elas são relacionais e complementares, posto que as mulheres compõem um quadro econômico participativo. Tal pode ser observado no que diz respeito as relações das mulheres no abastecimento das cidades, já que havia uma interdependência entre os espaços rurais e urbanos e, nestes, as mulheres cumpriam uma importante função na revenda de frutas, legumes, peixes e outros víveres para o comércio local, incrementando as relações campo-cidade.

A mulher enquanto categoria homogênea, ora vitimada e dependente, ora rebelde, foi substituída pela diversidade feminina que buscava ouvir suas vozes no campo e na cidade, nas relações familiares e profissionais. Tais abordagens não negam a dominação masculina e a violência simbólica a que as mulheres eram submetidas. O desafio é compreender como essa dominação foi construída e exercida a partir do agente masculino e os espaços de manobra existentes nas relações de poder e dominação. A partir desta mudança de perspectiva dentro da academia observamos a multiplicação de trabalhos cuja função é desconstruir uma memória que analisa as mulheres medievais unicamente na esfera privada ou ainda centrada nas figu-

ras reais, perpetuando uma imagem de excepcionalidade e/ou marginalidade. As novas abordagens da sociedade medieval buscam um entendimento do que é ser mulher naquele momento a partir de fatores que permitem apreender vivências inseridas no espaço e no tempo. E, naquele tempo, o poder não era exercido exclusivamente por um grupo ou por um sujeito universal. Tal como aponta Foucault, o poder funciona e se exerce em rede, excluindo a possibilidade de as mulheres serem alvos inertes; as mulheres estavam, portanto, aptas a exercerem poderes, seja consentindo e perpetuando formas de dominação seja usando estratégias para atuar contra a ordem estabelecida (FOUCAULT, 1979, p. 183).

“A produção de formas culturalmente apropriadas de conduta masculina e feminina é uma função central da autoridade social e está mediada por um amplo espectro de instituições econômicas, sociais, políticas e religiosas” (CONWAY, BOURQUE, SCOTT, 1987, p. 2). Em geral, o que sabemos sobre as mulheres medievais nos foi transmitido por homens e, portanto, nossa representação sobre o feminino medieval é fruto de um discurso construído por e *tendo em vista* interesses do grupo dominante. A existência desse filtro indica que nosso entendimento nem sempre corresponde a sua atuação e sim a valores a serem seguidos e padrões discursivos do masculino sobre o feminino. O questionamento dos discursos a partir de novas abordagens e/ou novas fontes tem evidenciado a atuação das mulheres para além da visão idealmente requerida pelos homens da época. Análises que devem ser incorporadas a Educação Básica de modo que a sociedade pense o lugar social das mulheres medievais e contemporâneas. Levando em consideração que o discurso tem o poder de reforçar o que é nomeado/analísado, não podemos consentir em estudos que naturalizam e transformam em verdades ações e palavras que não são da ordem da natureza e sim constructos sociais. Nesse sentido,

um objeto maior da história das mulheres consiste no estudo dos discursos e das práticas que garantem o consentimento feminino às representações dominantes da diferença entre os sexos. Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação – que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída – é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irredutível, universal. O essencial é identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como "natural" e biológica a divisão social dos papéis e das funções (SOIHET, 1997, p. 106-107).

A inexistência ou insuficiência de fontes não deve ser subterfúgio para a exclusão das mulheres nos materiais didáticos. É preciso romper com a História Falocrata! E desde a década de 60 o movimento feminista tem lutado por direitos das mulheres e essa atuação repercutiu no ofício do historiador, que passou a reivindicar a incorporação do gênero feminino de modo a reverter o seu apagamento na escrita da história e desenvolver o poder de reflexão e crítica ao senso comum que naturaliza a desigualdade e restringe a mulher à condição de mãe e esposa. Sabemos que a sociedade medieval era misógina, porém, havia espaços de manobra que permitiam às mulheres de diferentes grupos sociais exercerem poderes. Pensando nesses espaços de manobra e nos micropoderes, mais do que exaltar o feminino, se faz mister analisar o lugar da mulher no Ocidente Medieval, perscrutar a partir de novas fontes ou novos olhares o papel desempenhado pelas mulheres de forma a incitar nos discentes uma perspectiva que valorize a dignidade, respeito e atuação do gênero feminino a partir da análise das mulheres medievais de modo a também imprimir nos alunos a marca da luta pela solução de problemas contemporâneos que afetam (e são afetados) as relações de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História objetiva, entre outros aspectos, a formação de um pensamento crítico e emancipador. Assim, estudar História deve contribuir para que os indivíduos percebam os diferentes instrumentos de dominação – contemporâneos e pretéritos – e se vejam detentores de poderes capazes de reorganizar as ações dos homens no presente. E, para tanto, mais do que mudar/acrescentar conteúdos, é mister a incorporação de saberes já discutidos e consolidados pelos medievalistas de modo a ver o Medievalismo a partir de um olhar que se volte para os grupos, sociedades e sujeitos ainda secundarizados na Educação Básica.

É preciso falarmos igualmente da privação dos atores do seu poder originário, o de narrarem-se a eles próprios. [...] Essa privação é responsável por esta mistura de abuso de memória e de abuso de esquecimento que nos levaram a falar de demasiada memória aqui e de demasiado esquecimento ali. É da responsabilidade do cidadão [dos professores, dos materiais didáticos disponibilizados] guardar um justo equilíbrio entre estes dois excessos (RICOUER, 2003, p. 7).

É premente mudar o foco, permitir novas abordagens. Os alunos precisam se ver como sujeitos e devem vislumbrar a possibilidade de atuar de maneira a mudar os rumos da História vivida e escrita. Devemos reforçar, portanto, o papel da narrativa histórica na constituição de um instrumental que permita compreender os elementos que propiciaram a formação da sociedade como ela é atualmente, bem como perceber ações e acontecimentos que possibilitam compreender as disputas de lugar de fala e de atuação e os elementos que contribuem para romper (ou manter) a ordem vigente no período analisado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha, SOIHET, Raquel (Orgs). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ANDRÉS-GALLEGO, José. **História da gente pouco importante**. Lisboa: Estampa, 1993.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BARROS, José D'Assunção. História Cultural. **Textos de História**, Brasília, UNB, volume 11, ns. 1 e 2, p. 145-171, 2003.
- BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Caminhos do homem**. Curitiba: Editorial Base, 2016. Ensino Médio. v. I. (Das origens da humanidade à construção do mundo Moderno).
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CALVO, Lucas Moreira. **Histórias conectadas no ensino de História**: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII-IX). 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. **Oficina de História**. São Paulo: Leya, 2013.
- CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. v.3, n.2, p. 1-14, mai/ago 2013.
- CONWAY, Jill K; BOURQUE, Susan Carolyn; SCOTT, Joan Wallach. Learning about women: gender, politics and power. **Daedalus**, Boston, v. 116, no. 4, 1987.
- COSTA, Bruno Marconi da. **Os mestres de ofício da Lisboa medieval** - uma análise comparada de sua atividade política entre os séculos XIII e XIV. 2018. 240 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- COTRIM, Gilberto. **História Global**. São Paulo: Saraiva, 2016. Ensino Médio. v. 1.
- DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo**: Sociedade e cultura no início da França Moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HESPANHA, António Manuel. **Cultura jurídica europeia**: síntese de um milénio. Lisboa: Almedina, 2012.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em Debate**. São Paulo: Editora do Brasil, 2016. Ensino Médio. v. 1.

MONTEIRO, Ana Maria. et al. (Orgs.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patricia do Carmo Ramos. **História** – das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2016. Ensino Médio. v 1.

PORTUGAL. **Ordenações Afonsinas**, Livro IV. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1446. Disponível em: <<http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/afonsinas/>>. Acesso em: 8 de setembro de 2021.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. # **Contato História**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. Ensino Médio. v. 1.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres, prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOUER, Paul. **Memória história e esquecimento**. A versão original desta conferência foi escrita e proferida em 8 de março de 2003 em Budapeste sob o título “Memory, history, oblivion” no âmbito de uma conferência internacional intitulada “Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism”. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia>. Acesso em: 9 de setembro de 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. V. 20, n., p. 71-99, jul-dez., 1995.

_____. História das Mulheres. *In*: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

_____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott. **Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1989.

SOIHET, Rachel. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. *In*: AGUIAR, Neu-
ma (Orgs.). **Gênero e Ciências Humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Record, 1997.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TREVISAN, Mariana Bonat. Deslegitimações de rainhas regentes em Portugal e Castela (séculos XIV e XV): mulheres, gênero e poder no tempo. **Revista Signum**, vol. 20, n. 1, p. 44-72, 2019.

VASCONCELOS, José Antonio. História e Pós-Estruturalismo. *In*: RAGO, Margareth. et. al. **Narrar o Passado, Repensar a História**. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2014.

Os estudos da História Antiga e do Medievo no ensino de História: diálogos, reflexões e desafios temáticos

Roberto Airon Silva¹

¹ Doutorado em Ciências Sociais pela UFBA. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História. Coordenador do Laboratório de Arqueologia-LARQ/UFRN.

Inicialmente o meu agradecimento ao convite feito e ao desafio em analisar todos esses trabalhos aqui expostos. Meu trajeto acadêmico me deixa à vontade para comentar sobre os textos, tendo em vista que foram muitos anos de contato com a realidade da sala de aula tanto na Educação Básica, quanto no ensino superior, onde não só abordei os conteúdos de Arqueologia como também sobre História Antiga e Seminários de História Antiga e Medieval.

Analisando os textos dos autores, no geral, há elementos em comum entre os trabalhos que merecem ser destacados, onde ao todo temos cinco aspectos que devem ser pontuados. Primeiramente, o fato de que em todos os trabalhos pode-se observar que para uma renovação do ensino em História Antiga e estudos sobre o Medieval, e uma renovação das estruturas curriculares, é necessário a presença de especialistas no assunto, formados a partir de suas pós-graduações e atuações acadêmicas. Além disso, os quatro trabalhos mostrados têm como ponto de inflexão o processo de resistência dos profissionais antiquistas e medievalistas, das áreas de História Antiga e de Estudos do Medieval, em torno da discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum BNCC, realizada em 2016, tendo em vista a manutenção ou retirada desse conteúdo da Educação Básica.

O segundo aspecto é que, ao mesmo passo que as exemplificações colocadas e as análises feitas pelos docentes são observações vistas a partir de dentro, isto é, tendo como ponto de partida o conhecimento sobre a formação desses professores do ensino básico, como também das dificuldades comuns a professores no ensino superior, se pensa em todos os trabalhos na perspectiva de assumir que os especialistas se colocam como atores sociais ativos no processo de formação dos futuros professores e na pesquisa nas duas áreas em questão. Portanto, as proposições construídas podem refletir claramente nos desafios também enfrentados pelos demais professores na Educação Básica.

O terceiro aspecto é que, nos quatro trabalhos apresentados, percebemos a preocupação dos autores em criar um fluxo de conhecimento entre a produção acadêmica contemporânea no Brasil, nas diversas discussões historiográficas e nas diversas inserções das pesquisas de especialistas com fontes as mais diversas, e a atenção dada por alguns autores que pontuam a importância do conhecimento do estudo da materialidade da cultura e do conhecimento da arqueologia. Além dos autores dos trabalhos fundamentarem seus questionamentos nas matrizes teóricas da Antropologia atual, e especificamente da Antropologia Cultural contemporânea (Estruturalismo e Antropologia Interpretativa) e nesse processo de resistência provocam, assim, reflexão sobre a necessidade da inserção de uma bibliografia atualizada quando o assunto são temas da História Antiga e do Medievo, e uma interdisciplinaridade concreta e não apenas abstrata.

O quarto aspecto a ser ressaltado é a preocupação nos textos dos autores em realizar a aproximação entre os referenciais teóricos da Teoria Social contemporânea e da Antropologia, considerando a renovação historiográfica nos estudos da chamada História Antiga e dos Estudos do Medievo não só no aspecto do uso das fontes arqueológicas, mas também da utilização de conceituações antropológicas. No entanto, não podemos deixar de ressaltar a sugestão de que não somente nos trabalhos aqui apresentados, mas em outros que deverão vir posteriormente, todos se preocupem com o aprofundamento teórico em oposição à superficialidade de algumas referências ditas antropológicas nos trabalhos em História. O que significa dizer que não se podem fazer referências conceituais ou metodológicas ditas antropológicas sem considerar o fato de que temos, nos séculos XX e XXI, diversas correntes de pensamento construídas na Antropologia. Por isso, falar de uma renovação da historiografia com questões e métodos ditos de base antropológica sempre exige especificar claramente de que (quais) Antropologia(s) está

se falando, já que nas diversas correntes antropológicas conhecidas e discutidas dentro dessa área do conhecimento podemos ter conceituações, objetos de estudo e referenciais metodológicos diferentes.

Portanto, o aprofundamento é salutar, e pode ser exemplificado nos textos aqui apresentados, os quais buscaram referências em autores da filosofia, da análise literária, e da antropologia cultural, tal como o trabalho da professora Denise da Silva Menezes do Nascimento referenciado nas noções do filósofo Paul Ricouer, o trabalho do professor Gilvan Ventura sobre os aspectos antiglobalizantes na formação acadêmica, o do professor Nilton Mullet Pereira sobre o estudo das chamadas residualidades na análise literária contemporânea, assim como o trabalho das professoras Márcia Vasques e Lyvia Baptista em suas referências à corrente Difusionista na Etnologia/Antropologia do início do século XX, e o resultado colateral desta, que foram as noções e explicações ditas “hiperdifusionistas”, as quais marcaram grande influência nos estudos da História Antiga no início do século XX.

O que significa dizer, a partir das discussões e referenciais da dita historiografia, a começar pelos estudos de antiquistas e medievalistas aqui apresentados, há necessidade de evitar esse certo olhar somente para “si mesmo” da historiografia (que consideramos resultado de um certo narcisismo), mas reconhecer claramente as ancoragens feitas na Teoria Social e na Teoria Antropológica contemporânea assim como em outras áreas do conhecimento. A partir da renovação dos estudos da História Antiga e dos Estudos do Medievo, mostrou-se fundamental não deslizar para o perigo de uma perspectiva de ciência histórica sem historicidade, ou dada “per si”, ou seja, uma espécie de “ciência das ciências”, mas tratar essa História como uma forma de conhecimento que, assim como outros conhecimentos, estão submetidos às inserções e inflexões dos diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, noções bastante caras à ciência histórica. Ressaltem-se também,

ainda nesse aspecto, as críticas que os trabalhos apresentados fazem à utilização de noções do senso comum nos estudos científicos e à temporalidade linear, como exemplificado nas referências ao hiperdifusionismo, ao evolucionismo, a perspectiva de tempo linear, ao esquecimento de certos segmentos sociais e culturais ocultados pela presença sempre constante de certas categorias sociais e políticas já tradicionais nas abordagens históricas.

O quinto e último aspecto a ser ressaltado é que, em todos os trabalhos, a proposta colocada de novas temáticas para a renovação do ensino da história antiga e do medievo não trata apenas de propor uma estratégia metodológica nova e pronta para assim garantir que as novas temáticas sejam trabalhadas na estruturação curricular no ensino formal e na produção do livro didático, ou na utilização dos materiais didáticos, mas tratam de considerar toda a complexidade da formação acadêmica dos profissionais de História que deverão obviamente sair dos cursos superiores e assumirem a posição de docentes na Educação Básica. Não deve haver, portanto, uma dicotomia entre as perspectivas novas na formação dos professores de História e os conteúdos e temáticas novas propostas na renovação do ensino, pois ambos os fatores estão deveras interligados.

Analisando de forma específica cada um dos trabalhos, inicialmente no artigo das autoras Marcia Severina Vasques e Lyvia Vasconcelos intitulado: “História Antiga: revisão historiográfica”, destacam-se alguns elementos que merecem ser pontuados. Em primeiro lugar, as autoras afirmam que a construção dominante é de que a história produzida no espaço acadêmico é distante da história a ser ensinada na escola, portanto, o trabalho pretende apresentar uma proposta de inserção de perspectivas da experiência em sala de aula dos docentes acadêmicos aos produtores do material didático. Em segundo lugar, as autoras destacam o papel da BNCC e a resistência na manutenção

dos estudos em História Antiga, pois essa manutenção está intrinsecamente relacionada à produção dos especialistas em História Antiga como referência de mudança na estruturação dos conteúdos em História Antiga. Em terceiro lugar, o trabalho toma como referencial teórico em sua proposição a chamada História Global, tanto como objeto de estudo quanto como metodologia de análise, tendo em vista as conexões globais e condições estruturais, ou seja, as conjunturas do processo histórico pois, segundo as autoras, a proposição deste trabalho não almeja dar conta de todo o planeta numa única narrativa, mas perceber a história de espaços demarcados a partir de suas conexões globais e condições estruturais (CONRAD, 2016). Trata da importância dos “Antiquistas”, dada a preocupação desses profissionais no repensar dos contextos mais amplos e mais restritos no exercício de escrita e do ensino da História, e para isso se destaca que a História global é preenchida de micro-histórias do global e a consideração nesse estudo de diferentes escalas, favorecendo as interações entre os espaços, por exemplo, com o Mediterrâneo antigo.

Assim, as autoras afirmam que, quanto à seleção de conteúdos previstos para o ensino, a BNCC já estabelece conteúdos que exploram as conexões entre diferentes contextos e de acordo com os debates atuais, portanto o ensino da História Antiga é fundamental para proporcionar ao estudante observar um mundo diverso do mundo atual, espacialmente e temporalmente, mas que deixou raízes na formação social e tradição reinventada a partir do passado dito clássico. Desta forma, o professor de História Antiga deve dar ênfase aos trabalhos que tematizam o olhar a partir da periferia, do colonizado e do passivo e silenciado, dos grupos sociais subalternos. Além disso, as fontes escritas e materiais abrem espaço para se pensar a multiplicidade étnica e cultural em situações específicas na história do mundo antigo e o multiculturalismo presente no mundo antigo.

Destaque também se faz à cultura material e os comportamentos antrópicos como ponto de partida para o tratamento do aspecto da diversidade cultural em temporalidades e espacialidades diferentes ou divergentes em cada contexto histórico trabalhado pelo professor. Ademais, a análise da Nova História Cultural debruçando-se sobre fontes visuais e materiais com foco no cotidiano pode ampliar o tratamento de questões sobre tempo e espaço, fazendo-se assim que o mundo antigo seja visto através das diversas lentes de observação do mundo contemporâneo, na produção da arte e da ciência. Como exemplo, pode-se visualizar a ideia de um Egito negro, desconstruindo a concepção reinante, atualizando o debate e a escrita da história nos anos 1980, pois as escolas antropológicas, tais como o difusionismo, produziram generalizações “hiper difusionistas”, quiçá se deverá observar a presença de outras escolas antropológicas em trabalhos futuros, já que encontraremos nos estudos da História Antiga, assim como na arqueologia, as matrizes teóricas evolucionistas, particularistas, difusionistas, funcionalistas, estruturalistas e da antropologia interpretativa.

O lugar da Antiguidade na sociedade brasileira e as possibilidades didáticas dos conteúdos se encontram com as diversas razões para estudar-se História Antiga, que sejam: pensar o outro; pensar a reinvenção da Antiguidade; pensar os métodos e ferramentas utilizadas pela História na tradição intelectual herdada no Brasil.

No trabalho intitulado: “Algumas reflexões sobre o tratamento da História Antiga nos livros didáticos brasileiros”, do professor Gilvan Ventura da Silva, inicia dando ênfase ao lugar e o espaço que a História Antiga ocupa na formação acadêmica dos futuros profissionais de História. Sobre esse espaço de formação acadêmica, afirma o autor serem espaços de resistência e de especialização do trabalho em História Antiga. Assim, por exemplo, a História Antiga e os elementos considerados patrimônio da humanidade – a cultura erudita do mundo Ocidental

- fazem contato com o público através de diversos suportes, os quais possuem filtros culturais, sendo assim, as representações sobre o mundo antigo são sustentadas em boa parte pelo que traz o livro didático.

No entanto, há aspectos importantes de limitações e de potencialidades, pois há um aprimoramento do livro a partir das avaliações do PNLD iniciadas no ano 2000, e assim pergunta-se, qual o papel do PNLD no processo de melhoria do material didático em História Antiga? O autor também destaca a construção do conhecimento histórico no Brasil, já que a cultura erudita Renascentista e sua chegada ao Brasil produziram releituras seletivas desde a colonização ao momento imperial, e do momento republicano à criação de cadeiras de Antiguidade na formação acadêmica. Se pode exemplificar historicamente o papel desempenhado pelos jesuítas no uso da cultura erudita na colônia Brasil e a afirmação da História Antiga em meio à formação acadêmica e escolar em letras clássicas.

O autor ressalta no trabalho a crítica à ausência de referência às tensões acadêmicas, considerando que na historiografia atual há privilegiamento da história contemporânea e do tempo presente. O mundo material ressaltado na Antiguidade é absorvido no entendimento de períodos históricos mais recentes, ou seja, a questão das apropriações contemporâneas. No entanto, a partir dos anos 1980 há uma reação acadêmica nos estudos clássicos, pois nessa conjuntura de redemocratização se permitirão abordagens de temas mais abertos, tais como o trabalho com as fontes materiais e o papel das revistas especializadas em temas variados da História Antiga, abrindo um leque de possibilidades. Desse modo, o livro didático sentirá o aprimoramento da História Antiga a partir do PNLD e a incorporação de novos temas, contribuindo na pronta reação à exclusão feita no contexto da BNCC no ano de 2016.

Outro destaque no texto é quanto ao uso da abordagem da Nova História Cultural e da Arqueologia e a interpretação das imagens no estudo e no ensino da História, pois essas abordagens ressaltam o papel

importante do estudo da cultura material e seus desdobramentos além do recurso temático no tratamento das informações sobre as sociedades antigas e a renovação historiográfica, com a derrubada dos mitos etnocêntricos sobre a Antiguidade. Neste sentido, destacam-se os aspectos antropológicos de estudos sobre identidades e alteridades, e algumas limitações como o descompasso historiográfico entre as Histórias de Roma e da Grécia e a História do Egito, com um claro privilégio dos estudos das sociedades ditas clássicas, o que denota certo desequilíbrio nos conteúdos em termos de profundidade e extensão.

Por conseguinte, o autor afirma como importante ressaltar e observar qual o papel que tem sido desempenhado pela produção de trabalhos que tematizam o estudo da História através da Arqueologia, e uma crítica ao uso da literatura antiga sem o crivo da natureza mítico-religiosa dos escritos antigos. E destaca-se nessa parte do trabalho a longa lista de produções literárias no mundo contemporâneo que tratam de personagens, temas e mitos e histórias relacionadas ao mundo antigo. Sobre o material didático, à guisa de conclusão, acrescenta que o balanço crítico entre mito, realidade, história e narrativas atualizadas com a historiografia, mostrando a ausência de autores cuja produção foi dedicada aos estudos de sociedades antigas.

O trabalho intitulado: “Aprender com a Idade Média: residualidades e histórias menores”, do professor Nilton Mullet Pereira, o autor inicia destacando a história generalizante e totalizante deslocada dos estudos medievais atuais, que é a “medievalística”. O medievo nas produções didáticas está recheado de questões complexas de temporalidades e de generalizações. E, assim, um primeiro grande problema está no distanciamento dos alunos em relação à temporalidade e espacialidade medievais. No entanto, apesar disso, a resistência nas discussões da BNCC em 2016 mostrou que a distância espacial e temporal não pode ser razão para a exclusão de determinado conteúdo do currículo.

O autor busca na conceituação de “residualidades” (MARTINS, 2015) como estratégia de abordagem no campo da literatura, para que se possa estudar os aspectos residuais, os quais são temas importantes para demonstrar e desconstruir pressupostos relacionados ao conceito genérico de Idade Média. Tece uma crítica à presença do estudo da Idade Média na história quadripartite, pois esta é linear e evolucionista e subserviente a esses dois aspectos. Segundo o autor, deve-se pensar a historicidade como fenômeno social, na dimensão da experiência e não apenas fatalidade e temporalidades ancoradas na alteridade civilizacional, pois a historiografia foi criando os seus estereótipos e generalizações, não problematizando-os, e torna-se urgente a atualização historiográfica na inserção da medievalística, problematizando a temporalidade evolucionista.

Desta forma, as consequências da atualização historiográfica será abandonar a ideia evolucionista de entrada da modernidade e apresentar as residualidades, além de trabalhar com a diferença e o estranhamento. Como exemplo, temos as estratégias didáticas e temáticas dos boxes, buscando a história menor e a ideia de torção no tempo em vez da linearidade temporal. Propõe então buscar-se a noção de residualidades na área dos estudos literários, e assim, por que não pensar a residualidade nos próprios escritos ditos medievais? E para além dessa noção, pontua as discordâncias quanto ao papel do medievo na construção dos pensadores da modernidade e na aurora historiográfica. Destaca as narrativas em estilo de crônicas de viagem e relatos escritos oficiais ou não oficiais no contexto da expansão ultramarina, permeada de elementos residuais e faz uma crítica ao consumo de uma “cultura pop” distante da medievalística e interessada na fantasia e imaginação e a utilidade política da análise marxista. Para o professor, o autor chama a atenção para se olhar atentamente às possibilidades de aprendizagem através do contato com as residualidades e a história menor não apenas como boxes explicativos, mas como estruturante dos currículos propostos no ensino da História.

No trabalho intitulado “(Re)pensando o Medieval na Educação Básica: outras possibilidades de abordagens”, da professora Denise da Silva Menezes do Nascimento, a autora destaca inicialmente a relação binária professor – aluno, acrescida de um terceiro elemento: o conhecimento. Assim, a autora faz referência à Paul Ricoeur e sua noção de memória instruída e ferida pela História, pois essa formulação se aplica também perfeitamente para a seleção de fatos, sociedades, personagens que irão compor a história e será transmitida a partir dos livros didáticos. Desta forma, ressalta o papel importante das relações cotidianas e o multiculturalismo e atuação dos atores sociais “de baixo”, e assim advoga o afastamento da visão francófila no ensino, propondo pensar o medieval a partir dos estudos dos medievalistas brasileiros.

Em segundo lugar, destaca a necessidade de se observar a presença das subcategorias e categorias residuais na classificação social do medieval e apresentar a complexidade das características específicas quando o assunto são os componentes do organismo social, para se desconstruir os estereótipos em relação ao Medieval. Defende, assim, a História Social da Cultura e seus pressupostos de abordagem como caminho para quebrar o conceitualismo e a perspectiva universalista, tirar a ênfase nos grupos dominantes e pensar as camadas menos abastadas, visualizar o protesto e a rebelião, os processos de resistência social, resistência cultural e também política, pensar a cultura dos segmentos sociais menos abastados e as diferenças culturais internas nessas sociedades múltiplas do medieval e, além disso, ver os homens medievais como atores sociais atuantes em seu tempo, em movimentos e fenômenos sociais específicos de seu tempo.

Na conclusão chama a atenção dos professores para produzir conhecimento com os alunos, e aí eis o desafio! Assim, não trata de descartar os livros didáticos, mas a partir deles buscar observar os segmentos sociais desprivilegiados e experiências históricas múltiplas

dos atores sociais, a inserção nos estudos do medievo da categoria de gênero, das desigualdades e hierarquias sociais e ainda a multiplicidade de ações dos atores sociais, de modo a visualizar o período em suas diversas nuances.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. História Cultural. **Textos de História**, Brasília, UNB, v. 11, n. 1 e 2, p.145-171, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEE, 1998.

COELHO, Ana Lucia Santos; BELCHIOR, Ygor Klain. BNCC e a História Antiga. **Mare Nostrum**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017.

CONRAD, S. **What Is Global History?** Princeton: Princeton University Press, 2016.

HARTOG, F. **Os antigos, o passado e o presente**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

MARTINS, Elizabeth Dias. A cristalização da Idade Média na literatura brasileira. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 17, n. 2, p. 33-38, 2015.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. A cristalização do imaginário medieval na literatura de cordel. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 188-207, 2014.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, R. C. B.; SILVA, S. C. Os desafios e a importância da História Antiga na formação do professor de História. In: BATISTA, E. L.; SILVA, S. C.; SOUZA, T. N. (Orgs.). **Desafios e perspectivas das Ciências Humanas na atuação e na formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, págs. 397- 433. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acessado em: 08 de setembro de 2021.

História Moderna: rupturas e continuidades na historiografia

Tiago Luís Gil¹

¹ Doutorado em História Social pela UFRJ. Professor do Departamento de História da Universidade de Brasília.

O objetivo deste texto é apresentar a historiografia da chamada “História Moderna” que se estabeleceu a partir dos anos 1980, considerando seus desdobramentos posteriores, dando destaque para os temas e processos tradicionais e para as novas formas de interpretação apresentadas a partir daquele momento. O texto parte da experiência europeia na criação de novas perspectivas e avança nas interpretações feitas a partir de leituras não-europeias daqueles fenômenos.

A história dita “moderna” sempre privilegiou a sequência linear da história europeia e sua difusão no Brasil nunca foi diferente. Se é verdade que parte expressiva dos processos e acontecimentos ocorridos nos séculos XVI, XVII e XVIII tenha tido uma forte projeção atlântica e mesmo global, a perspectiva que sempre se adotou fora a partir do continente europeu e exaltando a vitória destes últimos, mesmo nos textos mais críticos, já que ou bem se celebram os feitos no velho continente ou bem se lamenta este sucesso. Tal pode ser pensando para os chamados “descobrimientos”, para o surgimento do capitalismo, os fenômenos de centralização política do período e os diferentes processos de circulação de ideias (BIZZOCHI, 2014).

A historiografia dos últimos 40 anos tendeu, em boa medida, a reproduzir este padrão, ainda que seja notório o surgimento de diversos grupos a questionar a primazia europeia ou propor novos recortes geográficos no estudo dos processos históricos. Nos anos 1980 surgem diversas alternativas explicativas aos processos tradicionalmente estudados na Europa, embora realizadas ainda dentro do próprio quadro europeu. É neste momento, por exemplo, que surgem os trabalhos de António Manuel Hespanha (1994), Bartolomé Clavero (1991) e Giovanni Levi (2000). Autores que tiveram um peso significativo nas historiografias do velho continente das últimas décadas.

Os processos de centralização política da época moderna foram quase sempre estudados a partir da vitória dos centros então consolidados. De certo modo, a historiografia inglesa fora, nos últimos duzentos

anos, londrescentrista, por falta de expressão melhor, enquanto a francesa destacava toda a estrutura que se criava ao redor da corte em Paris. O trabalho pioneiro de Hespanha, em Portugal, *Às Vésperas do Leviathan* (1994) procurava apontar os diferentes acertos entre elites locais e centrais que conformaram o chamado “Estado Moderno” e o quanto de histórico e instável fora esta instituição durante um período no qual sempre se dera ênfase ao centro, em um movimento tautológico onde a consequência das milhares de opções feitas ao longo de séculos fora apresentada como a própria causa do fenômeno.

Hespanha não fora o único e diversos trabalhos passaram a indagar as relações políticas da época moderna com novos problemas. Também Giovanni Levi, na Itália, se ocupara do poder local. Sua obra principal, *A Herança Imaterial*, (2000) sondava as relações entre centro e periferia durante a formação política do Antigo Regime, tomando como caso a polêmica atuação de um padre exorcista em um pequeno povoado do Piemonte no século XVII, em busca das manifestações celulares do corpo político de então. Com métodos diferentes e casos diversos, muitos outros historiadores foram encontrando um universo muito mais complexo de formas de poder durante o Antigo Regime.

A obra de Giovanni Levi (2000) também colocou novas questões em pauta, ao apresentar elementos para se pensar o cálculo econômico da época moderna. O peso das relações comunitárias, familiares e de aliança – aspectos sociais variados, enfim – passaram a ser avaliados como imprescindíveis para a compreensão das decisões empresariais, apontando formas alternativas de atuação e enfraquecendo teorias que apontavam o sucesso do capitalismo em épocas muito recuadas. No que toca ao pensamento econômico, a obra de Bartolomé Clavero (1991), um estudioso espanhol do catolicismo, apontava a complexidade das ideias da Igreja sobre temas econômicos, após uma longa tradição liberal de desmonte do pensamento escolástico, muitas vezes tido como

excêntrico e místico. Clavero procurou, com muito sucesso, apontar a variedade de ideias presente na tratadística dos séculos XVI e XVII, e como estas eram montadas tendo em conta as demandas do seu tempo.

A vaga europeia de revisão dos modelos explicativos de sua própria história tomou força nos anos 1990 e no início do século XXI, a ponto de Jean-Frederic Schaub questionar, em 2005, a própria utilidade do conceito de Estado Moderno, tendo como referência as obras de Clavero (1991), Hespanha (1994) e Tilly (1996). O mesmo autor já apontava a necessidade de se pensar a Europa a partir de uma geografia muito diversa da tradicionalmente pensada, procurando salientar como centrais os papéis desempenhados por outras regiões – ditas coloniais – até então consideradas como uma periferia um tanto quanto passivas com relação aos processos europeus. Se é perceptível o esforço deste autor em busca de uma renovação do quadro explicativo da história europeia, ainda assim seu ponto de vista é marcado por um perfume do velho continente, já que seriam áreas periféricas em relação a Europa a ser integradas na narrativa histórica, e não o oposto (SCHAUB, 2005; TILLY, 1996).

Nos anos 1990 e no início dos anos 2000 também assistimos ao crescimento da insatisfação teórica, desta feita promovida a partir das antigas “periferias” do quadro mental europeu. Autores indianos, latino-americanos e africanos passaram a destacar, cada vez com mais força, o eurocentrismo próprio daquelas interpretações. Isso incrementou a busca por novas perspectivas e a difusão de histórias que não fossem centradas apenas no continente europeu. Ainda que isso tenha provocado o surgimento de perspectivas polêmicas como a “global history” e a “atlantic history”, não há como negar a relevância das questões pontuadas nesta nova vaga. Dentre o conjunto dos novos elementos, a necessidade de se pensar uma história das ideias sem um ponto fixo de difusão (Europa), assim como um contexto mais equilibrado de trocas (de ideias, pessoas e produtos) e um protagonismo muito maior dos de-

mais continentais. O surgimento do capitalismo passa a ser repensando e a noção de centro e periferia – até então essencial para os modelos do capital – passou a ser relativizada.

De todo modo, o período chamado de “moderno” ainda é de difícil identificação. Muito se insistiu em seu caráter de tempo de transição ainda que isso, em história, seja quase uma tautologia. Muitos dos processos que são típicos desse período são herdados do medievo e, alguns, sem qualquer contradição com as grandes inovações que se assistem ao longo de sua história. Outros processos de inovação representaram quebras duras e conflituosas no seio das sociedades tradicionais e essas novidades tenderam a se concentrar ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII muito mais do que nos mil anos anteriores. Se em termos políticos observamos uma relativa continuidade, em termos econômicos, sociais e demográficos a ideia de ruptura parece um conceito mais significativo (BIZZOCHI, 2014).

Diante dessa complexidade, nossa opção ao abordar esse tema tão amplo e de difícil recorte foi tomá-lo de modo integrativo e não por divisões temáticas tais como economia, política e cultura, como tradicionalmente é abordado, tanto por historiadores como por economistas. Essa separação, entendemos, é fruto do pensamento atual que vislumbra setores separáveis, algo pouco aceito durante o período em foco. Não se trata de usar as categorias da época, mas buscar a complexidade no indivisível da vida social, mesmo que seja possível observar temas de modo isolado. Como entender o barroco sem pensar na crise do século XVII? Como pensar a economia sem considerar as estratégias domésticas, que eram ao mesmo tempo a base da política? Como explicar as inovações religiosas senão em diálogo com a transformação das fronteiras sociais? Vamos apresentar o nosso objeto ressaltando apenas duas variáveis de análise, que são noções estruturantes do conhecimento histórico acadêmico e escolar: continuidade e ruptura.

RUPTURAS E INOVAÇÕES

Ressaltar as transformações não é operação neutra e tem sua própria história. Ao longo da época moderna não seria essa a principal forma de pensar o tempo, mas a noção cristã de continuidade no caminho da salvação, a *historia salutis*. A noção de que haveria uma quebra entre o medievo e os novos tempos - ainda que desejada e elaborada pelos renascentistas - foi difundida e propagada pela historiografia liberal do início do século XIX, em franco combate contra os remanescentes do Antigo Regime e suas tentativas restauradoras. Nesse momento são valorizadas as grandes inovações do século XVI, como a Reforma, a Imprensa, as navegações e descobertas de além-mar, sem esquecer, evidentemente, do Renascimento, que cumpria com sua função de negação do passado (BIZZOCHI, 2014).

Alexis de Tocqueville, em seu clássico “O Antigo Regime e a Revolução” destacou as inovações do período anterior à queda da Bastilha indicando que a França, mesmo monárquica e senhorial, já tinha diversos elementos modernizantes e que o reivindicado fim do feudalismo, propagado pela Revolução, teria sido muito mais retórico que real, dado que a França já havia superado essa fase. Tocqueville se pergunta, afinal, por que um país poderia gerar tanta animosidade contra processos que não existiam mais, mas essa é outra discussão (TOCQUEVILLE, 1982).

A ênfase na ruptura encontra novo fôlego durante a guerra fria. Isso é visível em duas frentes: o debate marxista sobre a “transição” ao capitalismo, capitaneado por Paul Sweezy e Maurice Dobb, e o debate sobre as inovações comerciais feito entre os historiadores e economistas liberais do mesmo período. No caso dos historiadores marxistas, esse debate continuou com força renovada no assim chamado “debate Brenner”, nos anos 1970, retomado mais recentemente pelos estudos de Ellen Wood. Em paralelo, historiadores marxistas e não-marxistas

debatiam o conceito de “proto-industrialização”, uma noção que envolvia aspectos demográficos, de estrutura familiar, produção e comércio (SWEEZY; DOBB, 1950; BRENNER, 1976).

A explicação das transformações econômicas que levaram ao capitalismo varia muito entre os autores e se situam ao longo do milênio entre o século XI e XX. Uma das mais difundidas, chamada de “modelo mercantil” por Ellen Wood, é a de que o capitalismo seria intrínseco ao ser humano e conseqüentemente, estaria apenas adormecido durante a alta Idade Média, tendo despertado entre a baixa Idade Média e se colocado novamente de pé durante a época moderna. Isso tudo teria grande relação com o desenvolvimento das cidades, consideradas *locus* por excelência das trocas e do capitalismo. Boa parte dessas ideias se difundiram com Henry Pirenne, mas tem bases sólidas em Adam Smith e uma grande difusão (especialmente entre os economistas) ao longo do século XX (WOOD, 2001).

Muitos autores no imediato pós-guerra se interessaram por buscar as raízes medievais do desenvolvimento capitalista posterior, estudando os contratos e as inovações deste período (especialmente o chamado “renascimento mercantil”) que teriam, posteriormente, se tornado hegemônicas durante a época moderna. A lista de historiadores que adotaram essa abordagem é variada e inclui pesquisadores como Robert Lopez, um estudioso dos contratos e um dos principais disseminadores da ideia de renascimento mercantil, assim como Avner Greif, um especialista em grupos de mercadores, todos formados na matriz marginalista (LOPEZ, 1976; GREIF, 1994).

As explicações mercantis tiveram em Maurice Dobb um grande crítico. Dobb, um historiador econômico inglês, acabava de lançar seu “Estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo”, livro que atraiu a atenção da crítica de Paul Sweezy, um economista marxista norte-americano. Ambos se digladiaram nas páginas de *Science & Society* na

primavera de 1950, em réplicas e trélicas. Adiante esse debate incorporou Rodney Hilton, H. Takahashi e Christopher Hill, sendo publicado como um livro. O argumento central de Dobb era que o processo de desintegração do feudalismo se dera por causas internas a esse sistema, especialmente nas relações entre senhores e camponeses. Sweezy, por seu turno, entendia a crise do feudalismo como um processo desencadeado “de fora”, pelo incremento das trocas, recuperando, para dentro do marxismo, um argumento central da historiografia liberal, dos contratos e do “renascimento comercial”. Para Sweezy, sucedeu ao feudalismo uma fase intermediária de “produção mercantil pré-capitalista”, que geraria as bases de desenvolvimento do capitalismo propriamente dito (SWEETZY; DOBB, 1950; BRENNER, 1976).

Retomando alguns pressupostos de Dobb, Robert Brenner iniciou um novo debate em 1976 com seu artigo “Estruturas agrárias de classe e desenvolvimento econômico na Europa pré-industrial”. Seu argumento central era de que a origem do capitalismo estava no campo, nas relações de produção baseadas no arrendamento de terras, então propriedade de grandes senhores, por pequenos produtores que disputavam o mercado e eram forçados a incrementar sua produtividade na disputa uns com os outros e sob pressão dos proprietários de terra, que dependiam dessa produtividade. Não se tratava de buscar o lucro, mas garantir a preservação da ordem e da posição social (especialmente dos proprietários). Muitos pequenos produtores foram sendo forçados a contratar trabalhadores para ampliar a produção, criando um estável mercado de trabalho. Segundo Brenner, não fora a propensão ao lucro a chave do desenvolvimento do capitalismo, mas o imperativo à produtividade, o que seria uma especificidade inglesa, pela conjuntura própria daquele país (BRENNER, 1976).

Ainda que não fosse um discípulo de Brenner (sendo mesmo anterior), Edward Thompson, vislumbrou conjuntura semelhante para entender essa transformação. Em seus principais trabalhos, quase todos

voltados para a virada do século XVIII para o XIX, Thompson se ocupa de rupturas perceptíveis na vida cotidiana das pessoas. Os operários começam a ser organizados pois sentem os imperativos da pressão à produtividade, enfim, percebem claramente o processo de proletarização, que em outros autores ocupa o tempo de várias gerações. Em "A economia moral da multidão", Thompson fala sobre as ações violentas organizadas e orientadas pela noção de "justo preço". Diante de um cenário de aumento dos preços e escassez provocada pelo mercado – algo aparentemente novo – as populações começam a protestar e assaltar comboios de remessa de trigo, deixando o valor costumeiro como pagamento (e não o valor crescente de mercado) (THOMPSON, 1989, 1998).

Mais recentemente, Ellen Wood retomou as teses de Brenner em seu livro "A origem do capitalismo", onde reforça a noção de capitalismo agrário como ponto de partida do novo sistema, retomando a relação tensa entre proprietários e arrendatários. A autora enfatiza a ideologia dos "melhoramentos" como fundamental para o sucesso do capitalismo, uma vez que modifica a noção existente sobre a produtividade da terra, transformando a agricultura num ambiente de forte competição pela sobrevivência ou manutenção do *status*, algo que, segundo a autora, inexistiria na França, onde a exploração do trabalho camponês ao estilo do Antigo Regime não criava condições para essa disputa por mercados, reforçando a ideia de capitalismo como imperativo e não como propensão. A Inglaterra da época moderna seria um caso *sui generis* (WOOD, 2001).

Há, contudo, um elemento curioso na tese de Wood. Sendo uma autora reivindicadamente marxista, ela parece incorporar parte importante do discurso liberal, acusação que ela mesmo havia feito a Sweezy. O contraste que propõe entre Inglaterra, o modelo especial, e a França, o modelo do Antigo Regime, é revelador nesse sentido. Para a autora, a Inglaterra já seria um país centralizado e unificado desde há séculos,

diferente da França que “ainda” seria uma “mistura confusa de jurisdições rivais”. Estamos diante do argumento que associa modernização e capitalismo relegando ao Antigo Regime ineficiência e incapacidade de competir. É o elogio do capitalismo como sistema gestor, muito reivindicado pelo argumento liberal que a autora pretende combater. Apesar dessa contradição, a obra de Wood é incontornável e uma das mais recentes com essa abordagem (WOOD, 2001).

Outra linha de estudos abordou temáticas semelhantes àquelas consideradas nos debates Dobb-Sweezy e Brenner-Wood, como foi o caso do conceito de protoindustrialização, debate que agregou também marxistas, liberais e adeptos de outras correntes, mesmo com perfil eclético. Há, contudo, diferenças expressivas que devem ser ressaltadas, com a ênfase nos núcleos familiares como objeto privilegiado de análise. O conceito de protoindustrialização foi pensado ao longo dos anos 1960, tendo sido apresentado pela primeira vez em 1971 por Mendels, em seu artigo “Proto-Industrialization: The First Phase of the Industrialization Process”. A ideia principal era estabelecer uma relação entre a atividade doméstica e o desenvolvimento de artesanato, manufatura e, finalmente, indústria (MENDELS, 1972).

Historicamente, as famílias da época moderna começaram a se dedicar às atividades produtivas artesanais que, em muitos casos, foram o embrião de processos produtivos mais complexos. Com o tempo, alguns mercadores começaram a distribuir matéria-prima em diferentes casas e para diferentes tarefas, como se fosse uma proto-fábrica distribuída entre vizinhos. Ele recolhia o resultado do trabalho e o levava para outra casa, onde uma etapa seguinte da produção era feita. O passo seguinte seria o estabelecimento de barracões de fábrica e a centralização de todas as etapas em um único lugar (OGILVIE; CERMAN, 1996).

Esse processo teve diferentes desdobramentos. Por um lado, garantia renda adicional para as famílias que dispunham agora de uma

inusitada capacidade de consumo. Por outro lado, treinava a mão de obra que seria posteriormente aproveitada nas futuras fábricas. Por fim, todo esse contexto teria outro efeito nas próprias famílias com o aumento no número de filhos e uma mudança na idade de casar (cada vez mais cedo). Assim, demografia, economia e sociedade eram compreendidas de modo articulado. No início, a ideia de Mendels era apresentar esse modelo como um caminho único e linear, no qual todos os processos que se iniciassem assim levariam à indústria. Estudos posteriores do próprio Mendels e de outros pesquisadores indicaram que muitos processos semelhantes não levavam à industrialização, mas fracassavam ou se mantinham como tal, inclusive pela própria concorrência de experiências mais adiantadas e eficientes.

Em outra abordagem, os historiadores da chamada “micro-história” italiana – perspectiva metodológica e não temática – também deram grande destaque para as estratégias familiares na economia do Antigo Regime. Em um estudo para o século XVII, Giovanni Levi demonstrou como a variedade de preços encontrada nos registros notariais não poderia ser lida como uma afirmação da oferta e da procura, pois aqueles preços continham outras explicações, adicionais ao mercado, mas talvez mais importantes. Os efeitos das relações pretéritas, como amizade, vizinhança e família na formação dos preços era imenso, ou seja, o preço variava de acordo com o comprador e parente pagava mais caro, como forma de solidariedade dentro do núcleo. Não é preciso insistir que as conclusões de Levi vão em posição oposta ao chamado “modelo mercantil” (LEVI, 2000).

Em outro estudo, o mesmo autor abordou três atores sociais que viveram no mesmo período em um povoado do norte da Itália em fins do século XVIII. Um deles, falido de origem nobre, adotou um comportamento condizente com sua origem e endividou-se para comprar roupas, um castelo e bancar uma viagem para o encontro com outro nobre.

O segundo, um dono de estalagem, mantinha uma postura econômica ambivalente, com certas inovações, mas sem exagero. O terceiro personagem, um prestamista, tinha uma atitude mercantil agressiva, cobrando juros e ignorando as vicissitudes e posições sociais das pessoas. O primeiro afundou-se ainda mais em dívidas, fruto do fracasso de sua estratégia. O terceiro acabou isolado na comunidade, por adotar práticas consideradas mesquinhas. O segundo e ambivalente conseguiu manter seu negócio sem grandes dificuldades. Isso tudo para mostrar que “tempos” diferentes convivem simultaneamente e podemos encontrar práticas econômicas de matiz variado ao mesmo tempo e em disputa. Em cada momento, as circunstâncias e possibilidades vão deixando mais espaço para umas em detrimento de outras, mas todas são criações humanas reproduzidas no cotidiano e não puras abstrações (LEVI, 1985).

Ainda tendo a família como objeto, o conceito de “revolução industriosa” apresenta inovações interessantes, ainda que discretas, no comportamento social da época moderna. Jan de Vries, o criador desse conceito, argumenta que durante a época moderna houve uma reorganização das unidades domésticas, que passaram a aproveitar melhor o tempo livre (quando não estavam ocupados na agricultura) para produzir bens para o mercado. Isso teria gerado um aumento da oferta de bens e, igualmente, um aumento no consumo, pois a renda obtida nessa produção seria usada para comprar outras mercadorias, produzidas por outras casas, além de “treinar” mão de obra. A mudança no padrão de consumo criou um ambiente favorável que permitiu, no futuro, a Revolução industrial, ao criar potenciais consumidores para a produção em escala (DE VRIES, 1994).

Esse tema também foi tratado por muitos outros historiadores. Braudel deu destaque para a economia da época moderna, não apenas em seu célebre *Mediterrâneo*, mas principalmente em *Civilização material, economia e capitalismo*, obra gigantesca com 3 volumes de cen-

tenas de páginas. O autor dá ênfase para as mais variadas manifestações da economia, das antigas feiras de rua às incipientes bolsas de valores para retomar, com nova roupagem, o argumento da predominância da circulação e do mercado como eixo principal do desenvolvimento do capitalismo, essa última, palavra que é utilizada ora como economia de mercado ora como o “mundo das trocas”, sem relação direta com a definição anterior. Braudel sabia o que fazia e procura dar carne para as abstrações que pareciam aborrecê-lo, ainda que sua posição teórica seja clara (BRAUDEL, 1998).

Algo notável em Braudel é a capacidade de integrar mundos diferentes e comparar casos de contextos completamente diversos. Sua forma de ver o mundo o levou a pensar economias circunscritas a termos regionais, algo que foi posteriormente desenvolvido por Immanuel Wallerstein, em *O sistema mundial moderno*, cujo primeiro volume surgiu em 1974. Nessa obra, o autor se aprofunda na teoria da “economia mundo”, através da qual o capitalismo vai assumindo diferentes espaços tendo sempre um ponto central que vai se deslocando pari passu com a expansão de sua área de atuação. A ênfase também recai na esfera da circulação (enquanto Dobb, Brenner e Wood, como vimos, destacam a produção, seguindo Marx) mas tem um elemento geográfico essencial, que permite pensar globalmente, ao contrário dos modelos anteriores (exceção para Marx, que discute a globalidade do capitalismo em *O Capital*) (WALLERSTEIN, 1974).

O tema das conexões globais é essencial, pois permite sair da paisagem europeia e pensar não apenas as formas como a periferia teria contribuído para o sucesso do capitalismo europeu (como querem muitos modelos) mas para considerar diferentes experiências de produção e circulação paralelas e/ou integradas com o capitalismo. Nesse sentido, o comércio colonial, a mineração nas Américas e o tráfico atlântico de escravos não podem ficar de fora da análise da economia europeia ou

mesmo de qualquer abordagem que considere múltiplos fatores, não se resumindo à história das Américas. As trocas entre África, Europa e América transcendiam a economia, com ideias, saberes e alternativas sociais. A própria noção de bruxas e bruxaria foi modificada pelo contato e a ideia sobre o que seria e o que faria uma feiticeira variou ao sabor das ondas do Atlântico (GREGORY, 1991).

Maravall, um dos maiores especialistas do barroco, definiu esse fenômeno em relação estreita com a crise do século XVII, essa última, processo desencadeado pela entrada acelerada de prata americana na economia europeia desde meados do século XVI.

É assim que a economia em crise, as desordens monetárias, a insegurança do crédito, as guerras econômicas e, junto a isso, o fortalecimento da propriedade agrária senhorial e o crescente empobrecimento das massas, criam um sentimento de ameaça e instabilidade na vida social e pessoal, dominada por forças de imposição repressiva que estão na base dos gestos dramáticos do homem barroco e que nos permitem chamá-lo por esse nome (MARAVALL, 1975).²

Norbert Elias ficou célebre por sua análise do “processo civilizador” que marcou a transição das formas de socialização aceitáveis (e o conseqüente estabelecimento de hierarquias sociais) através do comportamento público, o que incluía as refeições. Por seu turno, Piero Camporesi apresentou outro contexto da alimentação nos séculos XVII e XVIII. Para além do fato de que há uma transição na ideia de banquete – passando de uma alimentação pesada no século XVII para uma mais leve e frugal no século das luzes, com um significado hierarquizante e símbolo do poderio francês – há um grande incremento de produtos de origem americana na dieta europeia, como o tabaco e o chocolate, que,

² Tradução livre. No original: “Es así como la economía en crisis, los trastornos monetarios, la inseguridad del crédito, las guerras económicas y, junto a esto, la vigorización de la propiedad agraria señorial y el creciente empobrecimiento de las masas, crean un sentimiento de amenaza e inestabilidad en la vida social y personal, dominado por fuerzas de imposición represiva que están en la base de la gesticulación dramática del hombre barroco y que nos permiten llamar a éste con tal nombre”.

reelaborados, passam a ser apreciados pelas elites e se transformam em elementos de distinção social, indicando, igualmente, uma lenta transição da cultura do barroco para o iluminismo (ELIAS, 1996).

Seria impossível falar de descontinuidades sem falar dos conflitos religiosos que ocorreram, em sua maioria, durante o século XVI, deixando um forte impacto para os séculos vindouros, inclusive o XXI. O impacto da reforma protestante é evidente e acaba provocando uma mudança radical em toda a Europa, mesmo nas partes que se mantém católicas. Mas esse processo não é o único. Sem deixar de lado as diferenças entre a reforma protestante e o catolicismo, é visível uma mutação geral que se desenvolve de modo paulatino, com o controle comunitário (essencial durante a Idade Média) sendo deixado de lado em favor do disciplinamento íntimo dos pensamentos. Esse efeito, sendo importante para o mundo protestante, foi oficializado pelo catolicismo com a confissão (e penitência) apartada e isolada, uma inovação colocada em marcha imediatamente após o Concílio de Trento (BIZZOCHI, 2014).

Enquanto Galileu fazia suas descobertas, muito próximo dele corpos de condenados post-mortem pela inquisição (mesmo de padres católicos) eram desenterrados, julgados e queimados em cerimônias que nada evocam de modernidade. Ao mesmo tempo, os jesuítas construía, em 1584, a sede do novo Colégio Romano, instituição de ensino monumental que integrava o prédio da Igreja com as demais dependências do conjunto, em pleno acordo com a nova concepção educacional jesuítica, a “Ratio Studiorum”. Mas enquanto a atividade tridentina e/ou jesuítica era uma inovação em termos de radicalidade, os padrões estabelecidos pelo Concílio de Trento também impunham uma certa homogeneidade (frente a diversidade medieval) aos ritos católicos e mesmo no que diz respeito às formas de representar o divino, como as outrora múltiplas imagens da santíssima trindade resumidas no modelo até hoje utilizado. O mesmo pode ser dito para a padronização dos sa-

cramentos, especialmente batizados e casamentos, que a partir de agora teriam regras de execução muito claras e reguladas (PROSPERI, 2001; GINZBURG; PROSPERI, 1975; REDONDI, 1991; LYNCH, 2003).

CONTINUIDADES E RESSIGNIFICAÇÕES

Há uma vasta tradição de estudos que enfatiza as continuidades entre o período medieval e a época moderna. Era nessa semelhança que pensavam os revolucionários dos anos 1790 na França, representada pela expressão “Antigo Regime” que sintetizava o mundo conservador que estava prestes a ser destruído, segundo aqueles que agitavam as bandeiras da revolução. Em posição oposta, Tocqueville salientava as inúmeras rupturas ao longo dos séculos precedentes, minimizando os efeitos da revolução. A noção de continuidade entre medievo e modernidade, bem como modernidade e mundo contemporâneo (ainda que seja outra perspectiva) tem também sua própria historicidade (TOCQUEVILLE, 1982).

Provavelmente o autor que mais enfatizou a continuidade entre o medievo e a modernidade fora Jacques Le Goff com sua famosa tese sobre a longa idade média. Se podemos apresentar oposições ao argumento de Le Goff, é impossível negar uma série de continuidades, mesmo que ressignificadas. O pensamento filosófico e tratadístico é um interessante objeto de análise. Muitas vezes há grandes ênfase no iluminismo como símbolo do pensamento da época moderna, algo que seria correto para o apagar das luzes deste período, no século XVIII e não sem contestação. Até lá, as velas que cintilam são majoritariamente de tradição religiosa e uma parte expressiva delas bastante reacionária. A assim chamada “Segunda Escolástica” fora uma tradição de pensamento (mais identificada com o sul do continente europeu) que reivindicava o pensamento medieval, especialmente São Tomás de Aquino e Santo

Agostinho, para explicar o mundo. O século XVI, mas principalmente o século XVII, assiste a uma proliferação de tratados sobre os mais variados assuntos, todos sobre o prisma da escolástica (BIZZOCCHI, 2014; HESPANHA, 1998, 2001; LE GOFF, 2008).

Bartolomé Clavero foi um dos autores que melhor analisou esse corpus. Seu livro *Antidora: antropologia católica da economia moderna* fez um minucioso exame do pensamento católico do período. Muitas vezes aqueles autores eram tratados como anacrônicos em um mundo que assistia grandes inovações em todos os lados, especialmente na economia. A proposta de Clavero é radical e propõe observar os textos modernos nos seus próprios termos, exorcizando o presente na medida do possível. Com isso, o autor conseguiu entender aspectos importantes daquele pensamento (CLAVERO, 1991).

O ponto central de Clavero era a questão da Antidora, um complexo conceito católico que orientaria, segundo o autor, a forma de entender as práticas econômicas na época moderna. Antidora seria a retribuição voluntária e espontânea de um bem dado ou favor realizado por alguém. Para que fosse plena, não poderia haver qualquer pressão por parte de quem dera o primeiro bem (ou o primeiro favor), que o faria sem nenhum interesse em receber nada no futuro. Contudo, ainda que sem exigência do primeiro doador, seria inapropriado não retribuir, uma verdadeira falta para um bom cristão. Havia, assim, uma liberdade para retribuir, mas a opção em não retribuir era condenável. Isso seria particularmente importante na cobrança de juros: dinheiro emprestado não poderia ser objeto de juros (o incesto do dinheiro), pois o primeiro doador não poderia pedir nada em compensação. Seria, contudo, um absurdo que aquele que recebeu não retribuísse. Isso seria a antídora: livre retribuição obrigatória.

O argumento de Clavero é bem mais elaborado e seria impossível explicá-lo plenamente em poucas linhas. Há uma questão importan-

te, por exemplo, na relação existente entre quem dava e quem recebia os bens ou favores. Se fossem amigos ou parentes, era uma coisa (se havia amor, seria o melhor critério). Se fossem desconhecidos (e particularmente não cristãos), seria outra, e, então, era importante “criar” amor ao não exigir retorno e ser generoso com o estranho. Isso é muito interessante se pensarmos nos contatos comerciais que se intensificam na época moderna, ainda que o pensamento seja medieval. Era, assim, uma radicalização da escolástica que dava conta de explicar, ressignificar e orientar a ação naquele presente.

As discussões feitas pelos pensadores da “Segunda Escolástica” foram inúmeras e sobre os mais variados objetos. Certamente a política não ficou de fora. A grande referência do período costuma ser Maquiavel, que escreveu ainda no início do século XVI. Esse livro, que vislumbrava uma separação entre a religião e o poder, foi tradicionalmente visto como uma ruptura que funda um novo tempo. Essa leitura pode ser associada com as tentativas de encontrar um divisor de águas ainda no renascimento, tal como queriam os autores liberais franceses do início do século XIX. Se Maquiavel percebia a estratégia acima das questões morais, não significava que não fosse, ele também, católico. Ao mesmo tempo, a obra do famoso florentino foi profundamente criticada nas décadas e séculos vindouros pela tratadística escolástica (HESPANHA, 1994, 1998).

Um dos primeiros autores a considerar com a devida atenção a tratadística moderna como importante para entender a política do período foi António Manuel Hespanha, em seu clássico *Às Vésperas do Leviathan*. Esse autor sintetizou o que seria o paradigma corporativo da sociedade, conceito de raízes medievais e amplamente disseminado na modernidade. Segundo essa concepção de mundo, a sociedade poderia ser imaginada como um corpo no qual a cabeça seria o monarca, que dividiria poderes com as demais partes do corpo, também gerindo as

relações entre elas para garantir justiça e equilíbrio segundo a posição e função de cada uma delas. Era fundamental que o poder fosse repartido e que cada parte do corpo tivesse seu espaço de autonomia de acordo com seu estatuto (HESPANHA, 1994).

Segundo o paradigma corporativo, um monarca não deveria sobrepor-se às demais partes do corpo, mas apenas servir de cabeça, distribuindo as oportunidades de acordo com o princípio da equidade: a cada um o que lhe é de direito. Esse princípio comunitário e conservador tendia a evitar a concentração de poder, algo que foi objeto de questionamento no mundo das ideias e, principalmente, na ação efetiva dos monarcas, que foram paulatinamente criando meios de concentrar poderes e controlar os demais. O importante, contudo, é reparar na longa tradição de pensamento católico que orientava a prática e, até certo ponto, era efetivamente limitadora, pois eram noções amplamente disseminadas na sociedade e mesmo reivindicadas pelos estratos mais baixos da população (GODINHO, 1980).

As relações de poder foram se transformando de modo bastante lento ao longo do período moderno, que tem como tradicional data de encerramento um processo de aceleração do tempo no que tange às interações políticas e que ficou conhecido como “Revolução Francesa”. O poder que reivindicava a centralização era a monarquia, ainda que os reis de fins do XVIII não fossem iguais aos monarcas do século XIV, o que é uma obviedade, mas apenas em termos. Muitos são os processos de continuidade. Os elementos de formação de legitimidade régia, tal como foram analisados por Marc Bloch em *Os reis taumaturgos* e Kantorowicz em *Os dois corpos do Rei*, ambos voltados para o período medieval, são profundamente válidos para se pensar a legitimação dos poderes durante a época moderna. Muitos outros exemplos poderiam ser dados nessa direção (BLOCH, 1993).

Um dos pontos mais discutidos nas últimas décadas foram as relações entre os poderes locais e os poderes centrais durante o Antigo Regime. Se, durante a Idade Média, os monarcas têm pouca capilaridade para acessar e controlar os povos (ainda que quisessem), isso vai sendo paulatinamente transformado ao longo do período que estamos observando, não sem contestação e não sem uma grande reivindicação de continuidade. Em certo sentido, a crescente busca por recursos nos poderes centrais, que poderia ser entendida com um claro processo de centralização, acabou revelando a força das elites locais, outrora ignoradas pois que intocadas.

Foi na década de 1980 que surgiu uma grande renovação dos estudos dos poderes na Europa. A imagem anterior era a do absolutismo triunfante que havia sujeitado um continente que assistia às disputas férreas entre as casas reais. Essa imagem, muito ao gosto dos liberais do século XIX, não era de todo inexistente, mas era um tanto quanto exagerada. Há um notório incremento dos poderes centrais ao longo do período, o que não significa diminuir o peso dos poderes regionais e locais que, em grande medida, foram também partícipes desse processo de centralização (PUJOL, 1991).

Em 1985, Giovanni Levi lançava seu clássico *A Herança Imaterial*, onde tomava o caso de um estranho padre exorcista para discutir as relações de poder dentro de um povoado no norte da Itália no século XVII. O padre fazia exorcismo sem permissão e cometeu diversos deslizes. A leniência para com sua conduta tinha uma razão: ele era filho de um importante personagem regional que fazia a costura entre os poderes locais e os poderes centrais. Com essa trama, Levi procurou analisar a formação do que se convencionou chamar de absolutismo do ponto de vista da periferia, de um pequeno povoado que começava a sentir o peso da centralização e negociava sua autonomia na medida do possível, contribuindo, da mesma forma, na montagem do reconhecimento estatal (LEVI, 2000).

Em 1986 António Manuel Hespanha publicava seu famoso *Às Vésperas do Leviathan*, onde questionava a noção de Estado moderno tal qual era imaginada, como se o leviathan de Hobbes fosse uma realidade inquestionável, imagem em muito montada pela historiografia liberal, como já vimos, mas também por Tocqueville e, em certa medida, por autores mais modernos como Perry Anderson. Hespanha procurou dissecar a organização da monarquia e os múltiplos cargos que faziam parte dela, identificando uma grande variedade de poderes que partilhavam o poder com a cabeça da monarquia (HESPANHA, 1994).

Hespanha também buscou compreender as formas do direito no Antigo Regime e percebeu que a aquele tinha um forte caráter pluralista, ou seja, o direito não era unificado e diferentes grupos de pessoas poderiam estar em diferentes foros e jurisdições, de acordo com uma ampla gama de possibilidades, dadas pela região (considerando os senhorios locais e as autonomias municipais), pela posição social, pelo pertencimento a uma certa confraria ou mesmo respeitando privilégios concedidos em tempos imediatamente anteriores ou imemoriais (HESPANHA, 1998).

Gil Pujol, em um importante artigo de síntese publicado em 1991, apresentou um cenário europeu marcado pela negociação entre poderes locais e centrais. É certo que há uma tendência para a centralização, mas ela não pode ser compreendida como um resultado objetivo. Em muitos casos, a aceitação da centralização passava pelo atendimento das demandas locais e não por uma submissão deliberada dos povos. Em outros casos, autonomias regionais foram respeitadas em nome da adesão nominal a um determinado processo de centralização, o que poderia desencadear, com o tempo, em submissão daquele território, mas não necessariamente. A realidade social do Antigo Regime é objeto de grande complexidade (PUJOL, 1991).

Alguns trabalhos mais recentes, como o de Beunza Imizcoz, vêm ressaltando elementos que já estavam colocados por Hespanha em seus

trabalhos dos anos 1980 e 90, mas que vem sendo melhor esclarecidos. Um deles é a organização costumeira da política central. Durante muito tempo os estudiosos dos poderes focaram seus olhares para a estrutura burocrática aparente, deixando de lado potenciais negociações paralelas. Em “As redes clientelares”, capítulo de uma coletânea de 1994, Hespanha e Angela Xavier apresentam uma das formas mais importantes de vertebralização do poder central: as relações de reciprocidade. Era com base em acertos pessoais que boa parte das decisões régias era tomada e aplicada, conforme as possibilidades (IMIZCOZ, 2003, 2004).

Mais recentemente, Beunza Imizcoz investiu nos estudos das redes de relacionamento que estruturavam as práticas nas sociedades de Antigo Regime, juntamente com outros fatores, como a família e as organizações de pertencimento, como as irmandades. A família, como vimos, era também um fator explicativo importante para Giovanni Levi e para Bartolomé Clavero e era também a base de sustentação das estruturas econômicas, não apenas dos camponeses pobres que arrendavam as terras do modelo de Brenner, mas também das elites que comandavam as articulações com o centro na visão de Hespanha. E com isso encontramos talvez um dos elementos chave para compreender mundo da época moderna: o parentesco.

REFERÊNCIAS

- BIZZOCCHI, Roberto. **Guida allo studio dela storia moderna**. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa, 2014.
- BLOCH, Marc. **Os reis taumaturgos**: o caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo séculos XV-XVIII**. Os jogos das trocas. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRENNER, Robert. Agrarian Class Structure and Economic Development in Pre-Industrial Europe. **Past & Present**, n. 70, p. 30–75, 1976.

- CAMPORESI, Piero. **Hedonismo e exotismo**. São Paulo: Unesp, 1996.
- CLAVERO, Bartolomé. **Antidora**: Antropología católica de la economía moderna. Milano: Giuffrè, 1991.
- DE VRIES, Jan. The Industrial Revolution and the Industrious Revolution. **The Journal of Economic History**, v. 54, no 2, p. 249-270, p. 1994.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- GINZBURG, Carlo; PROSPERI, Adriano. **Giochi di pazienza**: un seminario sul Beneficio di Cristo. Torino: G. Einaudi, 1975.
- GODINHO, Vitorino Magalhães. **A Estrutura da antiga sociedade portuguesa**. Lisboa: Arcádia, 1980.
- GREIF, Avner. On the political foundations of the late medieval commercial revolution: Genoa During the twelfth and thirteenth centuries. **The Journal of Economic History**, Cambridge University Press, v. 54, n. 2, p. 271-87, 1994.
- HESPANHA, Antonio Manuel. **Às vésperas do Leviathan**: Instituições e poder político (Portugal - século XVII). Coimbra: Livraria Almedina, 1994.
- . **Cultura Jurídica Europea**. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.
- HESPANHA, António Manuel. Luís de Molina e a escravização dos negros. **Análise Social**, v. 35, n. 157, p. 937-960, 2001.
- HESPANHA, Antonio Manuel (Org). **História de Portugal**. O Antigo Regime. Lisboa: Estampa, 1998.
- IMIZCOZ, José Maria. Actores, redes, procesos: reflexiones para una historia más global. **Revista da Faculdade de Letras, História**, Porto, v. 5, série III, p. 115-40, 2004. Disponível em: <<https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5056/4722>>. Acesso em: 08 de setembro de 2021.
- . Parentesco, amistad y patronazgo. La economía de las relaciones familiares en la Hora Navarra del siglo XVIII. In: **Familia y cambio social en Navarra y País Vasco**. Siglos XIII al XX. Organizado por C. FERNÁNDEZ e A. MORENO. Pamplona: Instituto de Ciencias para la familia, 2003. Disponível em: <<http://projeto41.climatica.com/coisas/Imizcoz.Parentesco.AmistadyPatronazgo.pdf>>. Acesso em: 08 de setembro de 2021.
- LE GOFF, Jacques. **Uma longa idade média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- LEVI, Giovanni. **A Herança Imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

———. Un cavaliere, un oste e un mercante. *In: Centro e periferia di uno stato assoluto*. Organizado por Giovanni Levi. Torino: Rosenberg & Sellier, 1985.

LOPEZ, Robert S. **The Commercial Revolution of the Middle Ages 950-1350**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

LYNCH, Katherine. **Individuals, families, and communities in Europe 1200-1800**. The Urban foundations of Western Society. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARAVALL, José Antônio. **La cultura del Barroco**. Madrid: Ariel, 1975.

MENDELS, Franklin F. Proto-industrialization: The First Phase of the Industrialization Process. **The Journal of Economic History**. v. 32, n. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0022050700075495>>. Acesso em: 08 de setembro de 2021.

OGILVIE, Sheilagh; CERMAN, Markus. **European proto-industrialization: an introductory handbook**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PROSPERI, Adriano. **Il Concilio di Trento: una introduzione storica**. Torino: Einaudi, 2001. v. 117.

PUJOL, Francisco Xavier Gil. Centralismo e Localismo? Sobre as Relações Políticas e Culturais entre Capital e Territórios nas Monarquias Europeias nos Séculos XVI e XVII. **Penélope: revista de história e ciências sociais**, n. 6, p. 119-144, 1991.

REDONDI, Pietro. **Galileu Herético**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SCHAUB, Jean-Frédéric. La notion d'État Moderne est-elle utile? Remarques sur les blocages de la démarche comparatiste en histoire. **Cahiers du monde russe**. Russie-Empire russe-Union soviétique et États indépendants, v. 46, n. 46/1-2, p. 51-64, 2005.

SWEEZY, Paul M.; DOBB, Maurice. The Transition from Feudalism to Capitalism. **Science & Society**, v. 14, n. 2, p. 134-167, 1950.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

———. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TILLY, Charles. **Coerção, capital e Estados europeus 1990-1992**. São Paulo: Edusp, 1996.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **O Antigo Regime e a Revolução**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World-System I Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century**. New York: Academic Press, 1974.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

História Contemporânea em coleções didáticas - PNL D Ensino Médio (2008-2018)

Wesley Garcia Ribeiro Silva¹

¹ Doutorado em História pela UFF. Professor da Faculdade de História da UFPA – Campus Ananindeua e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

O objetivo deste texto é discutir a configuração de coleções didáticas em relação ao corte temporal chamado de História Contemporânea, apontando potencialidades, limites e possibilidades de abordagem. Uma empreitada deste porte, dadas as dimensões próprias de um capítulo de livro, só é possível a partir de cortes e seleções de material empírico que torne viável a análise. Por isso selecionamos como referencial coleções didáticas voltadas para o Ensino Médio e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Levamos em conta o momento singular que tal conjunto de obras se apresenta hoje: as próximas coleções didáticas da disciplina História voltadas ao Ensino Médio (a serem selecionadas a partir do Edital do PNLD 2021) serão impactadas pela Reforma Curricular do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular.

Estamos, portanto, no final de um período que resultou em, pelo menos, dezesseis anos de produção de coleções didáticas voltadas ao Ensino Médio, uma vez que as obras que figuraram no *Guia de Livros Didáticos* de 2008 foram produzidas no ano de 2005, e as coleções que integraram o *Guia de Livros Didáticos* de 2018 estarão presentes nas Escolas Públicas brasileiras pelo menos até o ano de 2021. Assim, um olhar sobre as coleções contidas nos *Guias dos Livros Didáticos* de 2008 – que foi a primeira avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos da Disciplina História voltados para o Ensino Médio pelo Estado brasileiro, quando ainda se chamava Programa Nacional de Livros Ensino Médio (PNLEM) – 2012, 2015 e 2018 – pode ser interessante para pensarmos os conteúdos que se fizeram disponíveis para apropriação de docentes e discentes do Ensino Básico no Brasil, particularmente em relação ao nosso recorte de interesse.

Uma análise de todas as coleções que fizeram parte das quatro edições dos *Guias dos Livros Didáticos* voltados para o Ensino Médio também seria inviável para os fins deste texto, requerendo outro tipo de corte. Assim, optamos por investigar se havia obras que integraram todos os quatro guias, com a mesma autoria e editora. Tal verificação

apontou a seguinte dimensão: há autores/autoras presentes em todos os guias, mas alguns participando com obras diferentes, publicadas por outras editoras; duas coleções de mesma autoria e editora integraram todos os quatro guias com o mesmo título: *História das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM)*, das autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, da Editora Moderna, e *História Global (HG)*, de Gilberto Cotrim, da Editora Saraiva. Além desta marcada presença contínua nos guias, tais coleções estão entre as mais escolhidas por docentes de todo o país, sendo, conseqüentemente, das mais adquiridas e distribuídas pelo Estado Brasileiro desde 2008. Como experimento analítico, ao levantar a História Contemporânea mobilizada por essas duas coleções (na verdade oito coleções, uma vez que edições diferentes integraram os quatro Guias dos Livros Didáticos do Ensino Médio), investimos em uma dimensão comparativa, em termos verticais, das obras de título diferente em um mesmo guia, e horizontais, das coleções de mesmo título em guias diferentes.

A coleção *HG*, datada de 2005 e que concorreu ao Edital do PN-LEM 2008, possui edição em volume único (608 páginas). Trata-se de sua oitava edição, o que mostra a sua larga presença no mercado editorial de livros didáticos voltados para o Ensino Médio no Brasil, mesmo em um momento em que as coleções para este nível de escolaridade ainda não faziam parte do alvo de políticas públicas do Estado brasileiro. Algo reafirmado pela sua continuidade nos guias posteriores. Contudo, a partir da edição de 2010, inscrita no edital de 2012, o livro em volume único deixa de existir e passa a ser composta em coleção de três volumes, cada um direcionado a um ano específico do Ensino Médio. A coleção de 2010 passa então a adotar o termo de 1ª edição (de 2010, com v. 1, 320 p.; v. 2, 304 p.; v. 3, 256 p.), a 2ª edição (de 2013, com v. 1, 288 p.; v. 2, 288 p.; v. 3, 272 p.) e de 2016 3ª edição (de 2016, com v. 1, 272 p.; v. 2, 288 p.; v. 3, 288 p.).

A 1ª edição da coleção HCTM é de 2005, inscrita no Edital do PNLEM 2008, ocasião em que se apresenta já dividida em três volumes (v. 1, 192 p.; v. 2, 287 p.; v. 3, 248 p.). Nas edições posteriores do PNLD foram submetidas respectivamente as 2ª (de 2010, com o v. 1, 256 p.; v. 2, 328 p.; v. 3, 364 p.), 3ª (de 2013, com v. 1, 248 p.; v. 2, 248 p.; v. 3, 272 p.) e 4ª (de 2016, com v. 1, 224 p.; v. 2, 248 p.; v. 3, 272 p.) edições da coleção.

Além de destacar a seleção do material empírico, também é importante discutir a categoria História Contemporânea investigada aqui. Até este momento nos referimos ao termo como algo natural. De certa forma, é de modo autoexplicativo que as histórias acadêmica e escolar mobilizam tal termo. Apesar de não haver um estatuto oficial próprio regulamentando o uso da categoria História Contemporânea pela comunidade de historiadores/as, invariavelmente, todos os profissionais de História (e os iniciados nas graduações em História) incorporam tanto um entendimento de que tal corte temporal existe quanto as noções as quais está implicado, como as experiências históricas pertinentes e a consequente compreensão do corpo de conteúdos ensináveis a serem abordados nas aulas não só das graduações profissionais, mas também da escolarização básica. Não raro, alguns membros da comunidade de historiadores/as se compreendem como especialistas em História Contemporânea – de igual maneira como há os/as especialistas em História Antiga, Medieval etc.

Há concursos para vagas de professores/as em universidades públicas e privadas reservadas para a “área” de História Contemporânea e nos currículos das graduações em História no país há pelo menos uma Disciplina/Componente Curricular com o referido termo. Por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *História Contemporânea (Século XIX)* e *História Contemporânea (Século XX)* são disciplinas respectivamente da 6ª e 7ª etapas da Licenciatura em História; na Universidade de São Paulo (USP), *História Contemporânea I* e

História Contemporânea II são ofertadas no 7ª e 8ª período; na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *História Contemporânea: "o longo século XIX"* e *História Contemporânea: do "breve século XX" aos dilemas do novo milênio*, são ofertados no 3ª e 4ª períodos respectivamente . Portanto, no Brasil, mesmo não existindo um currículo comum que estructure os cursos de graduação, é requerido para os licenciandos/as em História que estes cumpram créditos e apreendam conhecimentos de História Contemporânea, que são ofertados, de forma geral, em meados do curso, seguindo uma sequência temporal: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Grupos de Pesquisa e Pós-graduação, inclusive, se articulam a parte deste corte.

Não é de estranhar que a História Escolar também empregue largamente a categoria História Contemporânea como algo autoevidente, uma vez que os docentes egressos das licenciaturas em História foram formados consumindo a categoria e foram instruídos a mobilizá-la em suas práticas docentes, como um currículo oculto. O próprio currículo oficial, a BNCC do Ensino Fundamental, a partir do sequenciamento dos objetos de conhecimento, também acabam por promover o sentido cronológico-linear e evolutivo da gênese da categoria História Contemporânea.

Objetos da cultura escolar, como as coleções didáticas, também a reproduzem (RAMOS, 2018). É provável que em seu trabalho docente, professores e professoras tenham se deparado com obras didáticas que, em seus capítulos introdutórios (geralmente apenas no primeiro volume das coleções, independente se voltados para o Ensino Fundamental ou Médio), levantaram discussões sobre a questão da periodização, apontando que, para facilitar o estudo e entendimento da história (processo), os historiadores a dividiram em épocas, que possuiriam certas características comuns. Não raro, lançando mão de linhas do tempo graficamente elaboradas, informa-se a divisão (com algumas va-

riações): Pré-História, Idade Antiga (a partir da invenção da escrita), Idade Medieval (a partir de 476, com a queda do Império Romano), Idade Moderna (a partir de 1453, com a tomada de Constantinopla pelos otomanos) e Idade Contemporânea (a partir de 1789, com o início da Revolução Francesa). Algumas dessas obras trazem apontamentos sobre o preconceito que acompanha a noção “Pré-História” e até mesmo o caráter eurocêntrico que se reveste tal categorização. Contudo, está aí a naturalização da divisão da história em épocas, noção apropriada e utilizada pelos/as estudantes para refletir e imaginar sobre o tempo.

Reflexões críticas sobre a reprodução do modelo quadripartite da divisão da história (processo) já foram amplamente repercutidas, sob diferentes perspectivas epistemológicas, com enfoques voltados seja para História Acadêmica ou a História Escolar. No geral, esse modo de pensar o tempo parte da ideia de unidade, que ligaria o aparecimento do primeiro *Homo sapiens* às sociedades contemporâneas. Sua gênese encontra lugar na emergente História Científica do século XIX, a partir do modelo de História Universal e da Civilização. Como aponta Guarinello:

A historiografia europeia, numa época em que só havia História científica na Europa, escreveu, desde meados do século XIX e em boa parte do século XX, a História do homem como história da civilização cristã ocidental e, embora menos abertamente, do processo de formação dos principais estados-nações europeus. Escreveu, assim, uma espécie de História Universal da Europa: daí a sequência, que domina muitos currículos escolares, mesmo em países não europeus, que vai de uma História Antiga (dividida entre Oriente Próximo, Grécia e Roma), uma História Medieval, uma Moderna e assim por diante, correspondendo a “idades” essencialmente europeia. Não se trata, obviamente, da História do Homem, mas de uma sequência simbólica, apenas nomenclativamente europeia, pois não corresponde nem mesmo à história de qualquer parte específica do que se possa entender por Europa (GUARINELLO, 2004, p. 14-15).

Portanto, essa periodização da história acaba por arregimentar certas noções de evolução e progresso muito comprometidas com a ideia e o papel da civilização europeia. Em sua gênese, articulava-se com funções e objetivos do ensino de História voltados para fazer com os sujeitos aprendessem, por um lado, a história da sua nação, sentindo-se parte dela e, por outro, o sentido de progresso que essa mesma nação se integrava no *hall* da civilização.

Algumas periodizações da história nacional não necessariamente lançam mão do modelo quadripartite do tempo. Assim, os currículos de História do Brasil seguem a mesma lógica dessa divisão do tempo, de uma periodização a partir dos regimes político-administrativos (tanto na História Acadêmica quanto na História Escolar): História do Brasil Colonial, História do Brasil Imperial e História do Brasil Republicano. Algo que a História da América parece também utilizar como referência para periodização, ambas dando a impressão que a história começa quando os europeus aportam em territórios ameríndios.

A partir desses apontamentos críticos, poderíamos nos perguntar o porquê da comunidade de profissionais de História continuarem a efetivar o modelo. A resposta não é simples e precisaria ser verificada a partir da análise de diversidade de fatores, como a história das disciplinas, das especificidades da cultura escolar, da historiografia, além da própria expectativa das funções e objetivos da história na sociedade. E também é preciso pensar que, na permanência do modelo, houve modificações de certos sentidos operados no ensino de História.

Diante de tais reflexões, podemos nos perguntar: precisamos reformular os currículos das graduações de História, da Escola Básica do país, e das coleções didáticas privilegiando outros modos de pensar e imaginar as experiências temporais? A comunidade dos/as profissionais de História vem respondendo, a partir da continuidade, reprodução e

defesa de modelos curriculares historicamente vigentes, que não, apesar de críticas e outras propostas curriculares. Portanto, é provável que tal forma possua ainda longa continuidade.

Mas pensar o tempo a partir da categoria História Contemporânea é problemático? Se praticada dentro dos quadros e gênese da ideia de História Universal, eurocêntrica, evolucionista, cronológico-linear, que acaba por desvelar noções de causa-consequências simplificadoras e postas, mesmo que de forma implícita, como único modo de pensar a temporalidade, é possível que sim. Portanto, talvez uma das maneiras de enfrentar o problema seja desnaturalizar a categoria, restaurando-a como historicamente construída.

As coleções didáticas são produzidas a partir de um conjunto de práticas relacionadas com as referências que os campos disciplinares da História e da Pedagogia expressam. Se, historicamente, elas acabam por reproduzir um currículo cronológico-linear, baseado no modelo quadripartite da história europeia, parece o fazer por ser assim que o campo da história (e a sociedade) a pratica e a imagina. Mas aqui já estamos a antecipar várias questões presentes nas coleções que selecionamos para análise. Vamos a elas.

PRESSUPOSTOS CURRICULARES DAS COLEÇÕES

Os títulos das coleções aqui selecionadas são denotativos do modo de organização temporal que mobilizam para sistematizar o conhecimento histórico: organização cronológico-linear, preconizando a ideia de unidade da história que ligaria todos os seres humanos num movimento temporal comum. Sabemos que toda classificação da história é arbitrária, que as graduações em História, de certa forma, também acabam por fomentar tal ideia de História (e fazem os professores e professoras utilizarem essas referências nas suas aulas).

Além disso, seguindo aquilo preconizado pelos Editais do PNLD, as coleções didáticas possuem liberdade para expressarem opções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, desde que, de forma geral, atendam a legislação brasileira, sejam coerentes (concretizar aquilo que anuncia como orientação teórica e pedagógica), não incorram em estereótipos, preconceitos ou façam proselitismo político, além de estarem atualizadas do ponto de vista historiográfico. Por isso mesmo é que foram aprovadas nos quatro editais em que foram inscritas. Portanto, incorporar o modelo cronológico-linear de história não pode ser tomada como impedimento legal ou disciplinar.

Contudo, quando os Editais do PNLD afirmam que as coleções didáticas precisam explicitar suas orientações-teórico metodológicas, entendemos também com isso as dimensões curriculares adotadas. Portanto, uma pergunta importante para fazermos é como as coleções mobilizam e explicitam o seu recorte e organização do saber histórico compreendido como, na nossa preocupação específica, História Contemporânea. Pensamos aqui em outro nível da questão. A História Contemporânea é uma categoria que existe ao longo da vida escolar e acadêmica da disciplina História. Mas, o que é passível de ser ensinável e se constitui como conjunto de temas ou conteúdo da categoria? O que as coleções apontam como justificativa para as escolhas dos recortes das experiências temporais? Não é incomum que os discentes da Escola Básica (de lugares sociais e espaciais diversos) se questionem o porquê de terem de estudar determinado assunto, como por exemplo, o Congresso de Viena ou a Crise de 1929. Docentes se deparam e precisam responder tais questionamentos. Seria importante fazer esse mesmo questionamento às coleções didáticas, inclusive o porquê dessas experiências e fenômenos históricos serem contemplados e não outros. Vamos observar como as próprias coleções justificam em termos das suas escolhas e compreensões curriculares, bem como, a sele-

ção e organização dos conteúdos, particularmente aqueles relativos à temporalidade que nos interessa.

As coleções didáticas aprovadas ao longo dos Editais do PNLD são compostas pelos volumes dos Livros dos Estudantes e os Manuais do Professor, que trazem a reprodução do Livro do Aluno (por vezes com respostas e orientação ao longo dos textos principais e atividades) acrescentados de uma parte específica destinado ao/à docente. Apresentam a estrutura da obra e trazem orientações de uso das unidades, capítulos, seções, textos e informações complementares, além das respostas das atividades e exercícios. É nesta parte que deve ser explicitada ao/à docente os pressupostos teórico-metodológicos e a orientação didático-pedagógica da coleção, inclusive a apresentação e justificativa das escolhas para seleção e organização curricular.

Nas quatro edições aqui selecionadas, *HG* utiliza o termo Manual do Professor para caracterizar esta parte da coleção. Há mudança de nomenclatura dos tópicos: “Orientação teórico-metodológica” nas edições de 2005 e 2010 dá lugar a “Pressupostos teórico-metodológicos” nas edições de 2013 e 2016. “Informações adicionais e sugestões de trabalho” dá lugar ao tópico “Interdisciplinaridade”, mas mantém elementos de discussões comuns, como uso das fontes, da iconografia. Considerando todas as edições, a edição de 2010 é a que mais explicita e dialoga, no âmbito da apresentação de suas posições teórico-metodológicas, questões referentes à periodização e os recortes de conteúdos adotados.

Ao apresentar “A concepção da Obra” (COTRIM, 2010a, p. 5-7), aponta as justificativas pela adoção da perspectiva cronológica-linear adotada, além da centralidade dos aspectos políticos e econômicos como estruturantes dos conteúdos e da narrativa histórica.

concepções do tempo são filhas das histórias, das tradições, das culturas. E, da mesma forma como foram construídas, essas concepções podem também ser desconstruídas e relativizadas.

[...] Abordamos o processo histórico a partir de uma sequência temporal do passado para o presente. No entanto, estimulamos a percepção do aluno (nas diversas atividades desta obra) para as mudanças e permanências que, na vida social, ressoam do passado até nossos dias (COTRIM, 2010a, p. 5)

A abordagem do passado para o presente é colocada, portanto, como elemento comum a certa tradição, o que, segundo a obra, não significa que operações temporais diferentes não possam ser efetivadas. As justificativas continuam:

esta coleção privilegiou o tratamento dos temas pertinentes a vida pública, intercalando conteúdos sobre as diversas sociedades que foram referidas. [...] Não tivemos, como proposta, promover constante "integração" dos conteúdos, para não forçar as especificidades de cada processo. As ligações são feitas ao longo da coleção de diferentes maneiras: nos textos de abertura das unidades e dos capítulos, na interpretação proposta à iconografia, nos boxes, nas atividades da oficina de história etc. (COTRIM, 2010a, p. 5)

A integração dos conteúdos a qual a coleção está referindo se trata da abordagem em relação às espacialidades, História do Mundo (Europa), da América e do Brasil. Na prática, tal questão é efetivada intercalando tais espacialidades, alternando capítulos e/ou unidades. Algo que serve para caracterização não só desta coleção, mas a maior parte daquelas presente nos *Guias de Livros Didáticos*. A lógica da “vida pública” mencionada pode ser traduzida pelos aspectos políticos e econômicos. A própria obra justifica a associação:

A disposição dos conteúdos segue, em linhas gerais, a periodização clássica encontrada na estruturação de muitos cursos de História, inclusive, nos cursos superiores. No entanto, esta forma de apresentação dos conteúdos não exclui nem inibe outras abordagens que podem ser assumidas pelo professor (COTRIM, 2010a, p. 6).

Um denotativo de que as editoras parecem acompanhar apontamentos críticos direcionados às abordagens “clássicas” privilegiadas pelas coleções, mas que, ao mesmo tempo, também fazem uma leitura dos movimentos do campo da História. Modelo quadripartite, História cronológica-linear e, apesar de outras configurações historiográficas, aspectos políticos e econômicos servem de centro orientador para formação de professores e para a própria História Escolar, algo que não nega a presença simultânea de práticas e concepções diferentes e por vezes até mesmo divergentes.

Os apontamentos sobre a concepção da obra em termos da temporalidade e a seleção de conteúdos não continuam presentes nas edições de 2013 e 2016, assim como não estavam na edição de 2005. Não temos condições aqui de investigar o porquê de tal supressão, algo que poderia envolver um diálogo com os editais e a própria lógica mercadológica dos livros didáticos. Mas, se é consenso e expectativa da área que na construção das coleções se parta da abordagem cronológico-linear e dimensões estruturais políticas e econômicas, elas precisam ser justificadas? Talvez essa seja uma pergunta comum às editoras.

A coleção *HCTM* não apresenta informações justificando as seleções e a organização do conteúdo adotado em suas quatro edições. Nas edições de 2005, 2010 e 2013, seu MP é intitulado de “Suplemento de Apoio ao Professor”, que sofre uma pequena modificação, que não altera o sentido, na edição de 2016, sendo chamado de “Suplemento ao Professor”. De forma geral, a estrutura do “Suplemento” se mantém a mesma ao longo das quatro edições: há uma parte específica destinada à orientação de trabalho dos capítulos de cada volume; as respostas das atividades dos Livros dos Alunos; sugestões de atividades e de bibliografia complementar; e uma parte comum a todos os volumes, intitulada “Orientações pedagógicas e metodológicas” (a edição de 2005 possui apenas o termo “Apresentação da Obra”, mas que de forma geral traz o

mesmo movimento de destacar os pressupostos da coleção). Além do uso de recursos gráficos mais amplos, há um acréscimo do debate em termos da Educação e da docência no Ensino Médio a partir da edição de 2010, além daquilo chamado de “objetos e agentes da história”, inclusive, incorporando algumas referências da área do ensino de História. Em todas as edições, há um tópico que pretende discutir “A História e o Tempo Presente”. São nestas partes, em meio ao debate sobre a ideia de História, de Ensino e outras questões que a obra arregimenta, que estão postos apontamentos sobre o currículo. Contudo, não a partir da questão dos conteúdos em si, mas da sua lógica constitutiva:

Nesta coleção, a tarefa de perceber o saber histórico como uma relação dinâmica entre passado-presente-futuro concretiza-se particularmente nas aberturas de capítulos, nas leituras e questões dos Textos complementares e nas atividades da seção A história e o tempo presente. Nestas ocasiões, o aluno poderá, por exemplo, compreender aos conflitos atuais entre israelenses e árabes no Oriente Médio e as tradições hebraicas presentes no mundo contemporâneo estudando as bases da antiga civilização hebraica; perceber nas instituições do Brasil atual a herança da democracia grega. (BRAICK; MOTA, 2005a, p. 4).

Também como algo comum a outras coleções, a própria *HCTM* implicitamente informa que é nas seções e outras partes das coleções – que, como podemos observar, não se trata dos textos da narrativa principal – que promovem a abordagem para além das questões cronológico-lineares, efetivando a incorporação da renovação didática e historiográfica, além de fomentar a construção de habilidades e competências caras ao conhecimento histórico. Os textos principais se caracterizam pelo seu valor informativo, espécie de narrativa consolidada. Claro, aqui estamos no ponto daquilo que as obras dizem que fazem nas páginas dos volumes voltados para os discentes. Mas, não podemos esquecer que as obras passaram por processos avaliativos, que precisou analisar o dito com o feito.

Mas se as duas coleções não falam de História contemporânea diretamente (e do modelo quadripartite a qual está implicada), não estaríamos usando uma categoria incoerente para analisá-las? Como podemos falar de História Contemporânea nas obras se elas próprias não a mencionam como uma categoria?

Elas o fazem, mas não necessariamente nos debates de fundamentação didática, nem nos conteúdos de História Contemporânea. Nos volumes voltados aos discentes é possível verificar insinuações de tal debate. De modo geral, as coleções didáticas que adotam como pretensão abordar aquilo que se convencionou chamar de "História da Humanidade", da Pré-História aos dias atuais, trazem no seu primeiro capítulo (tanto das edições em volume único, quando as coleções em 3 volumes, onde se situa no volume 1 conteúdos que abordam reflexões gerais sobre a História, como a diferença entre história processo e História praticada pelos historiadores e historiadoras, o lugar das fontes no trabalho historiográfico, questões sobre o tempo e, naquilo que nos interessa especificamente, elementos pertinentes à periodização da história.

Em todas as edições aqui analisadas, a coleção *HG* traz um capítulo de abertura com o teor descrito acima. Na edição de 2005 há uma unidade, chamada *Refletindo sobre a História*, com um único capítulo, chamado *Tempo e História*; na edição de 2010, o volume 1, antes da inserção das unidades, apresenta uma introdução, intitulada *O Fazer História*, com um único capítulo (Cap. 1) chamado *A Construção da História*; no volume 1 da edição de 2013, a primeira unidade é intitulada *Refletindo sobre História*, com um único capítulo, chamado "Tempo e História"; no volume 1 da edição de 2016, a unidade I, chamada "História e Cultura", traz o capítulo 1, intitulado *Refletindo sobre História*. De forma geral, como fica explícito pelo uso continuado dos títulos das unidades e capítulos, mantém-se uma continuidade daquilo que é abordado: definições de História, sua relação as fontes, o tempo e a perio-

dização. Uma diferença mais robusta se dá na edição de 2016, onde há inserções de tópicos tratando da questão da cidadania e da cultura como modo de vida, algo não presente nas edições anteriores nestas partes específicas as quais nos referimos.

A edição de 2005 traz um tópico específico, dentro do capítulo mencionado, chamado *Periodização Histórica*. Há informações para os/as estudantes explicando que, no estudo da História, os historiadores compõem organizações do tempo, da história processo, apontando como uma das periodizações mais utilizadas e tradicionais aquela que divide em grandes períodos: Pré-História, História Antiga, História Moderna e História Contemporânea (COTRIM, 2005, p. 15). Há também um subtópico *Periodização Tradicional da História*, em que aponta:

A periodização tradicional da história (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) e muito criticada por vários motivos, entre eles o fato de ter sido elaborada com base no estudo de apenas algumas regiões da Europa, do Oriente Médio e do norte da África. Portanto, não pode ser generalizada a todas as sociedades do mundo. Além disso, ela adota certos fatos como marcos dos períodos, dando a errônea impressão de que as mudanças históricas - que, em geral, fazem parte de um processo longo e gradativo - ocorrem repentinamente (COTRIM, 2005, p. 16)

A crítica à divisão temporal, além do termo Pré-História, também é concretizada nesta parte, informada ao discente. Mas não é retomada ao longo da obra, colocando-se apenas pela sua dimensão informativa, pouco fomentando a competência interpretativa no estudo das experiências históricas divididas pela lógica quadripartite. Objeto das reflexões sobre a História no volume inicial da coleção, a periodização aparece naturalizada quando os conteúdos passam a ser trabalhados. Apontamentos sobre a periodização da história, o modelo eurocêntrico e o caráter problemático dos marcadores utilizados (ausente apenas na

edição de 2010, que traz o tópico *Divisão de História Ocidental*), continuam presentes nas outras edições, que permanecem fazendo referência crítica ao uso do termo Pré-História, mesmo o utilizando.

A coleção *HCTM*, no volume 1 de todas as suas edições, apresenta o capítulo de abertura intitulado *A Construção da História*. Apon-tamentos sobre o lugar das fontes no trabalho do/da historiador/a, as diferentes formas de realizar a medição temporal e o patrimônio histórico e cultural são algumas das questões abordados nestes capítulos, praticamente o mesmo texto, com algumas variações de palavras, termos e frases, mas que não alteram os sentidos preconizados. Nos capítulos são abordados a *Periodização da História Ocidental* (na edição de 2005) e *Divisão da História Ocidental* (nas demais edições).

Quando se organiza a linha do tempo de uma sociedade ou do mundo, temos várias possibilidades de elaboração. Como vimos, o historiador determina os marcos cronológicos que considera mais relevantes por meio de uma pesquisa das fontes históricas, que é conduzida de acordo com alguns critérios escolhidos pelo especialista.

Em função disso, no ocidente, tornou-se tradicional seguir a divisão da história baseada nos marcos da história europeia, em: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. O marco inicial corresponde a invenção da escrita, por volta de 5000 a.C. Toda a trajetória anterior dos homens, desde o aparecimento dos homínídeos sobre a face da Terra, tem sido tradicionalmente denominada de Pré-história (BRAICK; MOTA, 2005a, p. 14).

Apesar de todas as edições trazerem informações críticas sobre o uso do termo “Pré-História”, que continua a ser utilizado para caracterizar períodos específicos, como o caso da *Pré-História americana*, a periodização quadripartite não passa por reflexões, posto como algo dado pelo ocidente. Todas essas edições constroem uma linha do tempo em

que mostram a Revolução Francesa como marco final da Idade Moderna e inicial da Idade Contemporânea.

Assim, de modo geral, a partir desses elementos que as coleções nos fornecem, temos uma definição de que História Contemporânea é tudo aquilo que aconteceu após a Revolução Francesa, com referência direta às experiências e acontecimentos europeus. Passemos agora a como esses conteúdos são abordados nos textos principais.

A HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA NAS COLEÇÕES

Quais são os quadros a partir dos quais a História Contemporânea é contada nas coleções? Até aqui, seguindo os apontamentos sobre suas concepções teórico-metodológicas, acabamos por saber o predomínio do enfoque das dimensões político-administrativas e econômicas. Vamos analisar agora os sumários das obras, para tentar perceber a seleção e organização dos temas dentro da categoria da História Contemporânea, que aparecem, portanto, a partir do Volume 2 das coleções. Exercício que será útil para vermos possíveis modificações ao longo das quatro edições e diferenças de levantamentos temáticos entre as obras.

Em termos da estrutura da obra, nas edições 2005, os capítulos das duas coleções fazem parte de unidades específicas: “O Mundo em Transformação - séculos XVII-XIII” (cap. 32), “O Mundo do século XIX” (caps. 33; 35; 36), “O Mundo na Primeira Metade do Século XX” (caps. 44; 45; 46; 47) e “O Mundo Contemporâneo” (caps. 51; 52; 53; 54), na coleção HG; “A Era das Revoluções” (v. 2, caps. 12; 13), “Um período de ebulição” (v. 2, caps. 17; 19; 20; 21), “Guerra e Paz” (v.3, caps. 2; 3; 4; 5; 7; 8) e “O sonho não acabou” (v. 3, caps. 12; 14; 15), da obra HCTM. As estruturas das unidades servem não só como elemento de organização do projeto gráfico, mas também porque possibilita ao leitor certa orientação de sentido do conjunto de experiências temporais.

Tabela 1 - Capítulos dedicados à História Contemporânea nas coleções didáticas HG e HCTM, editadas em 2005 – Guia PNLEM 2008

História Global – Brasil e Geral (HG), Volume Único
Cap. 32 - Revolução Francesa (p. 290-299)
Cap. 33 - Era Napoleônica e Congresso de Viena (p. 302-309)
Cap. 35 - Revoluções liberais, nacionalismos e unificações (p.318-326)
Cap. 36 - Expansão do imperialismo (p. 327-336)
Cap. 44 - Primeira Guerra Mundial (p. 416-424)
Cap. 45 - Revolução Russa (p. 425-434)
Cap. 46 - Crise do capitalismo e regimes totalitários (p. 435-442)
Cap. 47 - Segunda Guerra Mundial (p. 443-455)
Cap. 51 - Pós-Guerra (p. 498-506)
Cap. 52 - Descolonização e Conflitos Regionais (507-519)
Cap. 53 - Socialismo: das Revoluções às Crises (p. 520-528)
Cap. 54 - Países ricos e pobres e a globalização (p. 529-541)
História: das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM), Volume 2
Cap. 12 - A Revolução Francesa (p.125-139)
Cap. 13 - O Império Napoleônico (p.140-148)
Cap. 17 - O Congresso de Viena e as Revoluções Liberais (p. 178-186)
Cap. 19 - Unificação da Itália e da Alemanha (p. 197-206)
Cap. 20 - O Imperialismo na África e na Ásia (p. 207-217)
Cap. 21 - O movimento operário e o advento do socialismo (p.218-228)
História: das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM), Volume 3
Cap. 2 - A Primeira Guerra Mundial (p.34-44)
Cap. 3 - A Revolução Russa de 1917 (p. 45-58)
Cap. 4 - A Crise de 1929 e seus reflexos na economia mundial (p. 59-67)
Cap. 5 - Ascensão dos regimes totalitários na Europa (p. 68-78)
Cap. 7 - A Segunda Guerra Mundial (p. 95-107)
Cap. 8 - A Guerra Fria (p. 108-126)
Cap. 12 - Os Limites do Socialismo Real (p. 176-186)
Cap. 14 - Conflitos Internacionais (p. 208-231)
Cap. 15 - A Globalização e o futuro da economia mundial (p. 232-245)

De modo geral, a não ser pela inserção do tema “O movimento operário e o advento do socialismo” (cap. 21 da coleção *HCTM*), a organização dos assuntos dos capítulos é praticamente a mesma nas duas obras. Claro, há algumas variações de termos, que evocam sentidos outros, mas que não alteram os movimentos gerais de seleção temática: por exemplo, “Império Napoleônico” na *HCTM*, “Era Napoleônica” na *HG*; “países ricos e pobres” na coleção *HG*, “futuro da economia” na *HCTM*; “limites do socialismo real” na *HCTM*, “das revoluções às crises” na *HG*; “Guerra-Fria” na *HCTM*, “Pós-guerra” na *HG*. Se não haja um currículo oficial que institua tais temas, certamente está sendo operado aí currículo oculto, fomentado por aquilo que podemos chamar de tradição do saber histórico. África e Ásia são nomeados explicitamente em apenas um dos títulos dos capítulos em *HCTM*, o que não significa que não tenham sido mencionados em *HG*. De todo modo, é a Europa que surge como principal referência para a narrativa da História. Mas, é preciso lembrar que os livros também abordam as espacialidades América e Brasil em outros capítulos, algo que é constante em todas as edições das duas coleções.

Tabela 2 - Capítulos dedicados à História Contemporânea nas coleções didáticas HG e HCTM, editadas em 2010

História Global – Brasil e Geral (HG), Volume 2
Cap. 13 - A Revolução Francesa (p. 145-159)
Cap. 14 - Era Napoleônica e Congresso de Viena (p. 160-169)
Cap. 16 - Rebeliões liberais, nacionalismo e unificações (p. 180-191)
Cap. 17 - Expansão do imperialismo (p. 192-206)

História Global – Brasil e Geral (HG), Volume 3

- Cap. 1 - Primeira Guerra Mundial (p. 10-21)
- Cap. 2 - Revolução Russa (p. 22-33)
- Cap. 3 - Crise do capitalismo e regimes totalitários (p. 34-49)
- Cap. 4 - Segunda Guerra Mundial (p. 50-69)
- Cap. 9 - Pós-Guerra e Novos confrontos (p. 128-137)
- Cap. 10 - Independências afro-asiáticas e conflitos árabe-israelenses (p. 138-153)
- Cap. 11 - Socialismo: da revolução à crise (p. 154-168)
- Cap. 12 - Desigualdades e globalização (p. 169-191)

História: das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM), Volume 2

- Cap. 11 - A Revolução Francesa (p. 158-173)
- Cap. 12 - O Império Napoleônico e o Congresso de Viena (p. 174-186)
- Cap. 15 - O movimento operário e o advento do socialismo (p. 216-228)
- Cap. 16 - As revoluções liberais e o nacionalismo (p. 229-250)

História: das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM), Volume 3

- Cap. 1 - O Imperialismo na África e na Ásia (p. 10-21)
- Cap. 3 - A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa (p. 44-62)
- Cap. 4 - A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista (p. 63-77)
- Cap. 5 - A Segunda Guerra Mundial (p. 78-91)
- Cap. 7 - A Guerra Fria (p. 112-129)
- Cap. 11 - O Fim do Socialismo Real (p. 182-194)
- Cap. 13 - Conflitos e Tensões no Mundo Atual
- Cap. 14 - A Globalização e a Economia Mundial (p. 236-247)
- Cap. 15 - Desafios Sociais e Ambientais do Século XXI (p. 248-261)

Na edição de 2010, *HG* passa a ser uma coleção constituída de três volumes e, apesar de praticamente manter os títulos dos capítulos, modifica os nomes das unidades, explicitando a divisão temporal quadripartite: “Idade Moderna – O mundo nos séculos XVII e XVIII” (v. 2, cap. 13), a qual está integrada o assunto sobre Revolução Francesa; “Idade Contemporânea – O mundo no século XIX (v. 2, caps. 14; 16; 17); “Idade Contemporânea – O mundo na primeira metade do século XX” (v. 3, caps. 1; 2; 3; 4); “Idade Contemporânea – O mundo até os dias atuais” (v. 3, p. 9; 10; 11; 12).

Mudanças na estrutura também são sentidas na obra *HCTM*: temas que antes estavam contemplados em capítulos independentes passam a ser abordado num só – “O Império Napoleônico e o Congresso de Viena”; “As revoluções liberais e o nacionalismo”, que deixam de enfatizar a unificação da Itália e da Alemanha na organização dos capítulos; “A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa”; “A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista”. O tema do Imperialismo no continente asiático e africano, único que continua a tratar de espacialidade para além da Europa, passa para o volume 3 da coleção. Além de mudanças de certos termos, como a adoção de “O Fim do Socialismo Real” em substituição de “Os Limites do Socialismo Real”. Os títulos das Unidades também sofrem alterações no volume 2: “Um período de ebulição” é substituído por “A transição para o século XX”, sendo mantido o termo da unidade “A Era das Revoluções”; “Guerra e Paz” e “O Sonho não acabou”, do volume 3, dão lugar para “A crise do modelo liberal”, “O mundo bipolar” e “A nova ordem mundial”.

As modificações na estrutura produzem um efeito de quase homogeneidade dos temas abordados nas duas coleções. A diferença dos temas continua em “O movimento operário e o advento do socialismo” e novo tema e capítulo “Desafios Sociais e Ambientais do Século XXI”, em *HCTM*. “Independências afro-asiáticas e conflitos árabe-israelenses” é ressaltado em título de capítulo em *HG* (também única ocasião em que explicita espacialidades diferentes da Europa nos títulos dos capítulos que abordam a História Contemporânea), assunto que aparece em “Conflitos e Tensões no Mundo Atual” em *HCTM*.

Tabela 3 - Capítulos dedicados à História Contemporânea nas coleções didáticas HG e HCTM, editadas em 2013

História Global – Brasil e Geral (HG), Volume 2
Cap. 12 - Revolução Francesa (p. 139-149)
Cap. 13 - Era Napoleônica e Congresso de Viena (p. 152-161)
Cap. 15 - Rebeliões liberais, nacionalismo e unificações (p. 172-183)
Cap. 16 - Expansão do imperialismo (p. 184-195)
História Global – Brasil e Geral (HG), Volume 3
Cap. 1 - Primeira Guerra Mundial (p. 10-23)
Cap. 2 - Revolução Russa (p. 24-36)
Cap. 3 - Abalo Capitalista e regimes totalitários (p. 37-51)
Cap. 4 - Segunda Guerra Mundial (p. 52-69)
Cap. 9 - Pós-Guerra e Novos confrontos (p. 138-148)
Cap. 10 - África, Ásia e Oriente Médio (p. 149-164)
Cap. 11 - Socialismo: da revolução à crise (p. 165-180)
Cap. 12 - Desigualdades e globalização (p. 181-203)
História: das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM), Volume 2
Cap. 9 - A Revolução Francesa e o Império Napoleônico (p. 110-125)
Cap. 12 - O movimento operário e o advento do socialismo (p. 152-167)
Cap. 13 - As revoluções liberais e a nacionalismo (p. 168-181)
História: das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM), Volume 3
Cap. 1 - O Imperialismo na África e na Ásia (p. 10-19)
Cap. 3 - A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa (p. 44-61)
Cap. 4 - A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista (p. 62-75)
Cap. 5 - A Segunda Guerra Mundial (p. 76-89)
Cap. 7 - A Guerra Fria (p. 110-129)
Cap. 8 - Os Processos de Emancipação na África e na Ásia (p. 130-153)
Cap. 11 - O Fim do Socialismo Real (p. 200-213)
Cap. 13 - O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios (p. 234-263)

Na edição de 2013, *HCTM* deixa de utilizar unidades como elemento estruturador dos capítulos. A tendência de aglutinar capítulos continua: “A Revolução Francesa e o Império Napoleônico” e “O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios”, deixando de enfatizar os problemas sociais e ambientais no século XXI como título do capítulo. Surge o capítulo “Os Processos de Emancipação na África e na Ásia”, que faz com que os continentes africano e asiático sejam nomeados em mais um título de capítulos, mas os processos históricos aparecem como que desencadeados pelos movimentos dos europeus. O capítulo “Conflitos e Tensões no Mundo Atual” já não faz mais parte desta edição

A não ser pela modificação do título “Independências afro-asiáticas e conflitos árabe-israelenses” por “África, Ásia e Oriente Médio”, a estrutura dos capítulos da coleção *HC* permanece a mesma. Mas os títulos das unidades mudam: “O Súdito luta por cidadania” (v. 2, cap. 12); “Do liberalismo ao Imperialismo” (v. 2, cap. 13; 15; 16); “Século XX, Era de incertezas” (v.3, cap. 1; 2; 3; 4); e “Mundo contemporâneo” (v. 3, cap. 9, 10, 11, 12).

Assim, em termos das estruturas dos capítulos, na edição de 2013, uma coleção praticamente espelha a outra.

Tabela 4 - Capítulos dedicados à História Contemporânea nas coleções didáticas HG e HCTM, editadas em 2016

História Global – Brasil e Geral (HG), Volume 2
Cap. 11 - Revolução Francesa e Era Napoleônica (p. 133-149)
Cap. 18 - Europa no século XIX (p. 240-254)
Cap. 19 - Imperialismo na África e na Ásia (p. 255-265)

História Global – Brasil e Geral (HG), Volume 3

- Cap. 1 - Primeira Guerra Mundial (p. 10-23)
- Cap. 2 - Revolução Russa (p. 24-36)
- Cap. 3 - Abalo Capitalista e regimes totalitários (p. 37-53)
- Cap. 4 - Segunda Guerra Mundial (p. 69-73)
- Cap. 9 - Pós-Guerra e Novos confrontos (p. 142-154)
- Cap. 10 - África, Ásia e Oriente Médio (p. 155-172)
- Cap. 11 - Socialismo: da revolução à crise (p. 173-190)
- Cap. 12 - Desigualdades e globalização (p. 191-217)

História: das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM), Volume 2

- Cap. 7 - A Revolução Francesa e o Império Napoleônico (p. 110-125)
- Cap. 10 - A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo (p. 162-185)

História: das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM), Volume 3

- Cap. 1 - O Imperialismo na África e na Ásia (p. 08-17)
- Cap. 3 - A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa (p. 40-57)
- Cap. 4 - A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista (p. 58-71)
- Cap. 5 - A Segunda Guerra Mundial (p. 72-87)
- Cap. 7 - A Guerra Fria (p. 106-125)
- Cap. 8 - O Processo de Emancipação na África e na Ásia (p. 126-147)
- Cap. 11 - O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado (p. 194-224)

Na edição de 2016, *HG* também apresenta poucas modificações na estrutura dos capítulos em comparação com a edição anterior. Na verdade, também sofre os efeitos da tendência de aglutinação de capítulos: “Revolução Francesa e Era Napoleônica” e “Europa no século XIX”. “Expansão do Imperialismo” dá lugar ao “Imperialismo na África e na Ásia”. Há também mudanças nos títulos das unidades: “Súdito e cidadão”; “Tecnologia e dominação”; “coesão e coerção”; “Globalização e meio ambiente”.

A coleção *HCTM* sofre mudanças em termos da aglutinação dos capítulos: “A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo”; “O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado”.

Se o movimento das coleções em termos das suas estruturas aponta para uma característica de homogeneidade, esta também se verifica em relação aos conteúdos em si, à abordagem narrativa dos textos principais dos capítulos? Aqui uma resposta sistemática é inviável. Mas talvez fosse interessante experimentar análises, a partir de amostragens, em dois conjuntos de capítulos: os que permanecem, os que foram suprimidos.

Nas duas coleções, o capítulo referente ao tema sobre “Segunda Guerra Mundial” é o que permanece em comum, individualizado em todas as edições – *HG* também apresenta o capítulo “Socialismo: da revolução à crise” e, a partir da edição de 2010, o capítulo “Pós-Guerra” de *HG* recebe o acréscimo do epíteto “Novos confrontos”. Assim, acompanhemos a História sobre a Segunda Guerra nas coleções.

Seguindo a linha cronológica-linear de apresentação dos fenômenos, “A Segunda Guerra Mundial” se insere como capítulo 4, do volume 3 de *HG*, abordado após a crise econômica dos anos de 1920 e ascensão dos regimes “totalitários”. É preciso levar em conta que a edição de 2005 é apresentada em volume único, algo que proporciona uma mudança mais acentuada em termos do projeto gráfico se comparada com as edições posteriores, que são mais semelhantes entre si. Contudo, apesar da especificidade da edição de 2005, há um uso comum de imagens relacionadas à época abordada, como caricaturas de Hitler e mapas de combates na frente europeia e asiática. Começa-se abordando os antecedentes da guerra, os motivos para emergência do conflito, como as feridas não saradas da Primeira Guerra Mundial, a fragilidade da Liga das Nações, e o expansionismo dos países do eixo. Passa-se então a tratar dos principais eventos da guerra, da ofensiva alemã nos países europeus até o desenlace final, passando pela inserção de outras nações no conflito e sua extensão para outros continentes. O fim da guerra é apresentado traçando um balanço das suas consequências, mencionado

o holocausto e os julgamentos de Nuremberg. Essa organização narrativa é comum às quatro edições. De fato, é possível dizer que há modificações ao longo do texto. Mas isso se dá pela reorganização de frases e mudanças de termos. E, como apontado acima, a coleção de 2005 possui apresentação gráfica diferente. Um exemplo pode ser útil para verificarmos as especificidades das mudanças. Assim, ao apresentar a ofensiva alemã que principia as ações de guerra, a edição de 2005 aponta:

Os primeiros anos da guerra caracterizaram-se pela rápida ofensiva das forças nazistas. Foi a chamada guerra-relâmpago (Blitzkrieg) sobre as linhas de defesa adversárias, estratégia marcada pelo rápido avanço dos tanques blindados (Panzers), apoiados pela aviação (Luftwaffe); em seguida vinham as tropas de ocupação, consolidando a vitória dos alemães (COTRIM, 2005, p. 446).

A partir da edição de 2010, este parágrafo em específico não sofrerá mais modificações, restando a seguinte configuração:

Os primeiros anos da guerra caracterizaram-se pela rápida ofensiva das forças nazistas. Foi a chamada guerra-relâmpago (Blitzkrieg) sobre as linhas de defesa adversárias, estratégia marcada pelo avanço veloz dos veículos blindados (Panzers), apoiados pelos bombardeios da Luftwaffe (força aérea alemã), e a chegada, por último, das tropas de ocupação, que consolidavam a vitória nazista (COTRIM, 2010a, p. 55).

A coleção *HCTM* também faz movimento semelhante ao abordar os conteúdos sobre a Segunda Guerra Mundial, inserindo-os após tratar da crise econômica dos anos de 1920 e a ascensão dos “Regimes Totalitários”. Há também mudanças ao longo das edições muito mais em termos do projeto gráfico, de reordenação de tópicos que tratam de questões específicas relacionadas ao conflito. Na edição de 2005, o capítulo é iniciado expondo os horrores da guerra, para então compor a narrativa dos antecedentes até seu desenlace final. Porém, a partir da

edição de 2010, opta-se por compor o capítulo de forma sucessória, com os antecedentes sendo apontados no início e seus desencadeamentos: “a “ofensiva do eixo”, “a ofensiva dos aliados” e o “acerto de contas”. Até a edição de 2010, a perseguição aos judeus é mencionada em meio aos apontamentos das ações das nações do eixo e nas subseqüentes é levado para o final do capítulo; bem como insere-se um pequeno excerto sobre a resistência civil, que cresce nas edições posteriores, tratando inclusive da vida dos civis no período belicoso. Na edição de 2013, insere-se um tópico sobre a participação do Brasil no conflito (BRAICK; MOTA, 2013c, p. 80), que retorna para o capítulo sobre o período Vargas na edição de 2016.

Portanto, podemos dizer que há um encadeamento narrativo semelhante entre as duas coleções, apesar de haver algumas especificidades com tópicos diferentes sendo abordados. Mas a lógica explicativa dos fenômenos é muito próxima: os antecedentes explicam o conflito, que geram as ações da aliança do eixo, que por sua vez provoca a reação dos aliados que derrotam e põe fim à guerra. Seguindo a tendência das edições, o final do capítulo fica reservado para o balanço final, com o holocausto e a e os efeitos negativos em termos econômicos e geopolíticos para à Europa.

Das duas obras, *HCTM* foi a única que teve elementos retirados da estrutura dos capítulos, presentes apenas na edição de 2010, e que não foram explicitados nos títulos quando aglutinados com outros assuntos. “Conflitos e tensões no mundo atual” traz informações que partem do contexto geopolítico da Guerra Fria para aquilo que foi chamado de “desequilíbrio”, conflitos entre países na Ásia, África e América. Nesse sentido, é um capítulo que integra conteúdos sobre continentes diferentes em uma mesma lógica explicativa, a despeito das espacialidades serem abordadas em tópicos diferentes. Sobre a Ásia: um histórico do Afeganistão, de aspectos da antiguidade passando pela ocupação so-

viética à ascensão do Talibã, é traçado para se chegar no atentado do 11 de setembro de 2001; da mesma forma, o movimento da Antiguidade aos conflitos atuais é traçado para tratar das disputas na Palestina e as Guerras Árabe-Israelenses e do Líbano, além das ações belicosas entre Iraque e Irã, Índia e Paquistão (BRAICK; MOTA, 2010c, p. 214-226). Na África, destacam-se dois países – África do Sul e Angola –, da colonização ao processo de independência e guerra civil, tratando especificamente do apartheid e dos problemas contemporâneos (BRAICK; MOTA, 2012c, p. 226-229). Na América, apenas Haiti, Bolívia e Colômbia são tratados, mencionando os conflitos e as desigualdades sociais: a ditadura, o terremoto e a pobreza no Haiti; os movimentos revolucionários e os cenários belicosos na Bolívia e na Colômbia (BRAICK; MOTA, 2010c, p. 229-231). Esses assuntos passam por uma espécie de seleção para continuarem nas edições posteriores. Assim, os conflitos entre os árabes e israelenses são realocados para fazer parte dos cenários do após a Segunda Guerra Mundial, assim como é realocado o apontamento sobre o apartheid para abordar a descolonização da África. Menções aos demais países e conflitos já não mais aparecem. Característica que é comum à coleção *HG*.

“Desafios sociais e ambientais do século XXI” aborda questões pertinentes aos “grandes centros urbanos”. O conteúdo tem sua gênese no processo de urbanização, posto como acelerado a partir de meados do século XX, suas características e as agruras decorrentes: a emergência das cidades globais e os problemas habitacionais, o saneamento urbano, articulado ao debate as “ilhas de calor”, a poluição atmosférica, o aquecimento global, portanto relacionados à questão ambiental. Mas são temas que não aparecem mais nas edições posteriores. Pelo menos não dentro do mesmo encadeamento de sentido. O tema da urbanização e seus assuntos decorrentes não são mais retomados (como também não são abordados nas edições de *HG*) em suas contextualizações.

Colocam-se como tópicos específicos dentro do conjunto de elementos decorrentes da globalização: as grandes cidades passam a ser tratadas a partir das desigualdades e da segregação social e espacial (BRAICK; MOTA, 2013c, p. 249), mas não aparecem na edição de 2016; o aquecimento global perdura, e a questão ambiental é tratada a partir da emergência de sua consciência e importância (BRAICK; MOTA, 2013c, p. 253-254; 2016c, p. 215).

Portanto, as coleções parecem se tornar mais semelhantes entre si. Característica que por vezes envolve demandas legais e sociais, como é o caso das inserções de espaços e sujeitos que até determinado momento não haviam sido privilegiados. É o que se verifica com as tentativas de explicitar o continente africano e a representação das mulheres ao longo da narrativa. Contudo, essas questões aparecem sobretudo nas seções, que ora dialogam, ora antagonizam com as informações encadeadas dos textos principais.

UM FUTURO PARA O CONTEMPORÂNEO?

As coleções didáticas, portanto, modificam-se ao longo das diferentes edições, ao mesmo tempo em que mobilizam e compartilham referências e práticas do campo da História que produzem um efeito de homogeneidade em relação aos textos das narrativas principais. Revolução Francesa e Império Napoleônico, Revoluções Liberais e ascensão das ideias nacionalistas e socialistas, expansão do imperialismo e Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e crise do capitalismo, Regimes nazifascistas e Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria e o fim do bloco soviético, globalização e problemas contemporâneos. É necessário e/ou é possível um outro quadro para pensar a História Contemporânea?

Impasses se afirmam. As informações sobre a História Contemporânea (e talvez das outras categorias) tem seguido a tendência de se

constituírem como uma narrativa fechada, única e essencialista. A homogeneidade, a repetição e reiteração do modo como os conteúdos são selecionados e organizados, numa lógica ritmada passado-presente (antecedentes, causas e consequências), são indícios dessa característica. Se observarmos as páginas dedicadas às orientações para os/as docentes dos Manuais do Professor poderemos ver que isso está no conjunto de preocupações das autorias, talvez até por se constituir como item de avaliação dos Editais do PNLD. As seções das obras, que vem se colocando como vetores de inovação e de estratégias alternativas àquelas preconizadas nos textos principais, fomentando outras perspectivas para promoção do pensamento histórico dos discentes, parecem ser uma resposta aos homogêneos textos principais, revestindo-se em grande medida como fator de diferenciação e identidade entre as obras. Resta saber se tem sido e, principalmente, se será suficiente para atender as crescentes demandas por mudanças nas formas como as coleções didáticas selecionam, organizam e viabilizam a histórica contada, buscando alternativas críticas ao modelo eurocêntrico utilizado e a inserção de lógicas temporais plurais para viabilizar a narrativa histórica.

Pois o efeito pode gerar a impressão da existência de saberes necessários e saberes acessórios.

A tentativa de dar conta de informações desde o surgimento dos hominídeos até os dias atuais também interpõe alguns problemas. Não só pelo limite físico das páginas que compõe os livros, mas também pelas seleções efetivadas. Em termos gerais, as coleções apresentam dificuldades no sentido de justificar as escolhas, recortes e organização do conhecimento histórico adotadas. Debates que pouco se fazem presentes para os docentes e os discentes. As narrativas históricas veiculadas pelas coleções didáticas se colocam como um dos objetos privilegiados que proporcionam e limitam a imaginação e os sentidos da temporalidade dos/das estudantes. Como podemos fomentar um currículo de

História Contemporânea que subverta a lógica eurocêntrica, incorpore outros sujeitos, que dialogue com o tempo da estrutura com o vivido? Estas são algumas das perguntas que continuam na pauta da produção das coleções didáticas.

FONTES

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2005a. v. 1.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2005b. v. 2.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2005c. v. 3.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2010a. v. 1.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2010b. v. 2.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2010c. v. 3.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2013a. v. 1.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2013b. v. 2.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2013c. v. 3.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 4ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2016a. v. 1.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 4ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2016b. v. 2.

_____. **História**: das cavernas ao terceiro milênio – Manual do Professor. 4ª ed. São Paulo: Editoria Moderna, 2016c. v. 3.

COTRIM, Gilberto. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010a. v. 1.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010b. v. 2.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010c. v. 3.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013a. v. 1.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013b. v. 2.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013c. v. 3.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016a. v. 1.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016b. v. 2.

_____. **História global**: Brasil e geral – Manual do professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016c. v. 3.

Projeto Político Curricular Curso de História da Universidade Federal do Maranhão. 2014.

Projeto Político Curricular Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

Projeto Político Curricular Curso de História da Universidade de São Paulo. S/D.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. **Revista Acta Scientiarum**. Education, v. 39, p. 483-495, 2017.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: La Historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 223-234, jul./dez. 2014.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SEMEÃO, Jane. O Contemporâneo e o Tempo Presente nos Currículos Escolares de História nos EUA e no Brasil (2002-2012). **CADERNOS DO TEMPO PRESENTE**, São Cristóvão, v. 11, p. 27-48, 2013.

GOODSON, Ivor Frederick. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación**, Madrid, n. 295, p. 7-37, 1991.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de história: questão estatal ou pública?. **Diálogos**, Maringá, v. 15, p. 511-520, 2011.

_____. A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços. **História Revista**, v.14, n. 1, 193-202, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês. S. (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Livros didáticos de história: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009.

RAMOS, Márcia Elisa T. Livro didático, currículo escolar e História Pública: futuro do pretérito. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n.2, p.217-259, jul./dez. 2018.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ROCHA, Helenice; CAIMI, Flávia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125-147, 2014.

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

STAMATTO, Maria Inês; CAIMI, Flávia Eloisa. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. **Revista Educação em Questão**, v. 54, p. 220-250, 2016.

O tema da cidadania nos estudos de Brasil Império: entre o mundo da política e o mundo do trabalho

Juliana Teixeira Souza¹

Paulo Cruz Terra²

¹ Doutora em História Social pela UNICAMP. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFRN).

² Doutor em História pela UFF. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense.

A proposta desse capítulo é realizar um balanço historiográfico da produção dedicada ao tema da cidadania nos estudos de Brasil Império, a fim de delimitarmos o conhecimento histórico consensuado entre os historiadores acerca do período, sobretudo no campo da História Política e da História do Mundo do Trabalho. Trata-se, portanto, de perspectivas de abordagem e interpretação do processo histórico já amplamente discutidas e validadas, aqui sintetizadas de modo que possam servir como referência para a produção de materiais didáticos para estudantes da Educação Básica. E nosso ponto de partida é o conceito de cidadania.

No Dicionário de Antonio Moraes Silva, de 1816, o termo “cidadão” é definido como “homem que goza dos direitos de alguma Cidade, das isenções, e privilégios, que se contêm no seu foral, posturas, &c, homem bom”. De acordo com essa acepção, ser reconhecido como cidadão não estava no horizonte de possibilidades de todo e qualquer indivíduo. Na sociedade do Antigo Regime, onde se entende que cada membro do corpo social possui uma função e um lugar que lhe são próprios, o título de “cidadão” exprime uma combinação de *status*, distinção e privilégio. Não se trata de um direito tal como entendido na atualidade, mas sim de uma condição restrita aos homens que, por sua linhagem e sangue, por se ocuparem de matérias nobres ou por serem senhores de terras e homens, estavam habilitados a elegerem e serem eleitos para cargos públicos, sobretudo na governança municipal (BICALHO, 2003). Contudo, em plena “Era das Revoluções”, a definição de “cidadão” apresentada pelo Dicionário de Moraes Silva não era a única atribuída ao termo por seus contemporâneos (HOBSBAWM, 2004).

Enquanto os dicionários continuavam registrando significados há muito cristalizados sobre o conceito de cidadania, verificamos que em jornais, opúsculos, panfletos e manifestos, assim como nos debates políticos, nos espaços públicos e privados, ocorria uma acirrada dis-

puta entre os diferentes e novos sentidos que vinham sendo atribuídos ao termo. Entre 1750 e 1850, durante o ciclo das revoluções modernas – Revolução Francesa, Revolução Industrial, Revolução Americana – o conceito de cidadania passou a apresentar conotações atreladas aos princípios liberais, marcadas pela defesa dos direitos de propriedade, de livre comércio, da soberania do povo, do constitucionalismo e das formas representativas de governo. No caso do Brasil, o processo de renovação da ideia de cidadão ocorreu concomitante ao movimento que resultou na emancipação política, que colocou em pauta a defesa do constitucionalismo e a necessidade de definir o corpo político do novo Estado que se formava (FERREIRA; SANTOS, 2009).

Até a década de 1970, no entanto, os intelectuais brasileiros hesitavam em associar os conceitos modernos de representação e cidadania à História do Brasil Império. De modo geral, prevalecia uma definição engessada da ideia de cidadania, identificada com os ideais de liberdade e igualdade entre todos os indivíduos, e o exercício de direitos políticos por meio do sufrágio universal. Na medida em que esses princípios pareciam incompatíveis com o sistema escravista e o voto indireto e censitário que vigoraram durante a monarquia, havia um grande debate que buscava dimensionar o alcance efetivo das ideias liberais e a difusão de uma verdadeira noção de cidadania no Brasil. Nesse contexto, muito se discutia sobre a importação de “ideias políticas” forjadas numa Europa sempre associada ao desenvolvimento urbano industrial e à modernidade, que parecia contrastar diametralmente com a experiência nacional, cuja história teria sido marcada pela vocação agrária e pelo peso das tradições. A dúvida residia sobre a possibilidade dessas ideias importadas contribuírem para a formulação de um pensamento político e social genuinamente “brasileiro, pois a muitos parecia que as elites responsáveis pelo processo de emancipação política e construção do Estado Imperial teriam

se limitado a "importar" e assumir artificialmente o ideário liberal, a rigor inoperante por não ter qualquer relação com nossa realidade histórica" (GOMES, 1996).

Num dos textos mais comentados dessa controvérsia, intitulado "As ideias estão no lugar", Maria Sylvia de Carvalho Franco ponderou não haver contradição entre a defesa do liberalismo e a manutenção do sistema escravista, uma vez que fosse baseado no direito à propriedade (FRANCO, 1976). Mas havia estudiosos que discordavam de Franco, optando por uma perspectiva sintetizada por Roberto Schwarz em 1977, quando afirmou taxativamente que, "ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio" (SCHWARZ, 2000, p. 29). Nesse sentido, Schwarz classificou o ideário liberal no Brasil do século XIX como um conjunto de "ideias fora do lugar", pois sendo o trabalho livre princípio norteador da Economia Política, seria evidente que "as ideias liberais não se podiam praticar" num país marcado pela institucionalização da escravidão e pela reprodução de um sistema de favores que tornava o homem livre profundamente dependente dos latifundiários (SCHWARZ, 2000, p. 16-26). Nesse debate, prevaleceu o consenso em torno da submissão dos escravos e pobres livres aos grandes produtores rurais, que somada à existência do Poder Moderador e constatação das fraudes e violência nas eleições, desencorajaram historiadores e sociólogos a pensar no regime monárquico como um sistema de governo representativo, genuinamente atento ao problema da cidadania.

A percepção dos homens pobres livres como cidadãos e o estudo de sua relação com o Estado imperial começaram a mudar nos anos 1980, num momento histórico marcado pela abertura política e pela frustração provocada pela derrota da campanha em favor das *Diretas Já*. No dizer de José Murilo de Carvalho, uma das marcas assumidas durante o processo de redemocratização foi "a voga que assumiu a palavra

cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo” (CARVALHO, 2008, p. 7).

O próprio Carvalho ofereceu importante contribuição para esse debate com o livro *Os bestializados*, reunindo textos escritos entre 1985 e 1987, propondo uma nova interpretação sobre a prática da cidadania – ou sua inexistência – na transição do Império para a República, um sistema de governo que deveria trazer o povo para o centro da atividade política. Conforme descreve, no Império, os encontros entre o povo e os governantes ocorriam fora dos domínios da política, situação que deveria se reverter com a instauração do regime republicano, mas que não se realizou. Com a República se mostrando incapaz de atender qualquer expectativa quanto à criação das condições adequadas para o exercício de direitos políticos, as eleições se caracterizariam como uma prática inútil e perigosa, pelo escândalo das fraudes e a violências praticadas pelos candidatos. Diante desse quadro, em sua opinião, a maior parte da população continuou ignorado o significado de um governo representativo, aspirando apenas que o governo lhe deixasse em paz, ou que eventualmente lhe oferecesse algum tipo de favor ou benefício. Essa relação pragmática entre a população e o sistema, assim como a relação com o sistema político a partir da máquina governamental, e não da organização de interesses, Carvalho chamou de “estadania”, um conceito que no seu ver definiria melhor o processo de formação da cidadania no Brasil, resultante de iniciativa estatal, e não da participação popular no sistema político (CARVALHO, 1997). Nessa República sem cidadãos ganhava força, mais uma vez, a percepção de que a verdadeira noção de cidadania, e os princípios liberais de um modo geral, foram mal absorvidos no Brasil.

Outra abordagem, menos preocupada com o Brasil que não foi e mais ocupada em definir o conjunto de ideias que efetivamente inspirou a organização das instituições brasileiras, apareceu em 1986 com

O tempo Saquarema, livro de Ilmar Rohloff de Mattos. Muito embora não pretendesse discutir a teoria das “ideias fora do lugar”, seu trabalho evidenciou que esse debate só poderia ser superado na medida em que a historiografia brasileira admitisse que o pensamento liberal nunca constituiu um bloco monolítico, estando sujeito a diferentes interpretações deste lado do Atlântico. Em tese seminal, Mattos defendeu que os processos de constituição da classe senhorial e construção do Estado imperial estiveram estreitamente articulados, tendo como principais dirigentes os saquaremas, alcunha dos conservadores fluminenses, grupo inspirado por uma versão utilitarista do liberalismo, conforme aparece nos escritos de Thomas Hobbes, James Mill e Jeremy Bentham. Em consonância com essa matriz ideológica, os políticos e intelectuais fluminenses descartaram a noção de liberdade e igualdade universais, optando pela ideia de que os indivíduos se distinguem por suas capacidades, a partir das quais se define a extensão de seus direitos e o papel a ser desempenhado no conjunto da sociedade.

A peculiaridade do caso brasileiro, conforme ressaltou Ilmar de Mattos, estava no imbricamento do ideário liberal com o “sentimento aristocrático” forjado ao longo do processo de colonização, que instituíra a liberdade e a propriedade como os atributos fundamentais na definição do lugar e função de cada grupo no conjunto social. Seguindo esses critérios estabelecidos pela classe senhorial, a sociedade imperial estava dividida entre três grandes grupos que se tangenciavam, mas nunca se misturavam: sem dispor de sua liberdade, primeiro direito e salvaguarda de todos os demais, os escravos representariam o “mundo do trabalho”, inimigos inconciliáveis de seus senhores; contando apenas com sua liberdade, mas sem lugar nem ocupação definidos na ordem econômica, os homens pobres livres constituiriam o “mundo da desordem”; ao passo que os proprietários integrariam o “mundo do governo”, visto como naturalmente ordenado e por isso mesmo res-

ponsável por assegurar a Ordem e difundir a Civilização no conjunto da sociedade (MATTOS, 2004, p.122-141).

Com sua ênfase nas hierarquias, o liberalismo utilitarista concorria para naturalizar as diferenças entre a população livre, pois além da distinção entre a sociedade civil e a sociedade política, esta última se dividia em diferentes categorias, conforme a participação no processo eleitoral. De acordo com a Constituição de 1824, estavam impedidos de votar os estrangeiros, os filhos que estivessem na companhia de seus pais, salvo se servissem em ofícios públicos, a maior parte dos criados de servir e os religiosos que vivessem em comunidade claustral. Aos brasileiros que não incorressem nesses casos, 25 anos era a idade mínima exigida para o exercício de direitos políticos, exceto nos casos de homens casados, oficiais militares maiores de 21 anos, bacharéis formados e clérigos de ordens sacras. Além disso, a Constituição de 1824 introduziu o critério da renda para o exercício dos direitos de cidadania, exigindo ao votante renda líquida anual de cem mil-réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego. As eleições para as câmaras municipais eram diretas, e delas podiam participar todos os que tinham voto nas eleições primárias, inclusive os libertos, que tendo a renda mínima exigida, também poderiam participar desse grupo chamado de votante. As eleições para assembleia provincial, deputados gerais e senadores eram indiretas, divididas em duas fases. Na primeira fase, os votantes escolhiam os eleitores, que na fase seguinte do processo eleitoral decidiriam quais seriam seus representantes no poder legislativo. Do grupo de eleitores estavam excluídos os libertos e votantes com renda inferior a 200 mil-réis. A lei regulamentar de 19 de agosto de 1846, procurando restringir o corpo político da nação, instituiu que a renda fosse avaliada em prata, e definiu que estariam habilitados ao cargo de deputado geral apenas os eleitores com renda mínima de 400 mil-réis, valor que subia para 800 mil-réis no caso dos pretendentes ao vitalício cargo de senador.

Havia uma premissa arraigada na historiografia, segundo a qual a eleição em duas fases, o voto censitário e a avaliação da renda em prata teriam reduzido o corpo eleitoral a tal ponto que praticamente vedava a participação dos homens pobres livres no sistema político, tornando ficção o exercício dos direitos de cidadania no Brasil Império (COSTA, 1977; MALERBA, 1999). Trata-se, no entanto, de uma perspectiva que há muito vem sendo revisada. Maria Yedda Linhares, em trabalho pioneiro, em que propunha analisar as listas eleitorais referentes à cidade do Rio de Janeiro e definir o perfil socioprofissional dos votantes, já indicava que apenas 19,9% dos votantes da capital do Império eram patrões, enquanto pequenos lavradores, pescadores, trabalhadores urbanos e artesãos somavam 43% da população eleitoral (LINHARES, 1974, p. 58-63). No trabalho que resultou de sua tese de doutoramento, na década de 1970, José Murilo de Carvalho também havia assinalado que no município de Formiga, interior de Minas Gerais, “grande parte dos votantes era constituída de empregados rurais e pequenos lavradores” (CARVALHO, 2010, p. 396).

Em texto escrito nos anos 1980, mas revisado e publicado apenas na década seguinte, Maria Odila Leite da Silva Dias elegeu como objeto de estudo justamente os chamados votantes pobres. De acordo com Dias, a cooptação e integração das camadas populares ao corpo da nação, preocupação expressa pelos grupos liberais radicais na época da Independência, em alguma medida foi viabilizada com a Constituição de 1824, que converteu parte dos homens pobres em cidadãos votantes, participando das eleições primárias. Conforme argumenta, a renda mínima anual exigida era uma quantia baixa, que se desvalorizava com a inflação, e por isso lhe parecia que o acesso ao voto era mais amplo do que se supunha (DIAS, 1997).

O argumento também foi explorado por Richard Graham, embora sua preocupação central fosse discutir o peso do clientelismo e

violência das elites na precarização dos direitos de cidadania, defendendo que as eleições no Império se configuravam como um ritual teatralizado, que cumpria basicamente a função de exibir a força e conferir um reconhecimento legal à vitória dos potentados locais. Mas o que Graham trouxe de novo para esse debate foi a evidência de que a realização desse ritual exigia uma mobilização de homens pobres livres maior do que se supunha. O censo de 1872 aponta que 13% da população livre votava e, de acordo com os cálculos de Graham, isso significa que aproximadamente 50% da população adulta masculina participava das eleições primárias no Império antes da reforma de 1881 (GRAHAM, 1997). Àquela altura, avançava a construção de um consenso em torno da validação do conceito de cidadania nos debates sobre a história política e social do Brasil imperial.

A inclusão do verbete “cidadania” no *Dicionário do Brasil Imperial*, publicado em 2002 com o objetivo de ser obra de divulgação e instrumento de consulta para professores e pesquisadores, mostrou que o tema havia conquistado um espaço definitivo nos estudos dedicados ao período monárquico (VAINFAS, 2002). O verbete foi escrito por Keila Grimberg, que integra o Centro de Estudos do Oitocentos (CEO), fundado na Universidade Federal Fluminense em 2002, que conta entre seus membros efetivos com pesquisadores de diversas instituições. Para além dos trabalhos individuais, o grupo publicou várias coletâneas com participação de pesquisadores de todo país, que discutem o tema da formação da cidadania e da nação, extrapolando os limites impostos por aquela perspectiva mais tradicional, centrada nas eleições e partidos, em favor da articulação com as discussões sobre cultura política, imprensa, literatura, construção de identidades coletivas, sociabilidades, formação de espaços públicos, entre outros (CARVALHO, 2007; RIBEIRO, 2008; CARVALHO; NEVES, 2009; BESSONE; RIBEIRO, 2010; CAMPOS; CARVALHO, 2011).

Nos últimos anos tem se renovado o interesse pela história da relação entre os cidadãos e o Estado no Brasil, contribuindo para uma mudança de perspectiva com relação à historiografia do Império, que passa a ter a preocupação de consagrar esse período como marco inicial da nossa experiência um sistema de governo representativo. Essa mudança é flagrante nos textos de José Murilo de Carvalho. No livro *Teatro de sombras*, escrito originalmente nos anos 1970, Carvalho abordou o tema das eleições e partidos durante a monarquia com o objetivo de evidenciar que “a evolução da legislação foi uma involução”, por conta das reformas realizadas ao longo do Segundo Reinado no sentido de restringir a participação popular nas eleições, culminando com a reforma de 1881, que proibiu o voto do analfabeto e adotou critérios mais rígidos para a certificação da renda mínima anual (CARVALHO, 2010, p. 393-397).

O tema é retomado no sucesso editorial *Cidadania no Brasil*, publicado em 2001, e que se encontra na 14ª edição, evidenciando o grande interesse suscitado pelo tema entre o público geral. No novo livro, a crítica à involução do sistema eleitoral persiste, mas outros objetivos foram propostos, como explicitar os avanços promovidos pelo Estado imperial no que se refere ao exercício dos direitos políticos. Diferente do que fizera anteriormente, Carvalho destaca que a Constituição de 1824 foi muito liberal para a época, pois até os libertos participavam das eleições primárias, e a exigência de renda mínima não privava o homem pobre do direito ao voto. Outro aspecto que destacou, a participação eleitoral era baixa em países como Portugal (9%), Inglaterra (7%), Holanda (2,5%) e Itália (2%), enquanto no Brasil, antes do tropeço de 1881, os votantes correspondiam a aproximadamente 13% da população total, excluídos os escravos, (Carvalho, 2008, p. 29-31). Ainda assim, Carvalho não descartou a validade do conceito de “estadania”, reiterando que a população não foi capaz de se mobilizar em favor da ampliação de seus direitos e continuou ignorando o que fosse um governo representativo.

Muito embora os textos de Carvalho continuem sendo referência importante nesse debate, sua abordagem vem sendo fortemente questionada no campo da história política, sobretudo por meio da discussão sobre o caráter representativo das instituições monárquicas. Com *O Império das províncias*, tese defendida em 1989, Maria de Fátima S. Gouvêa foi pioneira nesse movimento, elegendo os debates da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro como objeto de investigação. Ao analisar os vínculos entre os deputados provinciais e seus municípios de origem, Gouvêa contestou a suposta neutralização das elites provinciais, destacando que “a assembleia servia, de várias maneiras, como um campo de batalha para a vivência dos diversos conflitos existentes entre os interesses locais e os interesses do governo central”, como espaço de negociação, acomodação e representação política (GOUVEA, 2008, p. 338).

O tema seria retomado na década seguinte por Miriam Dolhnikoff, no livro *O pacto imperial*, que trabalha com a hipótese do modelo político-institucional adotado no *Regresso* conservador não ter alterado os pontos centrais do projeto liberal, prevalecendo um arranjo federalista na relação entre a Corte e as províncias. Ao estudar o funcionamento efetivo desse arranjo em Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo, Dolhnikoff procurou mostrar que, apesar das concessões, as elites regionais asseguraram espaço de representação no governo central por meio da Assembleia Geral Legislativa, e dispunham de considerável margem de autonomia para administrar suas províncias de origem, com poder decisório sobre tributação, força policial, empregos e obras públicas. Portanto, “as elites provinciais tiveram papel decisivo na construção do novo Estado e na definição de sua natureza. Participaram ativamente das decisões políticas, fosse na sua província, fosse no governo central. E ao fazê-lo constituíram-se como elites políticas” (DOLHNIKOFF, 2005, p. 14).

Em trabalho publicado posteriormente, Mirian Dolhnikoff se ocupou em mostrar que os mecanismos de representação adotados no regime monárquico não diferiam muito dos sistemas adotados nos Estados Unidos e Europa do século XIX. A referência é, sobretudo, aos casos de França e Inglaterra, onde vigoravam restrições ao exercício de direitos políticos, havendo cidadãos divididos entre ativos e passivos, eleições em duas fases, voto censitário, uma câmara eletiva e outra vitalícia, além de ministérios nomeados pelo rei. Por conta disso, Dolhnikoff afirma que “a monarquia constitucional brasileira preenchia os critérios definidos como essenciais para a existência de um governo representativo, tal como ele era entendido no século XIX”, destacando a participação de amplos setores da população no jogo político por meio do voto, assim como o papel das câmaras como espaço de representação dos setores aptos ao exercício da cidadania plena, principal palco dos conflitos e negociações entre o governo central e as elites regionais (DOLHNIKOFF, 2008, p. 13-15).

Ao desconstruir a imagem da alta burocracia radicada na Corte impondo suas decisões a despeito das aspirações e interesses das elites regionais, Gouvêa e Dolhnikoff trouxeram os grupos radicados nas províncias para o primeiro plano, sugerindo novas perspectivas sobre o mosaico de forças que tornou a Monarquia possível. Nesse contexto, instituições como a Assembleia Geral e as Assembleias Legislativas Provinciais assumem uma nova dimensão, tornando central o tema da representação política, e repensando a suposta oposição entre o governo central e os interesses provinciais. Para essa mudança de perspectiva, também foi significativa a contribuição de Maria Fernanda Vieira Martins, que associou a estabilidade da monarquia às alianças familiares, políticas e econômicas tecidas pelas principais famílias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, reconstituindo redes clientelares que se estendiam do Conselho de Estado às instân-

cias administrativas e judiciárias provinciais e municipais, não verificando oposição entre os poderes central e local (MARTINS, 2007).

Como temos salientado em outros estudos, nos bancos de teses e dissertações, encontramos outras iniciativas para a revisão desse quadro, privilegiando o ponto de vista local na documentação e repensando o lugar das autoridades municipais na construção e consolidação do Estado imperial (SOUZA, 2019a). São trabalhos que tem se ocupado em analisar a composição da instituição camarária, procurando reconstituir o perfil socioeconômico dos vereadores, assim como o exercício cotidiano de suas atribuições, discutindo o poder e autoridade preservados ou redefinidos pelos grupos que assumiram o governo municipal (ANDRADE, 2012; OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2008; SOUZA, 2012; SOUZA, 2019a). E há ainda os estudos mostrando que, se havia cidades e vilas que continuavam dirigidas por grandes proprietários e comerciantes, em outras se alterou o perfil da vereança, que passou a ser integrada por homens com nível médio e inferior de riqueza, bacharéis e funcionários públicos, que encontraram nas municipalidades o espaço de representação ansiado após todo apoio empenhado na implantação da monarquia constitucional.³

Procurando redimensionar o papel desempenhado pelas câmaras na estrutura político-administrativa do Estado imperial, estudos recentes sobre as câmaras também têm se favorecido do diálogo com a história social. São trabalhos sobre habitações, festas, comércio, abastecimento e outros aspectos do cotidiano de trabalhadores escravos e livres no século XIX, reunindo evidências de que as câmaras figuraram como importante espaço de demanda, para os quais a população encaminhava suas queixas e reivindicações, exercendo o que tem se convencionalizado chamar de “cidadania cotidiana” (ABREU, 1999; GOMES; SOARES, 2002; SOUZA, 2019a).

³ Sobre essa mudança no perfil da vereança cf. ROSSATO, 2006; CHAVES, 2012.

Pesquisas dedicadas à história social do trabalho no século XIX também apontam a importância das instituições camarárias para o cotidiano e luta dos trabalhadores (SOUZA, 2019b). Por um lado, as câmaras municipais regulavam o trabalho e os trabalhadores nas cidades brasileiras do período, e a atuação da instituição se dava principalmente em dois sentidos. O primeiro deles dizia respeito ao controle e regulação de aspectos da execução das mais variadas ocupações. O segundo referia-se à necessidade de retirar licença para a realização de um determinado trabalho (SOUZA, 2019b). No caso do Rio de Janeiro, por exemplo, a Câmara fez diversas tentativas de regular os trabalhadores do transporte, bem como aqueles e aquelas ligadas ao serviço doméstico (TERRA, 2013; SOUZA, 2017).

Os trabalhadores, por outro lado, tinham suas próprias leituras sobre essas medidas e expunham o que entendiam como seus direitos através, entre outras formas, dos requerimentos dirigidos às Câmaras. Os carroceiros do Rio de Janeiro, por exemplo, reclamaram, em 1876, de uma postura que limitava o horário da retirada do lixo das casas da cidade (TERRA, 2013). Já os caixeiros, como eram conhecidos os trabalhadores do comércio, enviaram, em 1870, uma representação à Câmara da Corte em que não reclamavam de uma medida da instituição, mas solicitavam que ela criasse uma lei para suspender o trabalho aos domingos e nos dias santos. Segundo Fabiane Popinigi, os caixeiros apelavam para os poderes públicos para que “suas noites e seus domingos fossem direitos legalmente garantidos e não apenas fruto de acordos individuais com os patrões, que poderiam ser rompidos em situações de conflito” (POPINIGIS, 2007, p. 126). Em janeiro de 1880, a Câmara chegou a aprovar uma postura que atendia a demanda dos trabalhadores, mas foi suspensa um mês depois, após reclamações constantes por parte dos patrões.

Sobre as tentativas de regulamentação das relações de trabalho, vale salientar que não se restringiram apenas às iniciativas das câma-

ras municipais. Em 1877, Câmara e o Senado colocaram em discussão o projeto de Lei de Locação de Serviço, primeira tentativa de o Estado assumir o papel de mediador dos conflitos entre proprietários e trabalhadores agrícolas livres e libertos, nacionais e estrangeiros, numa conjuntura em que não havia perspectiva de recorrer à imigração subvencionada para suprir a demanda por mão de obra e as “paredes” organizadas pelos trabalhadores do campo punham os latifundiários em sobressalto. A proposta era coibir a vadiagem, penalizar as faltas e negligências dos trabalhadores, e criar mecanismos que viabilizassem processar coletivamente os camponeses que tomavam parte em greves, as chamadas “paredes”, medidas consideradas pelo governo central como imprescindíveis para proteger os interesses dos locadores de serviço, os proprietários rurais (LAMOUNIER, 1988). Mas a Lei de Locação de Serviços (Decreto N. 2.827, de 15 de março de 1879) também demandou dos locadores o cumprimento de exigências que limitavam a exploração da mão de obra, tais como considerar justa a suspensão dos contratos no caso do locador se casar fora da freguesia, ter sua família vítima de ferimento ou injúria praticada pelo locador, ou o locatário ser constrangido a comprar gêneros somente com o locatário. Insatisfeitos com as determinações legais, os proprietários optaram por seguir enfrentando os conflitos com os trabalhadores do campo sem o recurso à Lei de Locação de Serviços.

A constância de requerimentos e abaixo-assinados, que eram instrumentos de participação previstos pelas Câmaras, indicam que os trabalhadores, e a população em geral, não tinham necessariamente uma recusa da política oficial, mas entendiam que ela também era uma esfera de negociação e disputa, e que o poder municipal era um espaço apropriado para se alcançar o que se requeriam. O esforço de responder, por sua vez, mostra a existência de membros da instituição preocupados em manter vínculos de representação com habitantes da cidade (MAGALHÃES, 2007).

É interessante perceber os vários argumentos acionados nos requerimentos. No caso dos pequenos comerciantes do Rio de Janeiro, recorreram à Câmara Municipal para arbitrar sobre os conflitos em que estavam envolvidos. Nos requerimentos dirigidos à instituição, eles articulavam interesses cada vez mais comprometidos com as práticas capitalistas – como tentar impor entraves à livre concorrência e defender margens de lucro – com uma retórica baseada na ideia de concessão e favor, em que se pedia a justiça aos governantes, prática consagrada no Antigo Regime (SOUZA, 2019a).

As maneiras de lidar com as determinações da Câmara poderiam incluir os requerimentos e abaixo-assinados, mas também outras possibilidades, como as greves. Em 1857 a Câmara Municipal de Salvador aprovou uma postura que obrigava que os trabalhadores ao ganhar se matriculassem na instituição, declarando nome, endereço, nome do senhor (caso fosse escravizado) e o tipo de trabalho que realizava. Essa lei acabou sendo um dos estopins da greve realizada por trabalhadores negros, escravizados e livres, na cidade no mesmo ano (REIS, 1993).

No Rio de Janeiro, por sua vez, no dia cinco de outubro de 1885, os trabalhadores que estacionavam seus cestos e tabuleiros na Praça das Marinhas deixaram de vender seus produtos e ainda impediram que carroças e barcos descarregassem no cais. A greve foi motivada por que, a partir daquela data, eles não poderiam vender seus produtos livremente e seriam obrigados a pagar 400 réis pelo aluguel das barraquinhas aos empresários do consórcio Oliveira & Cia., que havia arrendado o terreno à Câmara e ganharam o direito de cobrar (FARIAS, 2008).

Além das greves, outra importante forma de manifestação dos trabalhadores, no século XIX, foram os diversos motins e protestos nas variadas partes do Império. A Câmara Municipal de Salvador, também em 1857, editou uma medida para tentar controlar o preço de venda da farinha de mandioca, em um momento de aumento dos preços e

carestia de vida, e passou a conflitar com o presidente da província, que pregava a liberdade do mercado. Na ocasião do motim, ocorrido em dois dias entre o final de fevereiro e início de março de 1858, enquanto os manifestantes demonstravam apoio à Câmara, eles atacaram com pedras o palácio da presidência da província, aos gritos do que viria a ser conhecido como marco do movimento: “queremos carne sem osso e farinha sem caroço”. Para João José Reis e Márcia Gabriela de Aguiar, o que estava em jogo na mobilização não era só a luta contra a carestia, mas essa “se mesclou com a luta mais ampla em torno de direitos políticos adquiridos, ganhando uma linguagem de defesa da cidadania” (REIS; AGUIAR, 1996).

Um pouco antes, mais especificamente entre 1851 e 1852, homens e mulheres livres pobres da Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Ceará e Sergipe se mobilizaram contra os decretos 797 e 798, que instituíam, respectivamente, o recenseamento e o registro civil de nascimento e óbito. Os decretos, segundo Sidney Chalhoub, geraram suspeitas nessa parcela da população de que as informações recolhidas poderiam ser utilizadas no recrutamento militar, ou ainda para escravizar homens e mulheres de maneira ilegal pela cor da pele, tendo os decretos sido, assim, chamados de “lei do cativoiro” (CHALHOUB, 2012). Hamilton Monteiro, por sua vez, apontou que nas diversas províncias verificaram-se “ataques às vilas e engenhos, fuga de autoridades e grandes proprietários” (MONTEIRO, 1981). Os decretos acabaram sendo revogados.

Também na região Norte do Império, e envolvendo Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, o movimento conhecido como Revolta do Quebra-Quilos se estendeu de outubro de 1874 a janeiro de 1875. Segundo Monteiro, os revoltosos reclamavam o aumento de impostos, ou a criação de outro; iam contra a nova lei de recrutamento militar, em que havia o boato de que tornava o cidadão escravo, remetendo a um argumento presen-

te na revolta de 1851-52; e ainda contra o novo sistema métrico decimal (MONTEIRO, 1981). Havia uma lógica na ação dos revoltosos pautada na noção de justiça que eles tinham e que era expressa, como indicou Luciano de Lima, na “queima dos papéis oficiais, símbolos de uma ordem letrada e burocrática, e a recusa a pagar impostos por algo (no caso, o uso do chão da feira) que a princípio era de todos”. A quebra de pesos e medidas estava relacionada com o fato de que os novos padrões fizeram com que os populares perdessem, tendo em vista que levavam menos pelo preço que anteriormente levavam mais, de acordo com os padrões antigos. Além disso, após quebrarem pesos e balanças, “os amotinados voltavam a comprar e vender pelos velhos padrões” (LIMA, 2011, p. 470).

As revoltas mencionadas anteriormente são apenas uma pequena parcela das mobilizações ocorridas ao longo do período imperial (DANTAS, 2011). Elas nos apontam que ações dos revoltosos, muitas vezes interpretadas pelos contemporâneos como meras expressões de violência e irracionalismo, expressavam queixas, mas também o que a população entendia como justo e concebia como sendo seus direitos, que poderiam ser, por exemplo, o direito a liberdade, ou o direito a poder se alimentar.

Greves, requerimentos, petições e motins fazem parte do amplo repertório de luta da população ao longo do século XIX, que poderia incluir também o associativismo. Entre as associações presentes no Brasil do período, a grande maioria era formada por sociedades mutualistas. Essas tinham a função de propiciar algum tipo de benefício aos seus sócios através de práticas assistencialistas, que poderiam ser, por exemplo, auxílios para funeral, assistência médica, assistência jurídica, pensão para os familiares em caso de morte do sócio, ou benefícios em períodos de inatividade por acidente ou doença. Isso ocorria por que o Estado imperial garantia poucos direitos sociais, no que diz respeito à

saúde e previdência, por exemplo. As associações mutualistas, também conhecidas como de socorros mútuos, poderiam estar ligadas a uma categoria profissional, a uma nacionalidade, ou a uma etnia (VISCARDI; JESUS, 2008; BATALHA, 1999, 2010).

Além das associações mutualistas, no caso dos trabalhadores, no final do século XIX, se tornaram cada vez mais comuns as associações de resistência. É possível afirmar que enquanto as de socorro mútuo tentavam suprir direitos sociais por meio de práticas assistencialistas, as de resistência lutavam para que os direitos dos trabalhadores fossem garantidos pelo Estado e pelos patrões, assumindo funções sindicais, como lutar pela diminuição da jornada de trabalho, pelo aumento de salários e por condições mais dignas de trabalho. Contudo, não raro, as de resistência ofereciam benefícios semelhantes às mutualistas, enquanto as de socorros mútuos poderiam encampar lutas sindicais (BATALHA, 1999).

Os trabalhadores também formavam as associações recreativas, sendo que essas eram dedicadas, por exemplo, à dança e ao Carnaval (PEREIRA, 2017; BRASIL, 2016). Leonardo Pereira expôs que muitos trabalhadores negros e pardos, no final do século XIX e início do XX, “faziam de suas práticas dançantes um meio de lutar por liberdade e direitos”, seguindo, assim, práticas utilizadas pelos escravos, quando estes “se aproveitavam de seus espaços de lazer para afirmar e exercitar seus laços de identidade”, transformando-os em “uma forma própria de luta contra o domínio ao qual estavam submetidos” (PEREIRA, 2013).

Eram ainda marcas do associativismo no Brasil Imperial as organizações dedicadas à causa abolicionistas e à republicana (ALONSO, 2015; MELLO, 2007), e é importante frisar que as variadas formas de associação possuíam muitos pontos de contato e, em certa medida, seus membros possivelmente circulavam entre elas. Diversas e plurais, as associações do período foram locais de compartilhamento de experi-

ências, sociabilidade, redes de solidariedade para o enfrentamento das dificuldades da vida cotidiana, e ainda espaços de lutas por direitos.

Os estudos, principalmente a partir dos anos 2000, passaram a incluir os trabalhadores escravizados como parte fundamental da história social do trabalho. Como visto anteriormente, as pesquisas também mostram que os trabalhadores livres, libertos e escravizados, no século XIX, encontraram maneiras de lutar pelo que consideravam serem seus direitos e tentaram alargá-los, além de indicar que eles não foram meros expectadores e atuaram ativamente em relação a algumas decisões políticas que incidiam sobre seus ofícios. Sendo assim, é possível contestar a imagem de que a luta dos trabalhadores por direitos se inicia somente na Primeira República, e teria se intensificado na Era Vargas. O que as investigações demonstram é que o período imperial foi fundamental na luta por cidadania, criando nos trabalhadores um lastro histórico de batalha por direitos.

No horizonte das batalhas dos trabalhadores, ao longo do período imperial, estavam não só os direitos sociais – que se referem “a tudo que ia desde o direito ao mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social” (MARSHALL, 2002) –, mas também os direitos civis – que dizem respeito à “liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (MARSHALL, 2002). Pesquisas recentes têm apontado justamente que a participação na luta abolicionista foi um catalizador para a organização e fortalecimento do movimento operário brasileiro, e, como indica Marcelo Badaró Mattos, “lutar pela liberdade era pois um valor fundamental, construído no contexto da luta entre escravos e senhores, mas que se incorporava à nova consciência da classe trabalhadora assalariada em formação” (MATTOS, 2009).

A luta pela liberdade dos escravizados é, portanto, um dos pontos cruciais da luta por cidadania no Brasil imperial. Um aspecto importante foi também a ida a Justiça, tendo os cativos, por exemplo, entrado com ações de liberdade, que, segundo Keila Grinberg, eram feitas por escravos que “solicitavam a homens livres que assinassem petição por eles, argumentando que possuíam razões para processar seus senhores e pedir sua liberdade” (GRINBERG, 2006). Recorrer à Justiça para lutar por prerrogativas que entendiam como legítimas, revela que para os escravos o Estado era visto como detentor do poder de fazer valer esses direitos – que poderiam consistir em receber a liberdade prometida por um senhor às vezes apenas verbalmente.

No atual estágio do debate historiográfico fica evidente que, a despeito da variedade de perspectivas sobre a dinâmica política imperial, desde a década de 1980 os historiadores e cientistas sociais avaliam que, o fato da cidadania pensada e praticada no Brasil Império não corresponder à proposta de uma determinada corrente do ideário liberal, divergindo das experiências de França, Inglaterra, Estados Unidos etc., não invalida a aplicabilidade e a pertinência do conceito. Por conta disso, incorporar o tema da cidadania nos textos didáticos relativos ao Brasil Império interessa tanto pela perspectiva de atualização com o debate historiográfico, quanto pela possibilidade de abordar as injunções políticas e sociais que condicionam os significados atribuídos ao termo. Considerando que o objetivo expresso pela Constituição de 1988 é pactuarmos com a construção de uma sociedade livre, justa e democrática, comprometidos com a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades e a promoção do bem de todos, sem preconceitos e quaisquer formas de discriminação, assegurando o pleno acesso de cidadania à toda população, ampliar as discussões em torno dos conceitos de cidadania e representação nos parece necessário e extremamente oportuno, favorecendo a articulação entre o conteúdo programático da História com as demandas e desafios da atualidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. **O Império do Divino**: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ANDRADE, Pablo de Oliveira. A “**legítima representante**”: câmaras municipais, oligarquias e a institucionalização do Império liberal brasileiro (Mariana, 1822-1836). 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2012.
- BATALHA, Claudio H. M. Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 6, n. 10/11, p. 42-68, 1999.
- _____. Relançando o debate sobre o mutualismo no Brasil: as relações entre corporações, irmandades, sociedades mutualistas de trabalhadores e sindicatos à luz da produção recente”. **Mundos do trabalho**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 12-22, ago./dez. 2010.
- _____. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetórias e tendências. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BESSONE, Tânia Maria T.; RIBEIRO, Gladys S. (Orgs.). **Linguagens e práticas da cidadania no século XIX**. São Paulo: Editora Alameda, 2010.
- BICALHO, Maria Fernanda Baptista. O que significava ser cidadão nos tempos coloniais. *In*: SOIHET, Rachel; ABREU, Martha. (Orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BRASIL, Eric. **Carnavais atlânticos**: cidadania e cultura negra no pós-abolição do Rio de Janeiro, Brasil e Porto de Espanha, Trinidad (1838-1920). 2016. 338 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2016.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação**. Lei de locação de serviços, Decreto n. 2827, 15 de março de 1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2827-15-marco-1879-547285-publicacaooriginal-62001-pl.html>>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.
- CAMPOS, Adriana Pereira; CARVALHO, José Murilo de (Orgs.). **Perspectivas da cidadania no Brasil Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CARVALHO, José Murilo. **Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. (Org.). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, José Murilo; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Orgs.). **Repensando o Brasil do oitocentos: cidadania, política e liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. População e sociedade. In: CARVALHO, José Murilo (Org.). **História do Brasil Nação (1808-2010)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. v. 2

CHAVES, Edneila Rodrigues. **Hierarquias sociais na Câmara Municipal em Rio Pardo (Minas Gerais, 1833-1872)**. 2012. 506 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas, Filosofia, 2012.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

DANTAS, Monica D. (Org.). **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2011.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Sociabilidades sem história: votantes pobres no Império. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto Imperial: origens do federalismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Globo, 2005.

_____. Império e governo representativo: uma releitura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 52, jan./abr. 2008.

FARIAS, Juliana Barreto. “Mercado em greve: protestos e organização dos trabalhadores da Praça das Marinhas, Rio de Janeiro/ século XIX”. **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. São Paulo: ANPUH-SP/ USP, 2008.

FERREIRA, Bernardo; SANTOS, Beatriz Catão Cruz. Cidadão. In: FERES JUNIOR, João (Org.). **Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. As ideias estão no lugar. **Cadernos de Debate**, São Paulo, n.1, 1976.
- GOMES, Ângela de Castro. Política: história, ciência, cultura, etc. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 59-84, 1996.
- GOMES, Flávio dos Santos; SOARES, Carlos Eugênio Libano. “Dizem as quitadeiras...”. Rio de Janeiro, século XIX. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 3-16, jul./dez. 2002.
- GOUVÊA, M. de F. S. **O império das províncias** (Rio de Janeiro, 1822-1889). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- GRINBERG, Keila. Reescravização, direitos e justiças no Brasil do século XIX. In: LARA, Silvia H.; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Orgs.). **Direitos e justiças no Brasil: ensaios de História Social**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.
- LIMA, Luciano M. de. Quebra-Quilos: uma revolta popular na periferia do Império. In: DANTAS, Monica D. (Org.). **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2011.
- HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- JESUS, Ronaldo Pereira de; LACERDA, David Patrício. Dinâmica associativa no século XIX: socorro mútuo e solidariedade entre livres e libertos no Rio de Janeiro Imperial, **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 126-142, 2010.
- LAMOUNIER, Maria Lúcia. **Da escravidão ao trabalho livre: a lei de locação de serviços de 1879**. Campinas: Papirus, 1988.
- LINHARES, Maria Yedda. As listas eleitorais do Rio de Janeiro no século XIX: projeto de classificação sócio profissional. **Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien**, n. 22, p. 41-67, 1974.
- MACCORD, Marcelo. **Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2012.
- MALERBA, Jurandir. **O Brasil imperial (1808-1889): panorama da história do Brasil no século XIX**. Maringá: Eduem, 1999.
- MARTINS, Maria Fernanda Vieira. **A velha arte de governar: um estudo sobre política e elites a partir do Conselho de Estado (1842-1889)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2007.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania e Classe Social**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

- MATTOS, Ilmar de. **O tempo saquarema**: a formação do Estado imperial. Rio de Janeiro: HUCITEC, 2004.
- MELLO, Maria Tereza Chaves de. **A república consentida**: cultura democrática e científica do final do Império. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Ed. UFRRJ, 2007.
- MONTEIRO, Hamilton de Mattos. **Nordeste Insurgente (1850-1890)**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Calçamentos e batatas: o Conselho Municipal e a cidade (capital federal, 1892-1902). *In: Cultura Política e Leituras do Passado*: Historiografia e Ensino de História. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). Niterói: Civilização Brasileira, 2007.
- OLIVEIRA, Kelly E. M. **No laboratório da nação**: poder camarário e vereança nos anos iniciais da formação do Estado Nacional Brasileiro em fins do primeiro Reinado e nas Regências, Mariana, 1828-1836. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. Os Anjos da Meia-Noite: trabalhadores, lazer e direitos no Rio de Janeiro da Primeira República. **Tempo**, vol. 19, n. 35, 2013.
- _____. A dança da política: trabalhadores, associativismo recreativo e eleições no Rio de Janeiro da Primeira República. **Revista Brasileira de História**, vol. 37, n. 74, 2017.
- POPINIGIS, Fabiane. **Proletários de casaca**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.
- REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista Usp**, São Paulo, n.18, p. 8-29, 1993.
- _____. Quem manda em Salvador? *In: DANTAS, Monica Duarte (Org.)*. **Revoltas, motins, revoluções**. São Paulo: Alameda, 2011.
- REIS, João José; AGUIAR, Márcia Gabriela de. “Carne sem osso e farinha sem caroço”: o motim de 1858 contra a carestia na Bahia”. **Revista de História (USP)**, n. 135, p. 133-159, 1996.
- RIBEIRO, Gladys S. (Org.). **Brasileiros e cidadãos**: modernidade política, 1822-1930. São Paulo: Alameda, 2008.
- ROSSATO, Jupiracy Affonso Rego. **Os negociantes de grosso trato e a Câmara Municipal do Rio de Janeiro**. Tese. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- SANTOS, Murilo E. B. **Dinâmica política no Rio de Janeiro**: a Câmara Municipal da Corte Imperial. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

SILVA, Antonio de Moraes. Bluteau, Rafael. **Dicionário da língua portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro**. 1. ed. Lisboa, Simão Tadeu Ferreira, MDCCLXXXIX [1789]. 2v.: v. 1: xxii, 752 p.; v. 2: 541 p.

SOUZA, Flavia Fernandes de. Entre nós, nunca se cogitou de uma tal necessidade: o poder municipal da Capital e o projeto de regulamentação do serviço doméstico de 1888. **Revista do Arquivo geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 29-48, 2011.

_____. **Criados, escravos e empregados: o serviço doméstico e seus trabalhadores na construção da modernidade brasileira (cidade do Rio de Janeiro, 1850-1920)**. 2017. 583 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SOUZA, Juliana Teixeira. **A Câmara e o Governo da Cidade: poder local, cidadania e polícia dos mercados na Corte Imperial**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2019a.

_____. A Câmara Municipal de Natal como espaço de representação e refúgio. *In: MAGALHAES, Marcelo Souza; TERRA, Paulo Cruz; ABREU, Martha (Orgs.). Os poderes municipais e a cidade: império e república*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019b.

SOUZA, Williams Andrade de. **Administração, normatização e civilidade: a Câmara Municipal do Recife e o governo da cidade (1829-1849)**. 2012. 178 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2012.

TERRA, Paulo. **Cidadania e trabalhadores**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 2013.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VISCARDI, Cláudia M. R.; JESUS, Ronaldo P. de. A experiência mutualista e a formação da classe trabalhadora no Brasil. *In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel A. (Orgs.). As esquerdas no Brasil: a formação das tradições (1889-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. v.1.

A História no Brasil recente: os vaivéns da história e da memória em perspectiva comparada com a Argentina

Haroldo Loguercio Carvalho¹

¹ Doutorado em História das Sociedades Ibero Americanas pela PUC-RS. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Memória de um tempo onde lutar
 Por seu direito
 É um defeito que mata (...)
 São tantas lutas inglórias
 São histórias que a história
 Qualquer dia contará(...)
 É ê, quando o Sol nascer
 É que eu quero ver quem se lembrará
 É ê, quando amanhecer
 É que eu quero ver quem recordará (...)
 É eu, não posso esquecer
 Essa legião que se entregou por um novo dia
 É eu quero é cantar essa mão tão calejada
 Que nos deu tanta alegria
 E vamos à luta
 Pequena Memória Para Um Tempo Sem Memória (A legião dos esquecidos)²

Gonzaguinha

A proposta deste capítulo é apresentar uma reflexão que contribua na tentativa de propor estratégias de aproximações entre o saber histórico acadêmico e a recepção nos saberes históricos escolares. Dito de outro modo, pretende-se observar como tem se consolidado visões de história, autores e referências da historiografia que se discute no Brasil, nas universidades, nos cursos de formação de professores abrangendo todas as disciplinas que comumente compõem os currículos naquilo que se chama disciplinas de conteúdo, que apresentam a história da humanidade no espaço e no tempo desde a antiguidade até o tempo presente e confrontar com a literatura didática e com as práticas de ensino de história que se faz nas salas de aula da Educação Básica brasileira.

Neste capítulo pretendeu-se refletir sobre esta dimensão no contexto dos conteúdos correspondentes às disciplinas de História do Brasil Contemporâneo, considerando o período que se inicia em meados da dé-

² A música compõe o disco *De Volta ao Começo*, oitavo LP de Luiz Gonzaga do Nascimento Jr, 1980.

cada de 1950. É claro que isso apresenta grandes dificuldades, não só pelo espaço de um capítulo, mas sobretudo porque se reconhece a densidade e amplitude do conhecimento histórico produzido no Brasil, além da densidade também verificável na produção didática deste período, que torna esta empreitada muito ampla, dado que teríamos que dar conta do período das *Crises da República* para usar e delimitação proposta por Jorge Ferreira³ ao situar os momentos que antecedem ao golpe de 1964, que engloba temas tão variados e complexos de nossa história recente, que vem desde o suicídio de Getúlio Vargas em 1954, até a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 que, segundo queremos explicar, podem ser consideradas novas facetas daquelas mesmas crises. Crises que, expressas agora não mais na supressão do dito “populismo varguista”, mas da eliminação do chamado “lulopetismo”, o inimigo da vez do Brasil conservador.

Como alternativa para resolver este impasse optamos como estratégia metodológica focar na relação direta que o tempo presente tem com alguma referência identificada no passado recente. Se tomarmos como eixo central do tempo presente a mobilização do debate histórico que tem sido feito no Brasil de 2016 até 2020, salta aos olhos como objeto central os estudos e reflexões históricas feitas no Brasil sobre o aprender (pesquisa) e o ensinar (didática) a história do golpe de 1964 e a ditadura cívico-militar que se estendeu até 1985, suas justificativas, sua execução, as resistências, suas limitações, suas contradições, suas atrocidades e suas negações, e confrontar como isso tem sido percebido no Brasil contemporaneamente. Interessa olhar para os saberes históricos escolares e verificar em que medida isso tem sido colocado como prática docente na Educação Básica.

Esta proposta de problematizar os saberes históricos escolares partem da observação sobre estes saberes, mas não exclusivamente no Brasil, pois se verificam situações similares em outros países cujas ex-

³ Crises da República é um capítulo que compõe o terceiro volume da coletânea organizada por ele juntamente com DELGADO, 2003.

periências se prestam à comparação. São saberes originados da reflexão acadêmica sobre o conhecimento histórico e da percepção do tempo histórico pela sociedade, que não são uma exclusividade do pensamento dos historiadores nem dos professores de história.

Embora tenhamos trabalhos de grande folego na historiografia brasileira, produzidos por uma vasta comunidade de historiadores que atuam em dezenas de programas de pós-graduação em todo território, com ampla relação com a história que se produz externamente, considerando ainda a importante e inovadora aproximação entre universidades e escola básica proporcionada pelos mestrados profissionais, notadamente a Rede Nacional do ProfHistória, ainda assim, internamente no Brasil, sobretudo neste tema em particular da história do presente, o período militar, nós somos uma voz reduzida e por vezes ameaçada⁴.

Discorrer acerca desta redução a que têm sido submetida a área de história no Brasil, particularmente na capacidade de influenciar a percepção social do tempo histórico de sua sociedade, exige uma metodologia que inclua uma perspectiva crítica.⁵ Sobre como tem se dado a difusão do saber histórico e sua recepção pública, assim como também não deixe de incorporar elementos de autocrítica (MALERBA, 2017) que a própria comunidade tem feito mais recentemente.

Na perspectiva crítica destacamos nossa baixa capacidade de comunicação com o público consumidor de conhecimento histórico que, mais autônomo, busca este conhecimento muito além dos veículos tradicionais que nos impusemos como reconhecíveis, isto é, os livros e revistas qualificados pelos próprios pares. A patrimonialização do espaço público, os museus cada vez mais atrativos, os memoriais e o turismo

⁴ Claro que tal situação não inibiu a pesquisa histórica, contudo, influenciou na sua divulgação. Sobre dificuldades de trabalhar com temas relativos à ditadura militar ver MOTTA, 2011, p. 91-111.

⁵ A base desta afirmação está no protelado reconhecimento da profissão de historiador que a anos se arrastou no país. Cf REGULAMENTAÇÃO da profissão de historiador no Brasil: muitas oportunidades e um risco considerável. *Café História – história feita com cliques*, 24 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/regulamentacao-da-profissao-de-historiador-riscos-opportunidades/>>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

histórico, entre outros espaços de rememoração, estão cada vez mais acessíveis de forma física ou virtual. A popularização da internet e a democratização do conhecimento é bem mais que um capítulo à parte nesta trama das narrativas históricas.

A crítica também se localiza no próprio sucesso que a área de história vivenciou nas últimas décadas, especialmente verificável na expansão da produção acadêmica resultante do crescimento da pós-graduação *stricto sensu*. Esta produção no geral é bastante qualificada, apresenta incorporação teórica atualizada diante do conhecimento histórico mundial, embora possa estar vivendo um certo “cansaço” devido ao baixo impacto de sua recepção pelo grande público, seja pela especialização e enclausuramento temático expresso em mergulhos verticais como que apneias que permitem ver detalhes inacessíveis ao grande público em razão de serem trabalhos monográficos resultantes de objetos de pesquisa com delimitação precisa e dispersão na difusão, como bem estabelece-se nos objetivos desta revisão, seja pelo abandono de querer situar-se dentro de alguma concepção englobante da história do país, de modo que acaba ausentando-se da arena social e política que mobiliza o debate histórico com objetivos e métodos distintos dos historiadores.

O fato de os historiadores pouco caso fazerem destas disputas mundanas dos usos da história não quer dizer que ela não exista de alguma forma na construção da vida em sociedade que, consciente ou não, elabora a partir do presente, ideias sobre o passado e imagens do futuro. A noção de consciência histórica independe de as pessoas a terem ou não, uma vez que existe um conjunto contextual que estabelece o tempo histórico que independe de nós. A nossa existência dentro destes contextos ocorre de modo consciente ou não.

A humanidade se diferencia por possuir atributos para ter esta consciência. Portanto, negar esta consciência e o debate do tempo histórico em sociedade, individual e coletivamente, é um processo que pre-

cisa ser refletido pelos impactos que podem proporcionar quando nos deparamos com os negacionismos históricos contemporâneos e pela disseminação do revisionismo histórico.

No espaço do ambiente em disputa pelo passado/presente enquanto orientação temporal, cabe à área de história ter clareza das necessidades e implicações da divulgação de seus conhecimentos pois, sem uma “militância” por proporcionar à sociedade, aos alunos de história, a ideia de esclarecimento científico do conhecimento histórico, assim como a física faz ao orientar-nos nos pressupostos das leis da natureza ou a matemática pela compreensão que nos proporciona das grandezas, também a história é uma ciência. Ciência que se ocupa de situar o sentido que atribuímos a nossa existência no tempo e no espaço. Não se pode negligenciar este aspecto sob pena de perdermos legitimidade social ao não atender esta demanda de orientação temporal que é essencial na humanidade.

É na esteira destas preocupações que, ao analisarmos as intercorrências do passado histórico recente do Brasil em sua projeção contemporânea, no presente, percebemos o quanto vimos falhando neste processo, o quanto nossas ausências têm colaborado para a não incorporação dos estudos sobre a memória, que são apontados pelas reflexões sobre a história do tempo presente como fundamentais. Nos referimos à memória histórica e à memória vivida. A primeira como resultado consciente dos saberes refletidos sobre nossas experiências coletivas no tempo e a segunda como representações de lembranças individuais fragmentadas que pouco contribuem para a consciência histórica. Para Martins, “a reflexão da historiografia sobre o sentido do tempo preenchido pela ação humana depara-se com a tarefa de gerir os componentes da experiência vivida transformada em memória” (MARTINS, 2008, p.18).

É, portanto, a partir desta perspectiva crítica e autocrítica sobre os resultados de nossa participação profissional enquanto articuladores da orientação temporal que podemos estruturar a vida prática das pes-

soas no dia a dia, conforme aponto na estratégia da análise comparativa para buscar alguma alternativa que produza um desempenho melhor na comunicação entre os resultados qualificados das investigações históricas que fazemos, com uma didática que conduza estes saberes para as estruturas de base do ensino da história, sejam elas formais como a escola, como também informais, espaços de memória variados que permitem a constituição de vínculos de pertencimento significativos, considerando, neste caso, as categorias relativas à memória dadas desde Pierre Nora (1993): lembrar, esquecer e comemorar. Estevão Martins alerta que “no processo de domesticação da memória e suas articulações com as identidades sociais as sociedades tendem a assumir a tríade lembrar-perdoar-comemorar, mais do que lembrar-julgar-punir ou esquecer-recalcar-omitir” (MARTINS, 2008, p. 21).

No caso da história recente brasileira e das experiências vividas a partir das referências de suas memórias, é muito produtivo comparar as trajetórias diferenciadas que transcorreram no Brasil e na Argentina quando tomamos como objeto as ditaduras militares e os caminhos percorridos para a retomada da democracia, as transições democráticas.

Tanto no Brasil quanto na Argentina as ditaduras militares agiram no sentido de produzir o esquecimento enquanto estratégia de perdão diante do acúmulo de evidências sobre suas práticas autoritárias e dos “becos sem saída” de seus projetos “Brasil Potência” por um lado, e “Processo de Reorganização Nacional” por outro, que foram suas autodenominações.

No Brasil, a ditadura do *poder torturador* (TELES, 2011, p. 81) e na Argentina a ditadura do *poder desaparecedor*⁶. Estima-se que durante os 21 anos de ditadura brasileira, algo em torno de 20 mil pessoas

⁶ A amplitude do terrorismo de estado perpetrado pelas forças armadas argentinas pode ser dimensionada pelo impactante livro de Pilar Calveiro, *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*, de 1983. Em 2013 foi publicado em português pela Boitempo Editorial. No caso brasileiro a obra de referência que expõe a condição da tortura e reflete sobre seus significados é *Combate nas Trevas*, de Jacob Gorender, publicado pela primeira vez em 1987, após pesquisas iniciadas pelo autor em 1979, após a Lei da Anistia. Tal qual Pilar Calveiro, Gorender também foi testemunha pessoal dos atos de violência estatal como arma política de extermínio de opositores.

sofreram tortura e 434 foram mortos ou permanecem desaparecidas, de acordo com dados coletados pela Comissão da Verdade em 2014. Já na Argentina, segundo dados iniciais da Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP) de 1983 e, posteriormente ampliados pelos levantamentos realizados pelos organismos de direitos humanos, chega-se ao emblemático número de 30 mil entre presos, torturados e desaparecidos.

Tanto no Brasil quanto na Argentina, logo após o retorno à democracia, vieram à público duas obras emblemáticas sobre as memórias das vítimas das duas ditaduras. O *Nunca Más* argentino, resultado dos trabalhos da CONADEP produzido como informe sob a coordenação do escritor Ernesto Sábato. Este relatório foi produto da iniciativa governamental na esteira desmoralização das forças armadas argentina logo após a derrota na Guerra das Malvinas em 1982, e que precipitou o fim do regime militar. Sua importância reside tanto por ter sido peça fundamental nos julgamentos das Juntas Militares daquele país, como também por ter se tornado basilar na retomada do estado de direito e da democracia por estabelecer uma versão sobre o terrorismo de estado.⁷

No caso do projeto *Brasil Nunca Mais*, que resultou na publicação, em julho de 1985, de uma pequena parte editada dos mais de 700 processos políticos que transitaram pela Justiça Militar brasileira entre abril de 1964 e março de 1979, sobretudo aqueles que chegaram ao Superior Tribunal Militar (STM), as motivações e a origem são distintas no comparativo com a Argentina.

Produto da iniciativa das igrejas brasileiras, foi uma resposta à primeira Assembleia do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) que, desde sua fundação em 1948, tomou a bandeira dos direitos humanos como projeto universal a ser consolidado. O livro teve grande impacto editorial à época, mas sua abrangência e longevidade foram minimizadas

⁷ A importância desta obra no contexto político pós-ditadura na Argentina pode ser vista na obra CRENZEL, 2014.

pela impossibilidade de averiguação e busca de verdade e justiça derivadas do acordo que resultou na Lei da Anistia, sancionada pelo presidente general João Baptista Figueiredo em 28 de agosto de 1979.

A limitação imposta por esta lei já se encontra expressa no destaque em seu primeiro artigo:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares e outros diplomas legais (vetado pelo presidente Figueiredo).⁸

A história política desta legislação explica um pouco dos limites a que nos referimos. Foi na primeira metade da década de 1970 que teve início a ação daquele que seria o principal ator a clamar pela anistia. Tal qual na Argentina, foram as mulheres que propuseram a mobilização social pela anistia, através do Movimento Feminino pela Anistia, liderado por Therezinha Zerbini, que resultou na criação do Comitê Brasileiro pela Anistia em 1978. Na medida em que este movimento foi ganhando adesões e simpatias de outras entidades da sociedade civil, o processo adquiriu respaldo suficiente para ocupar a pauta do parlamento brasileiro. Como estratégia para encerrar o debate e conter os efeitos futuros que viriam com a redemocratização, o próprio governo militar encaminha ao Congresso Nacional o seu projeto restritivo de anistia que, no entanto, foi aceito pela maioria.

É neste aspecto que as perspectivas de Brasil e Argentina se diferenciam e os dois livros denúncia experimentam trajetórias também diferenciadas quanto aos impactos sociais e estímulos para aprofundamento das investigações.

⁸ Optamos por manter a redação original com a taxação por evidenciar o conteúdo e o agente da rejeição.

Outro detalhe importante relativo ao processo de denúncias sobre as violações dos direitos humanos resultante da publicação do Brasil: *Nunca Mais* (1985), foi o início de uma disputa por estas memórias levadas e efeito pelas próprias forças armadas. Exemplo disso é a publicação, ainda em agosto de 1986, como reação àquele, do livro *Brasil Sempre* (1986), publicado com capa verde e letras amarelas, por Marco Pollo Giordani, membro do exército brasileiro, natural do Rio Grande do Sul, com o propósito de negar as acusações proferidas no Projeto *Brasil: Nunca Mais*.

Atualmente, vemos no Brasil uma retomada dos estudos sobre o período da ditadura cívico-militar que inovam ao agregarem os temas da memória às abordagens já consolidadas em torno de autores como Daniel Aarão Reis, Rodrigo Patto Sá Motta e Carlos Fico, só para citar alguns. Exemplo disso são os trabalhos de Carolina Silveira Bauer, especialmente nas análises comparativas como esta que estamos fazendo.⁹

Com tamanho rastro, estes regimes procuraram estabelecer transições para a democracia negociadas a partir de dentro do próprio autoritarismo, mas que enfrentaram resistências, produziram acordos (autoanistias) que foram confirmados, posteriormente negados, reconfirmados para novamente serem negados. Hoje há uma retomada deste debate, cujos resultados são imprevisíveis.

No caso brasileiro é a Lei da Anistia de 1979, suas idas e vindas até a rejeição de sua revisão pelo STF em 2010, contribuiu com o apagamento da memória, a ocultação da verdade e impede a justiça. Já na Argentina a autoanistia que os militares se concederam para impedir que seus crimes fossem julgados, além de decretarem a destruição dos arquivos que comprometiam o regime, foi rejeitada de pronto pelo

⁹ Cf BAUER, 2014. Também de Carolina Bauer, recomendamos o debate on-line realizado juntamente com Luis Fernando Cerri realizado no dia 18 de julho de 2020 sobre a história do livro *Brasil: Nunca Mais* (1985). Disponível no canal do LUPPA (Laboratório de Estudos dos Usos Públicos do Passado). Disponível em: <<https://youtu.be/PJpMSNl8vQ>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

governo de Raúl Alfonsín (1983-1989) que, através de assinaturas de decretos, possibilitou o julgamento dos chefes militares pelos crimes de lesa-humanidade cometidos.¹⁰

É nesta perspectiva de reação política que a trajetória argentina se distingue da brasileira e produz, ao longo deste tempo, impactos sobre a memória social coletiva que irá pautar a prática docente no ensino de história recente de modo autônomo em relação ao conhecimento acadêmico. A pesquisa histórica sistemática sobre o período da última ditadura só ganha impulso a partir de 2003, quando o presidente Néstor Kirchner anula as leis da impunidade e, pela pressão dos organismos de direitos humanos, notadamente as *Madres de La Plaza de Mayo*, estabelece uma política de memória nacional que cria as condições de acesso a novos documentos e depoimentos que vêm à tona com a retomada dos processos de *Memoria, Verdad y Justicia*, que permitem dar seguimento na responsabilização dos agente violadores dos direitos humanos no marco do *Terrorismo de Estado*.

É muito emblemático: em 24 de março de 2004, aniversário do último golpe de estado, em cerimônia no Colégio Militar, o presidente Kirchner ordena ao chefe do Exército que retire o quadro de Jorge Rafael Videla, considerado a principal face da ditadura militar, que acabou morrendo no sistema penitenciário ao cumprir a prisão perpétua pelos crimes de lesa humanidade. A partir deste 24 de março, a data passa a ser *El Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*.

Entre os livros didáticos mais utilizados na Argentina, destaca-se a Coleção da Editora Aique, de Alonso y Vázquez que aborda o período desde 1976 até 2013. Nesta obra, todo o contexto social dos debates políticos e disputas legais pela busca da verdade ocupam lugar central no corpo do texto que compõe a narrativa (ALONSO; VÁZQUEZ, 2013).

¹⁰ A continuidade dos julgamentos que alcançariam outros agentes perpetradores do terrorismo de estado foram, contudo, interrompidos ainda durante a gestão Alfonsín, como a Lei do Ponto Final e a Lei da Obediência Devida, ambas de 1986 que ficaram conhecidas como leis da impunidade.

O texto apresenta, já na introdução, uma reflexão sobre os fundamentos ideológicos da ditadura militar a partir articulação entre duas situações muito características destas ditaduras de segurança nacional: o terrorismo de estado e o livre mercado. No primeiro capítulo intitulado *La última ditadura cívico-militar: terrorismo de estado y concentración económica*, há um subcapítulo que trata exclusivamente do terrorismo de estado e a sociedade civil, cujos títulos são: *El estado terrorista (la desarticulación de la sociedad civil, la metodología clandestina de la represión, el derecho y el Estado terrorista, los grupos de tareas y los centros de detención clandestinos)*; *La sociedad civil: entre la resistencia y el consentimiento (los partidos políticos, resistencia obrera y corrientes sindicales, las organizaciones guerrilleras: represión y aniquilamento, los organismos defensores de los derechos humanos, la Iglesia Católica)*. Vale destacar que na bibliografia constam obras que dimensionam a importância da luta social dos organismos de direitos humanos na configuração dos conteúdos escolares de história. Além do próprio informe do CONADEP, *Nunca Más*, temos o livro do advogado, jornalista e historiador Eduardo Luis Duhalde, *El Estado terrorista argentino*, de Enrique Groinsman há *El derecho en la transición de la ditadura a la democracia*, de Elizabeth Jelin há *La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática em la Argentina* e, sobre o papel da Igreja, há o livro de Emilio Mignone, *Iglesia y ditadura: el papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones com el régimen militar*.

Outra importante contribuição para complementar o trabalho dos professores de história na educação primária e secundária são as coleções de documentos históricos organizados e comentados por profissionais de história da Universidade de Buenos Aires, publicados pela editora Eudeba de própria UBA (GARULLI; CHARLIER; CARABALLO, 2011).

No caso brasileiro a questão dos livros didáticos é bem mais ampla em razão da história do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD¹¹. Vamos tomar como referência uma das coleções recomendadas pelo programa para os anos 2018, 2019 e 2020. A coleção é da editora Saraiva (VAINFAS *et. al.*, 2016) e justificamos sua escolha pelo fato de ter, como autores, reconhecidos historiadores acadêmicos do Brasil, Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Georgina dos Santos, todos do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense – UFF, com larga produção sobre a história do Brasil.

A primeira observação sobre a obra é que apresenta o período e a temática que estamos nos ocupando aqui incluso numa sistematização que abarca todo o período republicano brasileiro, trabalhado de forma integrada com a história geral do século XX, em 16 capítulos. No capítulo 13, cujo nome é *O Brasil da ditadura militar*, os subcapítulos são: *a ditadura disfarçada, o avanço das oposições e o AI-5, o crescimento econômico, a luta armada, começa a abertura, a ditadura sem saída, Diretas Já*.

A obra não incorpora o conceito de ditadura cívico militar. O destaque sobre o modelo econômico gira em torno do chamado milagre brasileiro e quando trata da resistência armada levada a efeito pelos grupos guerrilheiros dá destaque à falta de apoio da sociedade brasileira,

que em seu conjunto não desejava uma revolução socialista. Os trabalhadores não se entusiasmaram com as ações revolucionárias, e a maioria dos brasileiros não entendia o que estava acontecendo [...]. Além disso, o milagre econômico começava a deslanchar [...]. Em época de pleno emprego, puderam frequentar cursos como os do Senac e do Senai, aprender uma profissão e alcançar melhores postos de trabalho nas fábricas (VAINFAS *et. al.*, 2016, p. 226-227).

¹¹ O acervo geral do PNLD encontra-se na UFRN no Memorial do PNLD, coordenado por Margarida Dias de Oliveira do Departamento de História.

Sobre o movimento pela anistia há um parágrafo no subcapítulo *Começa a Abertura*: “Diversos setores sociais se organizaram na campanha pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita para todos os punidos pela ditadura militar. As mulheres participaram intensamente do movimento – muitas era esposas e mães de presos e exilados políticos” (VAINFAS et. al., 2016, p. 229). No subcapítulo seguinte, *A Ditadura Sem Saída*, mais um parágrafo: “Em agosto de 1979, sob forte pressão da sociedade, o governo militar decretou a anistia política. Mesmo restrita, ela permitiu a volta dos exiliados e a libertação de presos políticos” (VAINFAS et. al., 2016, p. 230).

O livro *Brasil: Nunca Mais* (1985) não consta na bibliografia, e um único documento relativo à memória da tortura é uma parte do relato de Jacob Gorender presente em *Combate nas Trevas* (1987). Chama atenção o fato da bibliografia conter algumas coletâneas que abordam várias dimensões da ditadura, como as duas organizadas por Daniel Aarão Reis, Marcelo Ridenti e Rodrigo Patto Sá Motta, respectivamente *O golpe militar e a ditadura 40 anos depois (1964-2004)* (2004), e *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964* (2014), mas não faz uso da coletânea *O Brasil Republicano: o tempo da ditadura* (2003b.). Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX, que tem o mesmo Jorge Ferreira como organizador.

Tanto a coletânea de 2014, *50 anos do golpe de 1964* (2014) quanto *O tempo da ditadura* (2003b) possuem capítulos que colocam a questão da anistia e da transição democrática como problema histórico decisivo para a história recente do Brasil. No primeiro consta o capítulo *A Anistia de 1979 e seus significados, ontem e hoje* (2014), da historiadora Carla Simone Rodeghero que tem uma produção reconhecida sobre a temática da anistia. Segundo a historiadora, a questão da anistia ainda está na raiz dos entraves para a responsabilização judicial dos agentes da repressão, e conclui que em 1979,

os formuladores do projeto de anistia perceberam o potencial conciliador da medida, o reconhecimento da existência de uma tradição de anistias como forma de pacificação dos conflitos e, ainda, a possibilidade de explorar a dimensão do esquecimento. Acredito que estes formuladores também levaram em conta a noção de crimes contra a humanidade. Ao se apropriarem da expressão “anistia aos crimes conexos”, e ao lhe darem um sentido diverso daquele de anistias anteriores, tentaram proteger o Estado e seus agentes de uma culpabilização que, naquele momento, em contraste com 1975, já era possível e era demandada (RODEGHERO, 2014, p 172-185).

Já no quarto volume da coletânea *O Brasil Republicano*, temos o capítulo do historiador Francisco Carlos Teixeira da Silva, que aborda as circunstâncias da crise do regime militar e o processo de abertura política. Numa sessão do capítulo em que aborda a dinâmica própria do processo de abertura, Silva assevera que:

A abertura deveria permanecer sob a tutela militar, limitada e lenta, porém não durante todo o processo. Os principais passos iniciais para sua concretização, ainda sob Geisel, tais como a supressão do AI-5 – e a incorporação na Constituição das chamadas salvaguardas do regime ou, para a oposição, o *entulho autoritário* –, o fim da censura à imprensa e por fim a anistia, esta já no governo do general João Figueiredo, eram provas cabais da iniciativa, e mesmo primazia, do governo numa primeira fase do processo de abertura política, malgrado a presença intensa da oposição, como no caso da campanha da anistia (SILVA, 2003b, p. 265).

Estes, e outros temas resultantes da investigação histórica produzida no país que problematizam o contexto do final da ditadura e as implicações para consolidação do regime democrático ainda não foram recepcionados na literatura didática como partícipes da dinâmica *lembrança/esquecimento* que marca nossa memória social nestes 40 anos que se seguem ao processo de abertura política e anistia conduzida pelo governo autoritário.

Em que pese todas as evidências das práticas de violação dos direitos humanos, com pleno conhecimento das cúpulas das forças armadas e do governo federal, ainda assim, a caracterização destas práticas como *terrorismo de estado*, tal qual se construiu na Argentina, no Brasil não foi adiante. Vale lembrar que em maio de 2018 vem à público um memorando da CIA (a agência de inteligência americana), descoberto pelo pesquisador Matias Spektor, da FGV, que a partir de 1º de abril de 1974 até o fim da ditadura, segundo levantamentos da Comissão Nacional da Verdade (CNV), o general Ernesto Geisel, então presidente do Brasil, autorizou a execução de opositores, inclusive do jornalista Vladimir Herzog. Segundo noticiou a imprensa, a família de Herzog solicitou ao governo dos EUA a íntegra do memorando que relata a fala do general autorizando tortura e diz que a divulgação reforça que a prática era ‘política de estado’, e neste sentido o Instituto Vladimir Herzog reivindica que o Supremo Tribunal Federal (STF) reinterprete a lei da anistia.¹²

No livro *Ditaduras Militares: Brasil Argentina, Chile e Uruguai* (2015), organizado por Rodrigo Patto Sá Motta, de 2015, há um capítulo assinado por Samantha Viz Quadrat, *Páginas da História: o ensino das ditaduras do Cone Sul*, que dá pistas do porquê temos dificuldade de ensinar sobre as ditaduras no Brasil. Segundo a autora, o ensino brasileiro vem sofrendo mudanças desde os anos 1980. No entanto destaca que foi com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, com a criação dos PCNs que se verificou uma aproximação da educação com busca pela cidadania no sentido de garantir e respeitar as diversidades presentes na sociedade. No entanto assevera que:

em nenhum desses documentos encontramos a preocupação específica com o ensino da ditadura dentro do que hoje chama-

¹² 89 MORRERAM ou desapareceram após reunião relatada pela CIA em que Geisel autoriza mortes. ABAP – Associação Brasileira de Anistiados Políticos. Disponível em: <<https://anistiapolitica.org.br/abap3/2018/05/12/89-morreram-ou-desapareceram-apos-reuniao-relatada-pela-cia-em-que-geisel-autoriza-mortes-veja-lista/>>. Acesso em 22 de julho de 2019.

mos de *pedagogia da memória*¹³. Na verdade, eles correspondem aos debates que ganharam corpo nos anos 1980 e que giraram em torno da ideia de *cidadania e democracia*¹⁴. A violência política e o autoritarismo foram pensados não apenas para o último período ditatorial, mas para a história do Brasil republicano (QUADRAT, 2015, p 277-294).

Outra referência importante para se levar em conta em situações como esta que envolve processos cujo curso histórico ainda estão em movimento, isto é, compõem parte do debate presente e que, de algum modo repercutem na história escolar é o de Helenice Rocha, *A Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras*, que analisando as características sintetizadoras dos livros didáticos nos alerta que “o currículo da disciplina escolar História, base para a seleção e organização desses conteúdos, responde às finalidades sociais de transmissão de um legado vinculado ao passado, pactuado socialmente como parte dos conhecimentos e valores necessários à formação de identidades” (ROCHA, 2015, p. 98). E destaca a contribuição de Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon quando se referem ao papel desempenhado pela memória em contextos como o que estamos tratando:

A memória seleciona os grandes episódios do passado, transforma os atores em heróis, oculta os eventos que prejudicam a coesão do grupo (como guerras civis, grandes conflitos sociais, repressão do poder central, ocupação estrangeira...) A memória do grupo legitima o presente, constitui uma visão ideal do grupo, alimenta seu imaginário (GUYON; MOUSSEAU; TUTIAUX-GUILLON, 2015, p. 97-120).

O objetivo do texto é analisar como, no currículo escolar, “a narrativa se constitui em uma composição da história e da memória” (ROCHA, 2015, p. 99) e com estas observações, além de outros aspectos,

¹³ Trata-se de uma prática que tenta transmitir às novas gerações um passado que elas não viveram, mas que deixou marcas naquela sociedade e, também, em lugares das cidades.

¹⁴ A questão da cidadania foi tão cara nesse período que promoveu mudanças em livros didáticos que passaram a tê-la como eixo condutor de análise. Cf REZNIK, 2004, p. 339-350.

irá observar nas coleções do PNLD (2011), como estas considerações participaram na constituição de sentidos sobre o processo da ditadura militar no Brasil, a partir de escolhas feitas pelos autores.

Uma vez que nosso interesse é tratar do contexto da transição para a democracia e das estratégias do esquecimento derivadas da condução política da época, destacamos suas conclusões sobre o período nominado *O desfecho da ditadura militar no Brasil*. O que Helenice Rocha destaca nas narrativas didáticas que compõem este período é que os autores de livros didáticos trouxeram para o centro da cena histórica a sociedade civil enquanto sujeito protagonista, afirmando que, diferentemente dos outros momentos da ditadura, o próprio nome do presidente João Figueiredo é pouco citado.

No conjunto das narrativas, especialmente nas dimensões política – institucional e no plano da expressão dos direitos civil, incluindo a liberdade de expressão, os militares foram recuando em suas medidas de exceção e, ao mesmo tempo, possibilitando a reabertura, como no caso da anistia, que trouxe de volta ao país personagens exilados no início da ditadura. (ROCHA, 2015, p. 112)

Tomando as referências que contextualizam aquele momento histórico em que a ditadura já não tinha mais controle sobre o processo histórico desencadeado na luta social pela abertura, vale lembrar duas frases polêmicas que tanto caracterizaram o presidente Figueiredo pelo seu perfil autoritário e pela sua estratégia para o futuro. Em 1979, questionado sobre os rumos da abertura política ele vaticina “é para abrir mesmo, e quem quiser que eu não abra, eu prendo e arre-bento”. Por fim, diante da iminente derrota do candidato governista no Colégio Eleitoral, depois de frustrada a emenda das eleições diretas, recomenda o “povão que poderá me escutar será talvez os 70% de brasileiros que estão apoiando o Tancredo. Então desejo que eles tenham razão, que o doutor Tancredo consiga fazer um bom governo para eles, e que me esqueçam!”¹⁵

¹⁵ AS DECLARAÇÕES polêmicas de João Batista Figueiredo, o último presidente militar. Disponível em:

Bem, a título de encerramento, queremos retomar a dimensão da diferenciação dos processos históricos recentes no Brasil e na Argentina enquanto formuladores de vias facilitadoras na constituição de sentido temporal, a partir da incorporação da memória e da história no desenvolvimento das estratégias do ensino. Toda esta nossa preocupação com a história do tempo presente no Brasil é também resultante dos rumos recentes de nossa trajetória política e social que recolocou o debate sobre o autoritarismo e a violência no centro da cena cotidiana.

De 2016 até agora, as bases da democracia brasileira vêm sendo colocadas à prova a partir de argumentos que se localizam na disputa entre a memória social e a história que se localiza no tempo da ditadura cívico-militar e da transição democrática negociada, como vimos, aquém e além das disputas sociais. Aquém pelo fato de frustrar a crescente mobilização social, além por permitirem aos perpetradores das violações e seus mandantes um lugar seguro no futuro. Chamamentos pela intervenção militar, fechamentos do Congresso Nacional e Superior Tribunal Federal, a partir de uma nostalgia autoritária da época do AI-5, evidenciam os subterrâneos da luta pela memória e o quanto a história ainda tem muito a nos dizer sobre os vínculos do presente com o passado recente que não quer passar.

Um atestado significativo de que a área de história e das ciências sociais em geral vêm se ocupando cada vez mais com a composição alternativa de narrativas que deem conta de explicar o Brasil de agora pode ser vista pelo trabalho recente das historiadoras Lilia M. Schwarz e Heloísa M. Starling, *Brasil: uma biografia* (2015), que procura dar conta do Brasil de agora a partir do entrecruzamento combinado de cronologias, temas e interpretações que compõem a história do Brasil (SCHWARCZ; STARLING, 2015). As autoras destacam o sentido de sua obra alertando

<<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/declaracoes-polemicas-de-joao-batista-figueiredo-presidente-militar.phtml>>. *Aventuras na História*, 22 de maio de 2020. Acesso em: 27 de julho de 2020.

que “o historiador anda sempre às voltas com a linha difusa entre resgatar a experiência daqueles que viveram os fatos, reconhecer nessa experiência seu caráter quebradiço e inconcluso, e interpretar seu sentido. E por estarem atentas a tudo isso, a biografia é, também, um gênero da historiografia” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 20).

Na rua, de blusa amarela foi o slogan que deu cor à luta social que se iniciou com as primeiras manifestações pela anistia em meados dos anos 1970 e que culminariam com os Comitês Brasileiros pela Anistia (CBAs) no movimento memorável que unificou as oposições, reuniu artistas e intelectuais, ganhou a opinião pública, ganhou as ruas. Contudo, as autoras chamam a atenção para as limitações que transcorreram no andamento do processo de anistia, acusando seu caráter restrito e recíproco. Este sim, segundo elas

Grave – até hoje sem conserto – era a cláusula de reciprocidade que estendia a concessão de anistia a todos que cometeram crimes políticos ou conexos. Foi essa cláusula que aprovou a impunidade para os militares e, mais de trinta anos depois, continua impedindo a responsabilização individual dos coautores dos crimes praticados pelo Estado durante a ditadura, incluindo tortura, assassinatos e desaparecimentos forçados (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 479).

A mesma Lilia Schwarcz, motivada intelectualmente pelo momento de crise e de perspectivas de mudanças institucionais vem novamente à cena editorial alertando em seu *Sobre o autoritarismo brasileiro*, que o campo da história se torna muitas vezes um campo de batalhas pelo monopólio da “verdade”, de tal modo que se criam ou reativam mitos, que pretendem produzir versões do passado que melhor justifique projetos políticos ou de poder.

História e memória são formas de entendimento do passado que nem sempre se confundem ou mesmo se complementam. A história não só carrega consigo algumas lacunas e incompre-

ensões frente ao passado, como se comporta, muitas vezes, qual campo de embates, de desavenças e disputas. Por isso ela é, por definição, inconclusa. Já a memória traz invariavelmente para o centro da análise uma dimensão subjetiva ao traduzir o passado na primeira pessoa e a ela devotar uma determinada lembrança: daquele que a produz. Assim, ela recupera o “presente do passado” e faz com que o passado vire também presente (SCHWARCZ, 2019, p. 19-20).

No campo da história recente ensinada na Argentina algumas situações emergiram como diferenciadas seguindo os caminhos que a própria redemocratização tomou naquele país. Como já referimos, os vaivéns da luta política e social em busca da memória, verdade e justiça acabou por estimular a própria sociedade em procurar aprofundar o conhecimento da experiência aguda que representou a última ditadura.

Uma contribuição para essa reflexão foi o trabalho de María Paula González, que me recebeu em parte do ano de 2019 na Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) onde realizei um estágio pós-doutoral, cujos frutos ainda estão maturando. A obra que vamos nos referir aqui diz respeito à tese defendida por González, na Universidad Autónoma de Barcelona, em 2008 sob a direção mútua de Joan Pagès, na Espanha, e Silvia Finocchio na Argentina. Se intitula *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última ditadura* (2014). Foi publicada em 2014 pela Editora da UNGS.

González inicia sua reflexão informando que, nos últimos vinte anos, a história, como disciplina escolar na Argentina, viveu uma transformação substancial em seus conteúdos e finalidades. Entre as mudanças mais significativas está a transição que proporciona aos alunos a passagem “*de aprender de memoria a enseñar para la memoria*”.

Seu trabalho reconstrói e analisa, precisamente, os saberes e práticas docentes em relação com a história recente argentina, procurando traduzir e interpretar quais as estratégias dos professores para ensiná-la

e comemorá-la. Esta história recente encontra-se ainda em renovação, na medida em que novos saberes vão sendo revelados no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo *Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia* – GRIDEH, do qual é diretora. A caracterização do objeto de investigação que ela nos apresenta é o seguinte:

Associada à formação da cidadania e à construção da memória, a história dos anos setenta e oitenta, atravessada pela violência política e pelo terrorismo de Estado – período que recortei e reflito neste trabalho – chegou à escola. Assim o demonstram a legislação educacional, os desenhos curriculares, os calendários com novas "efemérides de memória" – como o 24 de março e o 16 de setembro –, os livros escolares e diversos materiais didáticos. Porém, e apesar dessas evidências documentais, a chegada da história recente à escola é uma questão que se refere não só às decisões político-educacionais (ou às suas reformulações didáticas), mas também às instituições escolares, em geral, e aos professores, em particular (GONZÁLEZ, 2014, p. 19).¹⁶

Na base de suas preocupações esteve a indagação de Silvia Finocchio, feita em 1991, num artigo cujo título questionava: "*Una reflexión para los historiadores: ¿qué llega de nuestra producción a la escuela media?*" (1991). Tendo como fonte planos de ensino e livros didáticos que haviam sido produzidos do princípio do século XX até o final dos anos 1980, o panorama que verificou era de imobilismo, irrelevância e desatualização.

É neste cenário que irá ocorrer a incorporação dos temas da história recente argentina, que começam a vir à tona na medida que a redemocratização avança e que a luta social pela memória ganha uma dimensão significativa, movimento que não se observou no caso brasileiro.

¹⁶ Tradução livre. No original: "Asociada a la formación de la ciudadanía y la construcción de la memoria, la historia de los años setenta y ochenta, atravesada por la violencia política y el terrorismo estatal –período que recorto y pondero en este trabajo–, ha llegado a la escuela. Así lo demuestran la legislación educativa, los diseños curriculares, los calendarios con nuevas "efemérides de la memoria" –como el 24 de marzo y el 16 de septiembre–, los libros de texto escolares y diversos materiales didáticos. Sin embargo, y a pesar de estas evidencias documentales, la llegada de la historia reciente a la escuela es una cuestión que refiere no solo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones didáticas), sino también a las instituciones escolares, en general, y a los profesores, en particular".

O desafio experimentado pela história escolar na Argentina assumia proporções desafiadoras, uma vez que incorporar tais saberes não se tratava tão somente de trazer conteúdos a mais. Segundo a autora, trata-se de lidar com

um passado ‘quente’, próximo, problemático, aberto, controverso e doloroso. Um tempo atravessado pela violência, o desaparecimento, a morte, o exílio e a censura assim como cruzado pelo medo, a indiferença, a naturalização, o consenso, a complacência, a conformidade, a colaboração e a cumplicidade. Um passado vivido e narrado de diversas maneiras que constituem memória que, com palavras e silêncios, “lutam” por estabelecer sua versão. Um passado definido por uma negação: “Nunca Más”. Um passado que não passa. Um passado presente (GONZÁLEZ, 2014, p. 20)¹⁷

A preocupação que nos orienta a buscar investigar a histórica recente do Brasil e da Argentina está relacionada com a identificação da memória social que emerge, aqui e lá, sobre os períodos da ditaduras cívico-militares e suas correspondências em termos de significado na vida prática destas sociedades. As perguntas que ainda estamos nos propondo a responder foram delimitadas no projeto de investigação “História e Ensino de História recente no Brasil e na Argentina: ditaduras militares em sala de aula, os caminhos das memórias e das narrativas divergentes”, que iniciamos na Argentina e continuamos no Brasil de hoje e são as seguintes: **Qual impacto social haveria se, na atualidade, algum representante político na Argentina resolvesse manifestar no Congreso de la Nación Argentina uma honraria ao ex-capitão da Marinha Alfredo Astiz, conhecido como ‘Anjo louro da morte’?** Condenado à prisão perpétua em 2011 por crimes contra a humanidade cometidos na Escola de Mecânica da Marinha (ESMA), considerado culpado pelo desaparecimento das freiras

¹⁷ Tradução do autor.

francesas Léonie Duquet e Alice Domon e de três fundadoras da ONG Mães da Praça de Maio.¹⁸

A outra pergunta: **Que impacto houve no Brasil, quando um deputado manifestou no Congresso Nacional, uma referência de saudação à memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra?** Reconhecido comandante do Destacamento de Operações de Informações do II Exército (DOI-Codi), durante a ditadura brasileira (1964-1985), Ustra morreu sem ser condenado nas acusações de crimes da ditadura brasileira do regime militar. O coronel somava seis denúncias pelo Ministério Público Federal (MPF) por mortes e torturas cometidas quando comandou o principal centro de repressão do regime.

Para se responder estas indagações é preciso ter em mente que a história recente condiciona e é condicionada pela correlação de forças que se estabelecem como hegemônicas em períodos particulares de cada um dos países. Como quisemos apresentar neste texto, a interpretação que as sociedades fazem de sua memória histórica nunca é definitiva. É na prática da pesquisa histórica, na revelação das memórias da divulgação que damos a elas através do ensino, que podemos reagir quando se manifestam o negacionismo e o revisionismo histórico.

Assim, temos duas situações que evidenciam as diferenças aqui apresentadas.

Em agosto de 2016 o presidente Mauricio Macri da Argentina definiu os crimes da última ditadura como “guerra suja”. Este conceito implica na retomada da teoria dos “dois demônios” que foi rejeitada pela justiça de seu país, que condenou mais de 600 repressores por crimes contra a humanidade. A resposta dos organismos de direitos humanos foi imediata. Na Radio del Plata a titular das *Avós da Praça de Maio*, Estela de Carlotto foi a seguinte: "Se Macri acha que vamos esquecer, ele

¹⁸ A Justiça argentina condenou também à prisão perpétua Jorge Eduardo Acosta, conhecido como ‘El Tigre’, ex-capitão da Marinha argentina, chefe de Inteligência e chefe do Grupo de Tarefas da Esma, e o ex-capitão Ricardo Miguel Cavallo, conhecido como ‘Serpico’, ‘Marcelo’ e ‘Miguel Ángel’. AFP, 26/11/2011.

está muito, muito enganado. Isso não foi uma guerra suja nem limpa, foi terrorismo de Estado". Também causou indignação a relativização que o presidente manifestou sobre os números dos desaparecimentos. "Não tinha ideia. É um debate que não vou entrar se são 9 mil ou 30 mil, se são os que estão anotados em um muro ou muito mais. Me parece que é uma discussão que não faz sentido".

Após estas falas, a reação social na Argentina foi intensa. Em abril de 2017 é lançado o manifesto "Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos". Assinado pelo Coletivo de 100 investigadores sobre História Recente.

Aderimos ao documento emitido e apoiado por centenas de pesquisadores da História Recente diante das declarações negacionistas e relativizadoras emitidas por vários funcionários do governo de Mauricio Macri. Essas expressões acompanham o desmonte de políticas públicas que contribuíram para a construção de um conhecimento baseado em evidências irrefutáveis sobre o passado recente, a sua divulgação e a realização de julgamentos contra os responsáveis e executores do terrorismo do Estado.¹⁹

Em 2019, Maurício Macri é derrotado quando tentava a reeleição para mais um mandato presidencial. O vencedor do pleito, Alberto Fernandez a menos de um mês de mandato recebe em audiência na Casa Rosada as Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

No Brasil, o deputado que saudara o perpetrador mais conhecido pelos crimes ocorridos nos porões da ditadura militar é eleito Presidente da República em fins de 2018.

¹⁹ Tradução livre. No original: "Adherimos al documento emitido y respaldado por centenares de investigadores en Historia Reciente frente a las declaraciones negacionistas y relativizadoras emitidas por diversos funcionarios del gobierno de Mauricio Macri. Estas expresiones acompañan el desmantelamiento de las políticas públicas que contribuyeron a la construcción de un conocimiento basado en pruebas irrefutables sobre el pasado reciente, a su difusión y a la consecución de juicios contra los responsables y ejecutores del terrorismo de Estado". DECLARAÇÃO do Coletivo de Pesquisadores sobre História Recente. **Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos**, Buenos Aires, 3 de abril de 2017. Disponível em: <<https://historiarecienteargentina.wordpress.com/2017/04/07/frente-a-la-banalizacion-del-terrorismo-de-estado-y-los-derechos-humanos-declaracion-de-los-investigadores-sobre-historia-reciente/>>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

Estas duas situações não estão aqui colocadas como exemplares de nossas diferenças. Elas estão aqui porque estão compondo uma parte recente de nossas memórias políticas, cuja reflexão histórica ainda está por ser feita.

REFERÊNCIAS

ALONSO, María Ernestina; VÁZQUEZ, Enrique. **Historia argentina**: proyectos de país en puna: de la última dictadura cívico-militar al kirchnerismo (1976-2013). Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil**: Nunca Mais. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

AS DECLARAÇÕES polêmicas de João Batista Figueiredo, o último presidente militar. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/declaracoes-polemicas-de-joao-batista-figueiredo-presidente-militar.phtml>>. **Aventuras na História**, 22 de maio de 2020. Acesso em: 27 de julho de 2020.

BAUER, Carolina Silveira. **Brasil e Argentina**: ditaduras, desaparecimentos e políticas de memória. 2. ed. Porto Alegre: Medianiz, 2014.

CALVEIRO, Pilar. **Poder e desaparecimento**: os campos de concentração na Argentina. Tradução de Fernando Correa Prado. São Paulo: Boitempo, 2013.

CRENZEL, Emilio. **La historia política del Nunca Más**: la memoria de las desapariciones en la Argentina. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

DECLARAÇÃO do Coletivo de Pesquisadores sobre História Recente. **Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos**, Buenos Aires, 3 de abril de 2017. Disponível em:<<https://historiarecienteargentina.wordpress.com/2017/04/07/frente-a-la-banalizacion-del-terrorismo-de-estado-y-los-derechos-humanos-declaracion-de-los-investigadores-sobre-historia-reciente/>>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da experiência democrática** – da democratização de 1945 ao golpe civil e militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. v. 3. (Coleção O Brasil Republicano).

_____. (Orgs.). **O tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b. v.4. (Coleção O Brasil Republicano).

FINOCCHIO, Silvia. ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Una reflexión para los historiadores. *Entrepasados*, **Revista de Historia**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 93-106, 1991.

GARULLI, Liliana; CHARLIER, Noemí; CARABALLO, Liliana. **Dictadura (1976-1983)**: Testimonios y documentos. Buenos Aires: Eudeba, 2011.

GIORDANI, Marco Pollo. **Brasil sempre**. Porto Alegre: Tchê, 1986.

GONZÁLEZ María Paula. **La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última ditadura**. Buenos Aires: Universidade Nacional de General Sarmiento, 2014.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987.

GUYON, S., MOUSSEAU, M. J., TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser. Institut National de Recherche Pédagogique. Traduzido em Cerri, L. F. (2002). Ensino de História e Nação na Propaganda do «Milagre Econômico». **Revista Brasileira de História**, v. 22, n. 43, p. 195-224, 2002.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 37, n.74, p.135-154, jan./abr. 2017.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. **Antíteses**, vol. 1, n. 1, p. 17-30, jan./jun. 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Pesquisar experiências autoritário-repressivas recentes: dilemas e riscos. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeí Lopes. (Orgs.). **Aprender com a História?** O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: FGV, 2011. v. 1.

NASCIMENTO JR., Luiz Gonzaga; SOARES, Elza. Pequena memória para um tempo sem memória. In: **De volta ao começo**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1980. LP/CD (44 min.)

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

QUADRAT, Samantha Viz. Páginas da História: o ensino das ditaduras do Cone Sul. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Org.) **Ditaduras Militares**: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015, p 277-294.

REGULAMENTAÇÃO da profissão de historiador no Brasil: muitas oportunidades e um risco considerável. **Café História**, 24 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/regulamentacao-da-profissao-de-historiador-riscos-opportunidades/>>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

REZNIK, Luís. A construção da memória no ensino da História. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (Orgs.). **1964 – 2004**: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004, p. 339-350.

ROCHA, Helenice. A Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 2, n. 1, p. 97-120, enero/junio, 2015.

RODEGHERO, Carla S. A Anistia de 1979 e seus significados, ontem e hoje. In. REIS, D. A; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S (Orgs.). **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964.**Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p 172-185.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política. *In:* FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil Republicano.** O tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil e militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 3.

TELES, Janaína de A. **Memória dos cárceres da ditadura:** as lutas e os testemunhos dos presos políticos no Brasil. 2011. 519 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História 3:** Ensino Médio. 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

Livros didáticos: entre o excepcionalismo e o (não) lugar do movimento indígena nos Estados Unidos (séc. XX)

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior¹

¹ Doutorado pela UFF. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Amapá, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em História Social da UNIFAP, e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

UMA HISTÓRIA EXCEPCIONAL?

Nas últimas décadas houve um significativo aumento de pesquisas nas universidades brasileiras acerca da história dos Estados Unidos e suas relações com a América Latina. Para além da diversidade teórica e metodológica, tais trabalhos buscam revisitar objetos e renovar abordagens, superando, assim, uma visão estereotipada sobre aquele país. Como aponta Cecília Azevedo

ao reivindicar nosso interesse pela história dos EUA o fazemos movidos fundamentalmente por questões acadêmico-políticas brasileiras. Todos os que nos dedicamos a essa história sabemos o quanto simplificações e estereótipos que marcam o imaginário coletivo ainda não desapareceram na cultura escolar e acadêmica [...] Em função disso, prevalece ainda grande desconhecimento em relação aos conflitos e dinâmica cultural e política, às tradições partidárias, assumindo-se a falta de qualquer conhecimento ou consideração política do “americano comum”, para não falar do completo desprezo pelas correntes minoritárias, pelas margens – pelos movimentos influenciados por longa tradição de esquerda e pelas constantes renovações no campo liberal e conservador. Para além de nossa maior aproximação com o universo afro-americano, pouco ainda conhecemos a respeito de movimentos de dissenso levados a cabo por mulheres, gays, migrantes, ambientalista, cujo pioneirismo precisa ser reconhecido (AZEVEDO, 2014, p.19-20).

Consolidou-se, de modo geral, uma narrativa sobre a história dos Estados Unidos que apenas reforça, contraditoriamente, a visão defendida e instrumentalizada pelos setores mais conservadores daquele país: a história de uma *nação excepcional*.

Grosso modo, podemos definir o “excepcionalismo americano” como um conjunto de pensamentos que destacam a trajetória daquele país como resultado de uma experiência única e extraordinária, reforçando a singularidade de seus valores morais e institucionais frente ao mundo.

Embora se localize retroativamente a gênese dessa “saga excepcional” com a chegada dos Puritanos no século XVII, compartilhando a ambição de construir no Novo Mundo uma sociedade que serviria de modelo para uma Europa decadente; na verdade, os colonos pensavam suas especificidades apenas em termos religiosos, sem qualquer relação com a perspectiva excepcionalista atual.

Muitos autores apontam a obra *Democracia na América* (2005) de Alexis de Tocqueville (1805-1859) como a origem de uma interpretação excepcional e singular da história dos Estados Unidos. Entretanto, Tocqueville estava interessado em compreender os aspectos constituidores da democracia, sem presumi-la uma experiência específica daquela sociedade emergente, apontando, em algumas passagens, justamente a heterogeneidade política e identitária presentes no início do século XIX.

Os Estados Unidos têm uma constituição complexa; notamos ali duas sociedades distintas envolvidas e, se assim posso me explicar, encaixadas uma na outra; vemos dois governos completamente separados e quase independentes: um, habitual e indefinido, que responde às necessidades cotidianas da sociedade, o outro, excepcional e circunscrito, que só se aplica a certos interesses gerais. São, numa palavra, vinte e quatro pequenas nações soberanas, cujo conjunto forma o grande corpo da União. (TOCQUEVILLE, 2005. p.69)

Terence McCoy, em um interessante artigo publicado no *The Atlantic* em 2012, resgatou as reflexões de membros do partido comunista nos Estados Unidos na década de 1920 sobre uma possível impermeabilidade da classe operária norte-americana ao marxismo.

Embora os Estados Unidos já tivessem superado economicamente várias potências europeias ao fim do primeiro quarto do século XX, na visão dos militantes comunistas de então, não se percebia uma tendência revolucionária entre os trabalhadores

Por que, no que parecia ser a mais pura economia ocidental capitalista, não havia desejo de igualitarismo? Marx estaria errado quando escreveu que o socialismo emergiria inexoravelmente e universalmente das ruínas do capitalismo? A esquerda radical dos Estados Unidos considerou a condição nacional, contrastou-a com a Europa, e concluiu que o esquerdismo seria difícil de vender nos Estados Unidos graças às características forjadas ao longo da **fronteira**. Os americanos eram diferentes: individualistas, loucos por lucro, de ampla classe média e tolerantes com a desigualdade, já que eram reverentes à liberdade econômica (MCCOY, 2012, p. 2, grifo nosso).

Diante daquele cenário, o líder comunista Jay Lovestone (1897 – 1990) teria informado ao secretário geral do partido comunista soviético, Josef Stalin, que o proletariado nos Estados Unidos não estaria interessado em revolução. Como resposta, Stalin teria ordenado que Lovestone desse cabo da “heresia do excepcionalismo americano”.

Neste sentido, teriam sido os militantes comunistas, buscando compreender as características do proletariado norte-americano, que inauguraram uma leitura integrada da história dos Estados Unidos como algo excepcional. A menção à experiência na fronteira não foi por acaso.

Em 1893, durante a exposição universal de Chicago, em comemoração ao “descobrimento do Novo Mundo”, o historiador Frederick Jackson Turner (1861-1932) apresentou o ensaio *O significado da fronteira na história americana*², em sessão especial da *American Historical Association*.

Turner definiu o Oeste não apenas como um espaço geográfico, mas como um *processo*, que teria definido o caráter único da identidade estadunidense. De fato, como aponta Paulo Knauss (2004), Turner estava imerso na tendência geral de sua época, preocupado em apontar as bases da identidade nacional.

Nesta interpretação, o processo de contínuo renascimento em um ambiente com instituições fluidas, o Oeste, teria forjado o caráter

² No original: *The Significance of the Frontier in American History*.

único da democracia nos Estados Unidos. Para Turner, as bases da identidade nacional não estariam localizadas na chegada dos primeiros colonos no século XVII, mas no processo de expansão para o Oeste.

Na verdade, ao longo do século XIX, o “mito do Oeste” foi se consolidando no imaginário popular, sendo que, para muitos pesquisadores, a tese de Turner, para além de sua inovação metodológica, seria uma variação histórico-científica do mesmo mito. Segundo Lúcia Lippi,

esses mitos foram se configurando no pensamento da jovem nação e se apresentam nos sermões, nos panfletos políticos, nas memórias e biografias, nas canções e poemas, nos discursos oficiais, na correspondência pública e privada, nos estudos históricos, nos manuais escolares, assim como nas obras literárias (LIPPI, 2000, p.127).

As histórias sobre as façanhas do homem “civilizado” em contato com a natureza selvagem, vencendo seus perigos, dentre eles os indígenas, e dominando-a, foi reforçando uma autoimagem de singularidade frente ao mundo.

Entretanto, foi na segunda metade do século XX, no contexto da Guerra Fria, que a expressão “excepcionalismo americano” ganhou forma e força nos Estados Unidos, sendo apropriada por políticos de diferentes matizes ideológicos, ancorando-se em uma leitura linear e teleológica da história nacional, a partir do que poderíamos chamar “fragmentos de excepcionalidade”.

Para Deborah Madsen, a vitalidade do conceito perdura até os dias atuais justamente pela sua flexibilidade:

[O] excepcionalismo americano permeia todos os períodos da história americana, e é o agente mais poderoso em uma série de argumentos que foram travados ao longo dos séculos sobre a identidade da América e dos americanos. [...] A América e os americanos são especiais, excepcionais, porque estão encarregados de salvar o mundo de si mesmo e, ao mesmo tem-

po, a América e os americanos devem manter um alto nível de compromisso espiritual, político e moral com esse destino excepcional - a América deve ser como “uma cidade sobre a colina” exposta aos olhos do mundo. Esse conceito gerou uma autoconsciência e um grau de introspecção únicos na cultura americana (MADSEN, 1998, p. 2-3).³

Assumiu-se, por muito tempo, que a chegada dos puritanos teria marcado o “verdadeiro” início dos Estados Unidos. Porém, como afirma Kupperman (2002), esta versão da história norte-americana ignorou outros atores fundamentais na construção da nação, que só foram referenciados quando entraram em contato com os puritanos. Entretanto, o ideal do excepcionalismo norte-americano se sustenta até hoje, reverberando fortemente nos livros didáticos brasileiros. Para Cecília Azevedo,

Na maioria dos livros escolares, a marcha dos norte-americanos sobre o mundo, e sobre a América Latina em especial, é descrita de tal forma que sugere ser ela inevitável, irreversível e irresistível, quase como o cumprimento de um destino, uma proferia bíblica, coincidindo, portanto, com os mitos de origem propalados pelos próprios norte-americanos. [...] De um Roosevelt a outro, de Wilson a Bush, só uma coisa parece ter importância e justificar qualquer investigação – identificar as formas de dominação, de afirmação unilateral dos interesses dos Estados Unidos embutidos em todas as ações e discursos relativos a seus vizinhos (AZEVEDO, 2011, p. 298).

Neste sentido, quais os riscos de, ao tentarmos desconstruir o mito da excepcionalidade, acabarmos reforçando-o?

Uma das perguntas mais comuns durante os meus anos como professor da Educação Básica, relacionada à história dos Estados Unidos,

³ No original: “The american exceptionalism permeates every period of American history and is the single most powerful agent in a series of arguments that have been fought down the centuries concerning the identity of America and Americans. [...] America and americans are special, exceptional, because they are charged with saving the world from itself and, at the same time, America and americans must sustain a high level of spiritual, political and moral commitment to this exceptional destiny - America must be as ‘a city upon a hill’ exposed to the eyes of the world. This concept has generated a self-consciousness and degree of introspection that is unique to American culture”.

era explicar a razão pela qual seus cidadãos se autodenominavam *americans*, uma vez que o termo poderia ser aplicado a todo o continente.

Em livro didático utilizado em muitas escolas, no capítulo referente à independência dos Estados Unidos, encontramos um quadro explicativo para este fenômeno. Segundo Mario Schmidt, “o que ocorre é que aquele país é tão poderoso que dá a impressão de ser o dono de todo o continente” (2002, p.70). Embora trate-se de um exemplo extremo, a reprodução do excepcionalismo norte-americano ainda persiste em grande parte dos livros didáticos brasileiros.

Tendo como recorte a segunda metade do século XX, analisamos três obras destinadas ao 3º ano do ensino médio, com grande circulação nas escolas brasileiras: *História Global* (2013), Gilberto Cotrim; *História, Sociedade e Cidadania* (2013), Alfredo Boulos Junior e *História: das cavernas ao terceiro milênio* (2013), Patricia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

As três obras focam, justificadamente, nas ações do governo dos Estados Unidos na liderança do mundo capitalista durante a Guerra Fria. A reconstrução econômica do Japão e da Europa, assim como as guerras nas quais os Estados Unidos se envolveram direta ou indiretamente recebem grande atenção dos autores, com especial atenção à guerra no Vietnã.

Entretanto, sob o véu da defesa governamental e projetos de expansão do “american way of life”, a sociedade norte-americana é retratada de modo extremamente simplificada e homogênea. Justamente as clivagens e disputas internas são ignoradas ou separadas em boxes.

Vale ressaltar grave equívoco registrado na obra *História Global* (2013). Segundo Cotrim, em tópico denominado “desigualdades”:

Os descendentes dos primeiros colonizadores compõem, em regra, os setores mais ricos, sendo caracterizados, de modo geral, pela sigla WASP, que significa White, Anglo-Saxon and Protes-

tant (“branco, anglo-saxão e protestante”). No outro extremo, há uma população de cerca de 35 milhões de pessoas (12% do total do país) - grupo composto majoritariamente de negros, latinos e asiáticos - que, em sua maioria, vive na pobreza. Dependendo do contexto, essas populações são acolhidas ou segregadas pelos bem sucedidos do próprio grupo. Por sua vez, tanto os mais como os menos segregados desenvolvem mecanismos de segregação e intolerância recíprocos. Em geral, o grupo já estabelecido desconfia do recém-chegado (COTRIM, 2013, p.192).

Além de ignorar o forte crescimento da população latina a partir dos anos 1990, alcançando em 2019 mais de 15% da população, o parágrafo reforça a divisão étnica no país, deixando de lado experiência de cooperação, como observada nas universidades do país desde a década de 1960.

Entretanto, na obra *História, Sociedade e Cidadania e História: das cavernas ao terceiro milênio* (2013) percebe-se um esforço em trazer aspectos da sociedade norte-americana relacionadas ao movimento pelos direitos civis. Alocados em boxes, fica evidente a dificuldade em superar a narrativa excepcionalista da história dos Estados Unidos, como se os movimentos sociais que contestaram as ações governamentais naquele período fossem forças colaterais de um movimento irreversível do país na expansão do capitalismo.

Neste cenário, embora o movimento negro receba alguma atenção, ainda que lateral, o movimento indígena nos Estados Unidos é completamente ignorado, contribuindo para o seu silenciamento, corroborando a narrativa excepcionalista que os encerrou no século XIX.

O MOVIMENTO INDÍGENA NOS EUA: QUESTIONANDO O EXCEPCIONALISMO

A construção de uma visão estereotipada dos povos indígenas, representando a antítese do progresso cultural e material de um “Esta-

dos Unidos” que se compreende como de tradição cristã e anglo-saxã, reforçadas por interpretações maniqueístas sobre o período colonial e sobre a expansão para o Oeste no século XIX, observada na literatura e no cinema, por exemplo, é algo bastante analisado, e vale ressaltar importantes esforços de revisão historiográfica (BENDER, 2002).

Entretanto, ao longo do século XX, as narrativas históricas gradualmente abandonam as questões indígenas, contribuindo para uma relativa invisibilidade da participação dos povos nativos nos grandes temas que envolveram a sociedade dos Estados Unidos, principalmente na segunda metade do século XX.

Sem, obviamente, pretender desqualificar a brilhante obra o historiador norte-americano Eric Foner, *The Story of American Freedom* (1999), parece sintomático que no capítulo dedicado ao movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, os indígenas tenham recebido apenas duas linhas de sua atenção; embora não estivessem alheios ao contexto de fortes protestos por mudanças sociais e econômicas nos anos 1960 e 1970; como veremos adiante. De acordo com Blackhawk:

Ao longo da maior parte da história dos EUA, os historiadores geralmente consideraram os indígenas [norte] americanos muito diferentes culturalmente ou muito pouco importantes para uma investigação histórica rigorosa. As distinções etnográficas, culturais, linguísticas e políticas, que caracterizaram as sociedades indígenas [norte] americanas por milênios, aparentemente impediram a investigação histórica, enquanto áreas mais amplas da cultura popular [norte] americana reforçavam os retratos negativos e unidimensionais dos povos nativos (BLACKHAWK, 2011, p. 376).⁴

Na verdade, a narrativa dominante sobre o movimento pelos direitos civis revela, tanto quanto silencia, projetos e interpretações

⁴ No original: “Throughout most of U.S. history, historians generally considered American Indians either too culturally different or too unimportant for rigorous historical investigation. The ethnographic, cultural, linguistic, and political distinctions that have characterized American Indian societies for millennia seemingly prohibited historical inquiry while broader venues of U.S. popular culture reinforced timeless, negative, and one-dimensional portraits of native people.”

sobre o período. Podemos observar a figura de Martin Luther King como um exemplo interessante: associado continuamente ao discurso *I have a dream*, perde-se muito de outras questões e bandeiras defendidas pelo pastor, consolidando uma narrativa sobre os direitos civis que, na verdade, reforça o excepcionalismo americano. Como aponta Jacqueline Hall,

Martin Luther King Jr. é a figura definidora dessa narrativa - congelado em 1963, afirmando "eu tenho um sonho" durante a marcha no [National] Mall. Reproduzido infinitamente e citado seletivamente, seus discursos conservam sua majestade e perdem sua mordida política. Nós pouco ouvimos sobre o King que acreditava que 'a questão racial que enfrentamos na América não é um problema regional, mas nacional', e que atacou a segregação na área urbana na região Norte. Apagado por completo é o King que se opôs à Guerra do Vietnã e conectou o racismo em casa com o militarismo e o imperialismo no exterior. Esquecido é o King socialista democrático que defendia a sindicalização, planejou a Campanha dos Pobres e foi assassinado em 1968 enquanto apoiava a greve dos trabalhadores de saneamento (HALL, 2005, p. 1235).

Nesse processo, que poderíamos definir como “enquadramento de memória”, é evidente uma certa valorização da agenda antissegregacionista quando ancorada em um ideal de igualdade civil e revitalização da “América”, e uma paulatino esquecimento da agenda para uma profunda reforma econômica e social; além dos projetos alternativos de minorias étnicas que negavam assumir-se como herdeiras da identidade nacional norte-americana.

Como aponta Gary Gerstle (2001), o movimento pelos direitos civis deve ser compreendido também em um contexto internacional mais amplo, como uma reação à ideia de dominação Ocidental e à supremacia branca. Neste processo, o movimento indígena foi extremamente atuante.

Em 20 de novembro de 1969, um grupo de 89 pessoas, intitulado-se “Indígenas de todas as Tribos”⁵, ocupou a icônica Ilha de Alcatraz, antiga prisão federal.⁶ A ocupação foi acompanhada de performances artísticas e declarações à imprensa. Como aponta Casey Kelly (2014), a maior parte dos militantes era formada por estudantes universitários de diferentes grupos étnicos, engajados em programas de pesquisa sobre as sociedades e culturas indígenas nos EUA na costa Oeste.

De acordo Jace Weaver, naquela noite, ao assistirem o noticiário, grande parte da população ficou chocada com a ocupação da antiga prisão Federal.

A surpresa resultava não tanto do ato de ativismo radical — em 1969 os norte-americanos tinham se acostumado a ver protestos na TV — mas do fato de ainda existirem indígenas. Para muitos norte-americanos, os indígenas não haviam sobrevivido ao século XIX. Eles esqueceram de sua existência desde a declaração do fim das guerras indígenas em 1890 (WEAVER, 2009, p.16).

Henry Luce, editor-chefe das revistas *Life* e *Time*, proibiu qualquer publicação acerca da ocupação da ilha, pois considerava *não verdadeiros* os indígenas contemporâneos.

Em sua maioria, os jovens indígenas formavam a primeira geração após o início da Política do Término (1945), que, *grosso modo*, pôs fim ao reconhecimento da soberania das nações indígenas na organização e administração das suas terras. A partir de um contínuo esforço de assimilação, o governo federal e governos estaduais procuraram encerrar o estatuto especial das populações indígenas, incentivando o abandono de suas terras para se integrarem à vida urbana (*Indian Relocation Act* – 1956), com quase nenhum apoio governamental, o que gerou uma forte pauperização das populações indígenas em várias cidades do país.

⁵ Indians of all tribes (IAT)

⁶ Imagens e vídeos sobre a ocupação podem ser encontrados no site Fight for your rights. Disponível em: <<https://nativeamericancr.weebly.com/overview-of-movement.html>>. Acesso em: em 18 jun. 2021.

De fato, durante 233 anos, as políticas governamentais em relação aos habitantes originais do país oscilaram como um pêndulo entre o incentivo à sobrevivência cultural e a assimilação agressiva. À medida que cada política dava lugar à seguinte, o objetivo era, todas as vezes, resolver o “problema indígena”. (WEAVER, 2009, p.16)

A ocupação de Alcatraz, que durou 19 meses, inspirou diversas outras ações posteriores, e é considerada um marco por ter sido o primeiro movimento a conquistar amplo interesse da mídia e receber o apoio de diferentes grupos étnicos. E vale ressaltar ainda o desejo deliberado de forjar uma unidade indígena na América do Norte (Canadá – Estados Unidos – México) (CASTILE, 1988).

Na verdade, Alcatraz não representou um “despertar nativo”. Nas décadas anteriores é possível localizar inúmeras ações e protestos de grupos indígenas em diferentes regiões do país, e até mesmo ações no exterior⁷.

Este ambiente de efervescência política e cultural se espalhou pelas principais universidades dos Estados Unidos, tornando-se elas mesmas alvo das críticas estudantis. Em 1968, jovens da San Francisco State University e de University of California, Berkely, se reuniram para formar o Third World Liberation Front (TWLF), uma coalização heterogênea de universitários de origens diversas, negros, asiáticos, mexicanos, indígenas etc, que passaram a reivindicar um currículo menos eurocêntrico e mais inclusivo, promovendo as mais longas greves estudantis nos Estados Unidos.

A criação em 1968 do Native American studies Department, atualmente American Indian studies Department, na San Francisco State University, foi o resultado do aumento da presença de estudantes indígenas nas universidades norte-americanas reivindicando

⁷ Em julho de 1958, líderes dos povos que compunham o grupo das “Seis Nações” aceitaram o convite de Fidel Castro e visitaram Cuba, pouco antes da destituição de Fulgêncio Batista.

programas e currículos que levassem em consideração as especificidades culturais dos povos nativos.

Como aponta Forbes (1997), ao longo dos anos 1950 e 1960, os ativistas e os protestos indígenas, inicialmente com foco em questões locais, passaram a investir em associações que congregassem diferentes etnias, ainda que com pouca articulação entre elas.

Em agosto de 1961 foi organizada em Chicago o National Indian Youth Council (NIYC), tornando-se uma voz importante da juventude indígena até 1967. Ainda neste período foi fundado o Native American Movement (NAM), em Los Angeles, congregando indígenas e chicanos-mexicanos. O NAM publicou dois periódicos importantes no período: o *American Aborigine* e o *American Before the Columbus*.

Em julho de 1968 foi fundada em Minneapolis, Minnesota, o American Indian Movement (AIM), originalmente com uma agenda regional, mas que aos poucos começou a se espalhar por outras regiões do país.

Entretanto, a especificidade da ocupação de Alcatraz pode ser ressaltada naquele contexto por ter se tornado um espaço efetivo para o exercício diário de uma identidade política indígena comum. Ainda segundo Forbes,

Alcatraz foi talvez a primeira possessão controlada por indígenas realmente “livres” dentro dos Estados Unidos desde que os brancos conquistaram o sudoeste do Colorado e o sudoeste de Utah entre 1910-15, e assumiram o controle do interior do Alasca durante o mesmo período. Uma coisa que tornou Alcatraz tão significativo foi o fato de que, quando você deixava o píer, você deixava os Estados Unidos, e logo chegava a uma ilha nativa, temporariamente fora da jurisdição de qualquer autoridade branca. Outro aspecto significativo de Alcatraz foi que ele liberou a psiquê dos povos nativos, fazendo com que ‘fosse certo ser indígena, com bandanas e tudo’. Finalmente, foi um experimento de autodeterminação nativa em um sentido comunal e político (FORBES, 1997, p.129).⁸

⁸ No original: “Alcatraz was perhaps the first Indian-controlled ‘free’ piece of real estate within the United States since the whites had conquered South-western Colorado and southwestern Utah in 1910 – 15 and

Em novembro de 2019, como parte das comemorações pelos 50 anos da ação, antigos ativistas retornaram à ilha para pintar novamente, como ação simbólica contra o silenciamento, as mensagens registradas na fachada do prédio principal em 1969: “Bem-vindos, indígenas” e “Terra indígena”.⁹

CONCLUSÃO

Embora seja importante ressaltar que esforços têm sido empreendidos para que as temáticas comumente abordadas nos livros didáticos incluam grupos sociais marginalizados pela história tradicional dos Estados Unidos, como por exemplo, os negros, os latinos, as mulheres e os indígenas; é fundamental refletirmos sobre o modo como esta inclusão tem sido operacionalizada, podendo, muitas vezes, reforçar o discurso excepcionalista da história dos Estados Unidos. Como bem apontou Helenice Rocha,

Os livros didáticos de história estão entre os mais visados pela crítica pública, em especial a jornalística, que representa a posição de determinados segmentos da sociedade. Tais livros elaboram uma narrativa sobre o passado remoto, mas também sobre o passado recente, que tende a repercutir de forma mais apaixonada e direta sobre nós. [...] A face memorial da narrativa escolar, em tempos de busca de direitos assentados em disputas de memória, aprofunda um problema constitutivo do livro didático em sua função social quanto à correção dos conteúdos que tratam de temas sensíveis à memória: que narrativa é a correta? Podemos afirmar com segurança que os livros didáticos

assumed control over interior Alaska during the same general period. One thing that made Alcatraz so significant was the fact that, when you left the pier, you left the United States and soon arrived on a native-ruled island, temporarily beyond the jurisdiction of any White authorities. Another significant aspect of Alcatraz was that it liberated the psyche of native peoples, making it ‘all right to be Indian, headbands and all’. Finally, it was an experiment in native self-determination in a communal and political sense.”

⁹ Imagens de ativistas revitalizando a fachada de Alcatraz em 2019. IN THEIR OWN WORDS: history comes alive at Alcatraz occupation anniversary. **Golden Gate National Parks Conservancy, 13 de dezembro de 2019. Disponível em:** <<https://www.parksconservancy.org/park-e-ventures-article/alcatraz-occupation-anniversary-stories-first-person-native-american-rights-indians-of-all-tribes>>. Acesso em: 18 junho de 2021.

de história se tornaram objeto de disputa social pela narrativa válida. Especialmente no que se refere ao tratamento conferido a determinados conteúdos curriculares (ROCHA, 2017, p.13).

Desse modo, a inclusão de grupos sociais marginalizados nas narrativas presentes nos livros didáticos de história sobre os Estados Unidos muitas vezes acaba reforçando, os pilares que sustentam a noção de se tratar de uma nação branca, anglo-saxã e protestante.

De fato, a ausência de pesquisas sobre a história dos Estados Unidos identificadas no passado recente no Brasil influenciou a disseminação de simplificações sobre aquele país, impactando diretamente os conteúdos e narrativas presentes nos livros didáticos.

O objetivo deste artigo, entretanto, não foi apontar equívocos ou indicar a abordagem “correta”, mas, a partir da análise das principais tendências presentes no tratamento das relações o movimento pelos direitos civis, e o silenciamento do movimento indígena, refletir sobre a forte influência que a ideia de excepcionalismo exerce sobre as narrativas históricas sobre os Estados Unidos, silenciando grupos sociais e projetos políticos dissidentes, ou incorporando-os no sentido de reforçar a narrativa excepcionalista.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cecília. História dos EUA no Brasil: uma nova onda. In: ALVES JR, Alexandre. AZEVEDO, Cecília. POGGI, Tatiana. FARIAS, Rodrigo. MOLL, Roberto. **Visões da América: a história dos EUA discutida por pesquisadores brasileiros**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

BENDER, Thomas (Org.). **Rethinking American History in a Global Age**. Berkeley: University of California, 2002.

BLACKHAWK, Ned. American Indians and the study of U.S. History. In: FONER, Eric; MCGIRR, Lisa. **American History Now**. Philadelphia: Temple University Press, 2011.

BOULOS JR., Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. São Paulo: FTD, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Brecho. **História**: das cavernas ao 3º milênio. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

CASTILE, George P. 1998. **To Show Heart**: Native American Self-Determination and Federal Indian Policy: 1960-1975. Tucson: University of Arizona Press.

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e Geral. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FORBES, Jack D. The native struggle for liberation: Alcatraz. *In*: JOHNSON, Troy. NAGEL, Joane. CHAMPAGNE, Duane. **American Indian Activism**: Alcatraz to the longest walk. Chicago: University of Illinois Press, 1997.

GERSTLE, Gary. **American Crucible**: Race and Nation in the Twentieth Century. Princeton: Princeton University Press. 2001.

HALL, Jacquelyn Dowd. The Long Civil Rights Movement and the Political Uses of the Past. **Journal of American History**, vol. 91, n. 4, mar. 2005.

KELLY, Casey. Détournement, Decolonization, and the American Indian occupation of Alcatraz Island (1969 – 1971). **Scholarship and Professional Work**, Butler University, 2014.

KNAUSS, Paulo. **Oeste Americano**: quatro ensaios de história dos Estados Unidos da América de Frederick Jackson Turner. Niterói, RJ: EdUFF, 2004.

KUPPERMAN, Karen. International at the Creation: early modern American history. *In*: BENDER, Thomas. **Rethinking American History in a Global Age**. Berkeley: University of California, 2002.

MADSEN, Deborah. **American Exceptionalism**. Edinburgh: University Press of Mississippi, 1998.

HOW JOSEPH STALIN Invented 'American Exceptionalism'. **The Atlantic**, 15 março 2012. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/politics/archive/2012/03/how-joseph-stalin-invented-american-exceptionalism/254534/>> Acesso em: 05 maio de 2019

IN THEIR OWN WORDS: history comes alive at Alcatraz occupation anniversary. **Golden Gate National Parks Conservancy**, 13 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.parksconservancy.org/park-e-ventures-article/alcatraz-occupation-anniversary-stories-first-person-native-american-rights-indians-of-all-tribes>>. Acesso em: 18 junho de 2021.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **Americanos**. Representações da identidade Nacional no Brasil e nos Estados Unidos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ROCHA, Helenice. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de S. **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: leis e costumes. 2ª.Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEAVER, Jace. O vaivém da política indigenista. *In: E-Journal USA*. Departamento de Estado dos EUA. vol.14, n.6, jun. 2009.

Abordagens, seleção de conteúdos e narrativas da história brasileira recente em livros didáticos do ensino médio

João Maurício Gomes Neto¹

O presente é o mais frágil dos artefatos improváveis.
Podia ser diferente. Qualquer parte dele, ou sua totalidade, podia ser outra coisa.

Ian MacEwan

¹ Professor de História Moderna e Contemporânea, vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. O acesso às fontes documentais que possibilitaram a escritura deste ensaio foi realizado a partir de consultas ao acervo do Memorial do PNLD, vinculado ao Departamento de História, campus central, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Para maiores informações, visitar: <<https://cchla.ufrn.br/pnld/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.

APRESENTAÇÃO

Discussões concernentes ao ensino e aprendizagem em história, elaboração de materiais de apoio à prática docente, a aprendizagem discente e os usos e apropriações destes, entre limitações e possibilidades, sobretudo no que diz respeito aos livros didáticos, é campo de pesquisa consolidado, no qual se inclui extensa produção acadêmica adensada anualmente, com artigos, projetos de iniciação científica, monografias, teses e dissertações escritas a partir de investigações e perspectivas teóricas e metodológicas diversas.

Nas universidades, uma das críticas ainda recorrentes aos materiais didáticos realizadas por docentes do magistério superior, relaciona-se ao entendimento de que os livros didáticos estariam sempre *atrasados* frente as produções acadêmicas e, supostamente, não refletiriam a contento as atualizações observadas nas pesquisas. Tal entendimento parece mobilizado pela concepção frequente, embora questionável, de que essa atualização constante seria central à definição do perfil de uma obra didática adequada aos usos e necessidades no desenvolvimento de práticas educativas.

No caso dos livros didáticos de história, outras questões adensam essa discussão. As narrativas sobre o passado estão em constante disputa. Envolvem aspectos e interesses econômicos, culturais, sociais e políticos de grupos e sujeitos diversos, os quais questionam ou demandam *representação* nessas obras. Tais debates e embates acabam por tornar o currículo deste componente um eterno campo de batalha, reatualizando o que Margarida Maria Dias de Oliveira (2011) definiu como *historiografia da falta*.

Estes embates, contudo, não se restringem ao inventário de conteúdos a serem retirados ou acrescentados nesses materiais, conforme as demandas que lhes são lançadas em momentos variados. Eles reverberam,

sobretudo, disputas, projetos de poder e concepções concorrentes de sociedade situadas fora deles e são fenômenos caros ao desafio reiterado de se construir obras plurais, que contemplem a diversidade, sem desconsiderar as contradições e conflitos comuns à trajetória histórica de sujeitos e grupos sociais, os quais projetam nos livros didáticos de história parte de suas demandas, anseios, expectativas de futuro. A narrativa do passado mais remoto ao último presente curricularizado, abarca, além da tradição historiográfica, da *memória disciplinar* (TURIN, 2013), latências colocadas nos tempos de hoje, pela humanidade de hoje.

Sem ter por objetivo central adensar o vasto inventário da *historiografia da falta*, mas sem desconsiderar também desafios postos aos livros didáticos de história, quando tratam da chamada *história do tempo presente*, este ensaio procura investigar, a partir de três volumes destinados ao terceiro ano do ensino médio, elementos que envolvem e aproximam a concepção de história dessas obras em interface com a formação e a prática docente.

A proposta é, conforme provocação das organizadoras desta coletânea, “esquadrinhar novas perspectivas de abordagem que viabilizem a revisão e atualização da historiografia apresentada nos livros didáticos”; e refletir sobre “saberes consolidados pelos pesquisadores e que podem ser apropriados de modo a favorecer a renovação dos conhecimentos dos estudantes/cidadãos no processo de formação na Educação Básica”.

A ter essas agendas no horizonte, este ensaio buscará pensar, em livros didáticos de história, o recorte temporal da década de 1950 aos dias atuais, conforme me foi proposto. Objetivo, assim, projetar limitações e possibilidades à apropriação deles por estudantes e docentes, a tomar por base as seguintes premissas: a) é preciso deslocar e descentrar o lugar dos conteúdos no currículo de história; b) é fundamental formar professoras e professores que dialoguem e se apropriem dos conteúdos, a compreender que estes não se justificam por si mesmos; c) é necessário

perceber a intromissão, a *presença* de passados na contemporaneidade, inclusive, de forma a problematizar como experiências, valores e concepções postas no presente, podem dialogar com *imaginários* formados a partir de *culturas políticas* (BERSTEIN, 1998, 2008) que remetem a tempos outros; d) trabalhar estes elementos envolve discussões teóricas e metodológicas, inclusive nas formas de apresentação (narrativa) operacionalizadas por esses materiais, de maneira que possam contemplar múltiplas trajetórias e sujeitos sociais, fugindo assim a narrativas fechadas em *histórias únicas* (ADICHIE, 2019).

Tomar como ponto de partida o recorte temporal mencionado significaria pensar: sociedade diversas, inclusive a brasileira; a realidade escolar, como estudantes e docentes fazem uso do livro didático de história; e os desafios postos à efetivação da cidadania no país, os quais têm no acesso à Educação Básica uma de suas possibilidades.

Tal exposição demandaria trabalho de fôlego que dificilmente se circunscreveria a um ensaio. Neste sentido, tornar-se-á necessário construir recortes dentro dessa temática geral que possibilitem, por um lado, formular sínteses a respeito do estado atual da arte no período mencionado; e, por outro, propor agendas a partir do ponto de vista de que estas devem se coadunar com as condições de possibilidade de sua realização.

Qual seja, este exercício envolve o diagnóstico, ainda que geral, a respeito das narrativas e estratégias de ensino-aprendizagens desenvolvidas por esses materiais didáticos; e num segundo momento, discutir possibilidades frente a eles, as quais precisam ser factíveis e operatórias, fazer sentido para docentes e estudantes.

No horizonte, tenho as três questões norteadoras, lançadas pelas organizadoras desta coletânea: “o que precisa ser corrigido e atualizado nos LD? Considerando que o objetivo da Educação Básica é contribuir para a formação cidadã de crianças e jovens, capacitando-os para a

construção de uma sociedade democrática e inclusiva, quais problemas devem ser superados? Em que precisamos avançar, e por qual motivo?”

A partir dessas questões norteadoras, formulei perguntas às coleções cotejadas neste ensaio e que também demarcaram o percurso desta escritura: como são organizados os livros sobre os quais me debruço? Que critérios são observados à seleção dos conteúdos presentes nessas obras? A narrativa enfoca, em diversas temporalidades e espacialidades, culturas, vivências e trajetórias juvenis, público para os quais se destinam tais materiais? De que maneiras dialogam com a estruturação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação desta área e com a formação docente?

A proposta aqui, portanto, centrar-se-á na análise de livros didáticos de história do ensino médio aprovados no PNLD 2018, na perspectiva integrada, cuja estruturação dos conteúdos é cronológica-linear. O recorte temporal, no tocante ao conteúdo dos livros didáticos analisados, compreende a história brasileira dos anos 1950 aos dias atuais. O critério para esta seleção, foi problematizar estratégias narrativas das quais lançam mão as autorias destas obras para contar a *história do tempo presente*.

A escolha pelos títulos *História, Sociedade & Cidadania* (2016), de Alfredo Boulos Júnior; *História Global* (2016), de Gilberto Cotrim e *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio* (2016), de Patrícia Ramos Braick e Myriam Brecho Mota, foi orientada a partir de planilha divulgada em 2015 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE², na qual apresentava as coleções mais distribuídas por área do conhecimento. As considerações tecidas neste ensaio estão centradas na análise geral dos livros destinados a estudantes, porque busco investigar a relação entre as narrativas construídas, desafios postos a formação para a cidadania e o público juvenil, que deve aprender e construir conhecimentos a partir delas.

² A planilha disponibilizada pelo FNDE pode ser acessada no seguinte endereço: [PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular](#).

A hipótese é de que, no recorte temporal investigado, a despeito da diversidade dos eventos abarcados e da historicidade deles, a centralidade conferida aos conteúdos nessas obras projeta tanto a busca pela *atualização* e *novidade* nas abordagens (talvez para atender aos editais do PNLD e a demandas da academia), quanto os anseios comuns a grupos diversos postos na arena social, os quais veem, no livro didático de história, espaço privilegiado à efetivação da cidadania numa sociedade democrática. Neste sentido, os valores democráticos, postos como diretrizes à formação cidadã, precisam contemplar, também, formas democráticas de apresentação, multiplicar vozes, abarcar vivências e experiências afetadas e/ou subalternizadas nas disputas sociais.

Parte das considerações que faço neste ensaio atendem a dois critérios que considero relevante explicitar. O primeiro deles é político. Entendo que num país de *cultura política* autoritária como Brasil, o estudo de sua trajetória histórica é decisivo para compreender parte dos tantos desafios postos à sociedade, construir práticas democráticas e formar para o exercício da cidadania. É nesse sentido, que situo o segundo critério: para tecer parcela relevante das considerações que ora apresento, procuro estabelecer interface com a perspectiva decolonial. Ainda que evite partir exclusivamente dela – neste aspecto não levo a termo a *desobediência epistêmica* defendida por Walter D. Mignolo (2007) –, compreendo que as provocações trazidas por esse campo, ao renunciar a uma nova busca por hegemonia teórica na área das humanidades, potencializa experienciar outras epistemologias, pensar *fronteiriços* entres campos e saberes diversos. Me enuncio deste lugar por compreender que democracia se efetiva no respeito à pluralidade, e a construção de histórias plurais passa pela aceitação e afirmação da diversidade, o que requer tencionar e abrir as narrativas, sobretudo no ensino de história.

Assim, ao tempo em que considero relevante e construo diálogo com a historiografia estabelecida sobre a chamada *história do tempo*

presente (CHAUVEAU; TÉTART, 2009) ou sobre o domínio do contemporâneo (AGAMBEN, 2009), procuro pensar agendas e programas que tornem possível fugir ao perigo da história única (ADICHIE, 2019).

TEMPO PRESENTE E A CONTEMPORANEIDADE DO EXTEMPORÂNEO: APONTAMENTOS SOBRE AGENDA INVESTIGATIVA E NARRATIVA HISTÓRICA

O que definiria, em termos conceituais, uma *história do tempo presente*? Que nomenclatura seria mais precisa para delimitar a abordagem, sua agenda investigativa, seus protocolos de ensino e pesquisa? Tempo presente (CHAUVEAU; TÉTART, 2009)? Contemporaneidade ou domínio do contemporâneo (AGAMBEN, 2009)? Presentismo (HARTOG, 2013)? Atualismo (ARAÚJO; PEREIRA, 2019)? Esse debate abarca os limites cronológicos daquilo que é definido como *presente*, mas não se restringe a ele. Engloba também a própria concepção de história da qual são partidários autores de livros didáticos, docentes atuantes nos ensinos básico e superior, como também teóricos da área.

No campo da historiografia acadêmica, por exemplo – que tem interfaces relevantes com a historiografia apresentada nas obras didáticas cotejadas – a “retomada” da história política, notadamente a partir da segunda metade da década de 1980 na França, colocava em evidência duas questões delicadas ao exercício de escrita da história tal como vinha sendo concebido pela comunidade historiadora: a primeira era marcada pela percepção um tanto difundida e generalizada, segundo a qual trabalhar com o político era privilegiar o efêmero, o circunstancial; a segunda, fazer uma narrativa histórica circunscrita à trajetória das elites e pelas elites.

Assim, o questionamento dos pares buscava refletir e indagar se seria possível produzir *história do tempo presente* e evitar o risco, a sedução ao inventário de efemeridades ou curiosidades, que ten-

deria a aglutinar grande interesse jornalístico, mas sem maior relevância ou sistematicidade à história como área de conhecimento. A comparação entre *história do tempo presente* e a prática jornalística (RIOUX, 1999; DOSSE, 2012), por exemplo, é tópica bastante visitada entre teóricos que discutem e procuram distinguir a natureza das produções oriundas desses campos.

Conforme acentuam Serge Berstein (1998) e Pierre Rosanvallon (2010), receando críticas e considerações nem sempre sustentáveis sobre uma tal *história positivista*, da qual a comunidade historiadora do político seria tributária, pesquisadoras e pesquisadores desta área alimentaram certa reticência em se aventurar pela seara movediça do presente, reconhecendo e acatando a pertinência das críticas direcionadas a esta agenda investigativa. Porém, destacam que relevante parcela dos *perigos* apontados também poderia ser estendida ao estudo de quaisquer recortes temporais, não estando isenta de alguns exageros resultantes, frequentemente, do calor e do combate por posições de relevo no mundo acadêmico (postos de liderança em instituições, direção e coordenação de publicações, financiamento de pesquisa etc.), este também lugar marcado pelas disputas políticas.

Tratar do *tempo presente* envolve ainda a dimensão do contemporâneo, de maneira a perceber aproximações e distanciamentos entre essas categorias que não se restrinjam ao recorte temporal, a algo que ocorreu ontem e não há dois ou três séculos. A este respeito, a provocação de Giorgio Agamben é precisa: “De quem e do que somos contemporâneos? E antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?” (AGAMBEN, 2009, p. 57). A partir de Nietzsche, Agamben indica que

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse

sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mas do que os outros, de perceber e apreender seu tempo (AGAMBEN, 2020, p. 58).

O teórico italiano traz uma segunda definição, complementar à primeira e que a exemplo desta, evidencia seu caráter desconfiado, dubitativo e um tanto pessimista: enxergar a escuridão que atravessa o presente seria condição elementar ao discernimento do contemporâneo:

contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é exatamente aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhado nas trevas do presente (AGAMBEN, 2009, p. 62-63).

E de quem e do que seríamos extemporâneos? Que experiências seriam fugidias, estrangeiras às nossas cosmovisões, formas de organização social, maneiras de ser, estar e ritualizar a existência no mundo? Confrontar-se com essas questões envolve o necessário exercício de identificar alteridades, compreender a historicidade daquilo que foi, a força daquilo que permanece. Os contemporâneos seriam *raros*, sustenta Agamben, pois sê-lo indicaria o necessário ato de *coragem* para fazer ver a *escuridão*, as *trevas* do presente. A dificuldade residiria não no fato de estar-se preso e só enxergar o presente, mas de não o ver, efetivamente.

O presente confundiria, ao invés de dissipar-se nas fagulhas luminosas que nos tocam as vistas. Se colocaria como ponto fugidio a possibilidade de a visão realmente abarcá-lo. É como se o *cavaleiro da triste figura* empunhasse uma vez mais a armadura e se pusesse a combater moinhos de vento. O tempo presente, justo aquele que nos parece mais próximo, seria, por essa metáfora, o que mais de nós se afasta: movimento e confusão, sombra e penumbra, fantasmagoria e incompreensão. Assim, mais do que ensinar a ver, manuais didáticos, docentes e demais su-

jeitos envolvidos no processo educativo têm por desafio aprender como se aprende a enxergar a, e na escuridão, identificar as próprias cegueiras, ampliar o inventário das dúvidas. “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 1995), já provocava José Saramago.

É neste jogo de operações, que envolve olhares, concepções, percepções e recepções distintas, que se situa o desafio de abarcar experiências temporais e espaciais experimentadas por grupos sociais diversos, estabelecendo aproximações e distanciamentos que tornem inteligíveis e dizíveis partes da trajetória humana.

Este é, em larga medida, o desafio que continua posto à aprendizagem e o ensino em história: ver a persistência, a contemporaneidade de *passados presentes*, perceber como elementos deles foram plasmados e atualizados. Por isso a assertiva de Marc Bloch (2001), para quem *toda história era história do tempo presente* continua a evidenciar sua pertinência. E também a me inquietar, sob o receio ser tragado pelo pecado do anacronismo, perigo constantemente alertado pela comunidade historiadora.

LIVROS DIDÁTICOS: ENTRE HISTÓRIA TOTAL E NARRATIVA E HOMOGENEIZADORA

Que histórias contam as coleções didáticas mais distribuídas pelo Ministério da Educação/MEC, via FNDE, à juventude brasileira? Nos livros analisados, a narrativa de aspectos econômicos e políticos se sobressai. Os acontecimentos estão organizados em cronologia sequencial-linear do passado ao presente, numa divisão quadripartite, integrando a chamada história do Brasil à história geral³. Tal escolha tem legitimidade, encontra amparo teórico e metodológico na área de referência e não se constitui, a priori, em um senão.

³ Reitero que o recorte espacial e temático deste ensaio é a história do Brasil, a partir dos anos 1950.

Ao que parece, por uma série de questões caras a historicidade tanto do componente curricular de história quanto das pesquisas nesta área, seus currículos têm se estruturado, basicamente, sob premissas da *tradição historiográfica*, de determinada *memória disciplinar* (TURIN, 2013), ao reproduzir conteúdos tornados canônicos, numa perspectiva de soma, segundo a qual as novidades ou abordagens a respeito de determinados temáticas, que fogem a ideia de um processo histórico linear, contínuo, são incluídas em boxes ou seções, ao passo que o texto principal continua centrado em aspectos econômicos e políticos, em narrativas conduzidas pelas autorias, que interpretam os eventos, geralmente em visão única, sintética.

Essas narrativas abrem pouca margem para estudantes construírem raciocínios, interpretações, sínteses próprias, posto que as versões das autorias já carregam os sentidos esperados. O enfoque é mais no ensino sobre o passado e menos no aprendizado. Com isso, as experiências narradas perdem em dinâmica, deixam de evidenciar condições de possibilidades enfrentadas nos vários *presentes passados*, que também estiveram abertos e mobilizaram disputas e projeções de *futuros* em tempos outros.

Ao construir e controlar sínteses narrativas, as autorias de *História Sociedade & Cidadania* (2016); *História Global - Brasil e Geral* (2016); e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: Do Avanço Imperialista no Século XIX aos Dias Atuais* (2016), com pequenos deslocamentos entre si, apresentam e direcionam o que estudantes devem aprender, em detrimento destes construírem aprendizados próprios a partir delas. A condução fechada em enredos que parecem encerrar a experiência do passado, padece do desafio de evidenciar que o destino dos acontecimentos, tal como narrado, não estava dado. Foi matéria de embates, disputas e indefinição. Que os passados narrados também foram, em momentos outros, presentes abertos, até que nas disputas, nos embates sociais, ações de determinados grupos e sujeitos prevalecessem.

As relações de casualidade e consequência esquematizadas pela explicação das experiências de outrora, perde em evidenciar o calor e a indefinição dos embates travados em outras épocas, como se montasse um jogo de quebra-cabeças onde todas as peças se encaixam previamente, mas sem evidenciar o trabalho e a confusão que envolveu sua operação de montagem. O que aparece é o resultado, quase nunca, a trajetória, o percurso. É assim que as autorias procedem ao narrar o curto período da redemocratização, com o retorno de Getúlio Vargas ao poder pelo voto, até as crises que levaram ao esgarçamento político e ao seu suicídio. É assim também na abordagem dos governos de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goulart e do golpe civil-militar que infligiu ao Brasil uma ditadura de 21 anos. É assim, ainda, ao tratar da redemocratização, da chamada Nova República e dos governos que a seguiram: José Sarney, Fernando Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio (Lula) e Dilma Rousseff.

A figura da autoria-narradora que apresenta e interpreta os fatos selecionados oferece pouca margem de manobra. Inclusive, a estratégia de incluir outras vozes, leituras e por vezes, documentos históricos representativos com visões concorrentes a respeito de determinada experiência/evento, tem minorada, com essa forma de narrar, as possibilidades de tensão. A estratégia reiterada da interpretação da autoria fecha a narrativa e limita a potência questionadora e reflexiva objetivada.

A ênfase mais na síntese que na tensão, confere aos processos históricos, narrados a posteriori, uma lógica e coerência que certamente não tiveram em seus contextos. Mesmo a considerar que uma das atribuições de historiadoras e historiadores seja interpretar e organizar fatos, eventos, acontecimentos num enredo, a disposição das fontes documentais nos livros didáticos em tela, torna-se, com frequência, cambiante entre o caráter ilustrativo e a confirmação de premissas expostas

no texto base, o que minimiza a autonomia de docentes e estudantes, que poderiam utilizar esses recursos para investigar, interpretar, construir aprendizados.

A ordenação sintética dessas narrativas confere a ideia de uma trajetória sequencial-linear da história que plasma pontos de tensão. A multiplicidade de vozes, de personagens envolvidas no processo é borrada, obliterada por narradores oniscientes que mesmo quando explora fontes históricas, buscam definir a leitura/interpretação que se deve fazer delas.

Não é que as narrativas dessas obras sejam de todo desprovidas de tensionamentos e posicionamentos críticos, ressalvo. É que a escolha reiterada pela síntese, pela condução orientada do enredo, acaba por enfatizar mais o ensino sobre os acontecimentos interpretados pelas autoras e a serem levados a termo por professores e professoras. Com isso, permanece em segundo plano aprendizagens que seriam possíveis, se se fomentasse e incentivasse que estudantes construíssem reflexões, interpretações. Nem se trata de contrapor o que se deve ensinar ao que se deve aprender. O que coloco como questão é que aquilo a ser aprendido é antes apresentado sob a perspectiva da assimilação e reprodução de informações, em detrimento de um processo que fomente descobertas e a construção da autonomia, da reflexão.

A escolha sequencial-linear para a organização dos conteúdos também fragiliza os objetivos reiterados por esses livros como centrais: a valorização da democracia e a formação para a cidadania. Ao enfatizar conteúdos factuais, dispostos sem maior discussão entre eles, essas obras deixam de potencializar o debate sobre como foi edificada no país uma *cultura política* (BERSTEIN, 1998; 2008) autoritária, que tem sido reatualizada em momentos e experiências diversas.

Essa *cultura política* autoritária brasileira tem atravessado a aurora e o ocaso de séculos. Trata-se de legado e presença desafiadoras à efetivação da democracia. Discursos autoritários têm se revelado exem-

plos sintomáticos de práticas cerceadoras, perpetuadoras de violências. O compromisso democrático advoga, exige também o estabelecimento de práticas democráticas. Estas, por sua vez, abrangem o elemento da livre manifestação política e se efetiva na conquista e respeito aos direitos sociais, capazes de construir um país menos injusto e desigual.

Em síntese, a democracia se distancia tanto mais da realidade cotidiana quanto mais se afasta do compromisso com a cidadania. Se o inventário dos conteúdos a respeito de experiências progressas vivenciadas pelo país tem algum sentido para o ensino de história, este deve ser evidenciar a longa trajetória autoritária, marcada por violências práticas e simbólicas, pela negação ainda vigente à cidadania plena a grande parcela das gentes brasileiras.

Estudar, à guisa de exemplo, o coronelismo, a ditadura do estado novo⁴ ou a ditadura civil-militar, enfatizando a historicidade que os delinea, mas sem enfrentar e aproximá-los como manifestações representativas de continuidades, da permanença de uma *cultura política* autoritária, excludente e violenta no país, perde em força, em potência, em sentido.

No recorte temporal cotejado nestes livros, a discussão sobre preservação ambiental é incipiente. Geralmente é tratada isoladamente, fora da noção de *progresso* e da relação que historicamente, a humanidade tem mantido com o meio, como se esta fosse e ou estivesse alheia a natureza, se colocasse fora dela.

Assim, se essas narrativas apresentam leitura crítica sobre a exploração, as injustiças que seres humanos infligiram a seus semelhantes, em temporalidades e espacialidades diversas, natureza, floresta e bichos não mobilizam a mesma preocupação. Não se trata aqui de retomar a *historiografia da falta* (OLIVEIRA, 2012), sob o argumento de que agora, os livros didáticos deveriam contemplar também as histórias natural e animal.

⁴ Estes dois eventos fogem ao recorte aqui abordado. A referência a eles se justifica pela natureza do argumento que busco reforçar: qual seja, os conteúdos em história não são um fim si mesmos. Precisam ser operacionalizados tendo em vista a construção aprendizagens relevantes ao exercício pelo da cidadania.

Se acentuo a ênfase exaustiva nos conteúdos nessas obras, a reflexão que ora apresento não pretende adensar o inventário das ausências deles, o que em tese, significaria estender, ainda mais, a “perspectiva conteudista”. A questão, uma vez mais, diz respeito aos critérios de seleção e eleição curricular e como esta pode e deve atender a desafios postos ao presente.

As narrativas didáticas aqui cotejadas se notabilizam, em larga medida, por contar a história como a trajetória do progresso, do desenvolvimento, do consumo, do bem-estar da humanidade, salvo alguns percalços apontados, cujo aprendizado histórico possibilitado por meio delas deveria evitar sua repetição. A humanidade, portadora de cultura, da “pré-história” à atualidade, é apresentada como agente, que, pela força do trabalho, transforma “natureza bruta” em produto e riqueza materiais. Os custos, os impactos e como o meio é afetado fica em segundo plano, mencionados em boxes, seções ou em um ou outro texto complementar.

As ideias de preservação do ambiente, desenvolvimento sustentável e consumo responsável são apresentadas sob ótica moralizante, professadas para converter “cabeças” inconscientes, em detrimento de serem tratadas como questão estrutural. Fogem, portanto, ao debate integrado, necessário à reflexão sobre reiterados projetos desenvolvimentistas colocados no debate público. A discussão concernente aos impactos que as ações humanas provocam à própria humanidade, como afetamos a existência de outras espécies e biomas, é plasmada por uma lógica de pensamento estruturada sob a ideia de avanços reiterados, do aperfeiçoamento contínuo e sequenciado que marcaria o *antropoceno*, a despeito de alguns percalços que deveriam servir de lição.

As tentativas – válidas, é importante dizer – de fomentar uma preta consciência ambiental e o respeito à outras formas de organização social, embora presentes, são deslocadas pela força que o sentido de progresso assume nos livros didáticos cotejados. Se em nome das missões

evangelizadora, civilizatória e modernizadora já não se defende nem se justifica o *colonialismo* como outrora se fez, a *colonialidade do poder, do saber e do ser* (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2003) é, entretanto, reificada nessas obras, mesmo quando procuram deslocar-se em perspectiva reflexiva, pois as abordagens operacionalizadas escorregam na força dos sentidos de *modernidade* e *universalidade* nela implicados.

As narrativas linear e quadripartite que orientam essas obras, conforme já citado, são elucidativas dessa força. Nelas, notabiliza-se pouco debate sistematizado sobre os sentidos e significados de *domar a natureza*, tanto no que diz respeito aos períodos de experiências democráticas quanto em governos autoritários.

Nesses livros, no recorte temporal sobre o qual me detenho – dos anos 1950 aos dias atuais –, a agenda ambiental carece de pensar aproximações e reatualizações entre *projetos de colonização*, a dita *expansão para o Oeste* e a busca renovada por preencher os chamados *vazios amazônicos*. As “intenções” confessadas e os projetos de desenvolvimento implementados à região amazônica, para derrubar a floresta e dominar os selvagens nela estabelecidos, é sintomático de como o *imaginário colonizador* não se encerrou com fim do domínio político e econômico direto das metrópoles europeias por estas plagas. Tecer estas ponderações se trata menos de denunciar e mais de perceber mecanismos por meios dos quais a *colonialidade* se mantém como força ideológica e como projeto de poder⁵.

As narrativas são estabelecidas a partir de eventos ocorridos no eixo sul-sudeste, mas apresentadas como *nacionais*. Os destaques a outros eventos e experiências assumem caráter *regional* ou *local*. Em detrimimento de fomentar a diversidade, as interpretações oferecidas da his-

⁵ A exemplo do que pondera Ailton Krenak (2019), a humanidade que se quer e deseja moderna perdeu a conexão com a ideia de pertencimento a terra, a natureza. Em nome de progresso material, do anseio por riqueza, escravizamos uns aos outros e tornamo-nos escravos das próprias crenças. Nossos “bezerros de ouro” contemporâneos são edifícios de concreto armado, destinados a atingirem os céus; pastos para engorda de bovinos, estes que igualmente nos alimenta e adocece; meios de transportes e comunicações por meio dos quais comprimimos o espaço-tempo, percorremos longas distâncias em tempo recorde, enquanto parecemos nos apartar, cada vez mais, da ideia de pertencimento ao meio. Feito Prometeu, mas desacomodados e livres do castigo cotidiano dos deuses, vagamos perdidos, tornados abutres do mundo que nos sustenta.

tória, centradas em vieses político e econômico, torna geral, nacionais, experiências que são também locais. Qual seja: eventos ocorridos em São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, por exemplo, são locais, mas a partir da dimensão e projeção que recebem, o que envolve relações de saber e poder, assumem caráter e importância nacionais. A abordagem da ditadura-civil militar nessas obras é elucidativa a este respeito. É o que Walter Mignolo (2003) conceituou de *histórias locais, projetos globais*.

Ainda no tocante a estruturação do enredo, mudança considerável de procedimento se observa quando as obras tratam dos governos presidenciais mais recentes. Sem alhear-se a perspectiva factual, nestes casos, a abordagem se torna mais descritiva, próxima do informe, um trabalho em estilo jornalístico, que noticia pontos considerados acertadas e outros críticos nessas experiências.

Nestes recortes, sobretudo nas abordagens referentes aos governos do PSDB e do PT, as discussões sobre *história do tempo presente* trazidas no segundo item deste ensaio são bem elucidativas, no que diz respeito às nuances de um *presente* aberto, da aproximação entre escrita historiográfica e jornalística (RIOUX, 1999; DOSSE, 2012). Numa estratégia narrativa que tenta evitar a acusação de proselitismo político e distanciar-se de embates com sujeitos e grupos ainda atuantes na cena pública, tais abordagens, quanto mais se aproximam do hoje, mais assumem caráter descritivo, deslocando-se de oferecer interpretações historiográficas com a ênfase apresentada na escritura sobre experiências históricas mais recuadas.

Parte das provocações que tenho feito, cabe reiterar, a despeito de serem mobilizadas a partir da leitura dos livros didáticos analisados, não estão ancoradas exclusivamente neles. Isto por compreender que eles não se encerram nos próprios textos, nas narrativas que expressam. São *artefatos de conhecimento* (FREITAS, 2019) produzidos para atender exigências específicas da educação formal e atendem a demandas

didático-pedagógicas, políticas, sociais, culturais, econômicas. No caso dos volumes em tela, a ênfase na abordagem integral, processual e conteudista, é aspecto que guarda interface, também, com a formação inicial para docência em história.

A perspectiva processual das narrativas reforça e reatualiza práticas de ensino, universitária e escolar, nas quais a preocupação formativa permanece focada no conteúdo, compreendido, geralmente, como um fim em si mesmo. Tanto o é que a organização da maioria dos cursos de graduação em história no país, ainda se estrutura pelo recorte eurocentrado da divisão quadripartite, a despeito de reclames e críticas reiteradas a ele por profissionais das mais diversas subáreas, os quais, paradoxalmente, continuam a reproduzir a estrutura curricular alvo de suas críticas.

Essa situação é cambiante, marcada por aporias e ambivalências. Exemplo disto observou-se quando a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum/BNCC foi disponibilizada para debate e contribuições públicas. À época, a maioria das críticas feitas a ela pelos especialistas de história, em subáreas distintas, reiterava, exatamente, a ausência de conteúdos entendidos como “canônicos” (GOMES NETO, 2019). E o fizeram não por acaso. O enfoque na suposta ausência de conteúdo é sintoma. Este evidencia que grande parte dos professores e professoras, formadores e formadoras de seus futuros colegas de profissão, entendem e concebem o aprender e o ensinar história, a partir dessa perspectiva, ainda que frequentemente reputeem ao ensino dela na escola a pecha de “tradicional”, “conteudista” e marcado pela “decoreba”, como se se fizesse algo muito distante disso ao ensinar nas licenciaturas.

No componente de história, a perspectiva “conteudista” carrega a ideia de que estes materiais devem ter caráter enciclopédico e reunir todo o conhecimento das experiências humanas em tempos e espaços distintos, desde as populações ágrafas até o acontecido de ontem. Na

prática, isso resulta na inexistência ou seleção pouco criteriosa de conteúdos substantivos, os quais deveriam constituir os currículos escolares. Isto fica patente nos volumes destinados ao terceiro ano das coleções analisadas: *História Sociedade & Cidadania* (2016); *História Global - Brasil e Geral* (2016); e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: Do Avanço Imperialista no Século XIX aos Dias Atuais* (2016).

Na graduação, acompanho com frequência a angústia de estudantes, sobretudo quando vivenciam os estágios supervisionados, em saber como darão conta de tanto conteúdo em duas aulas semanais. Este é um reclame frequente até mesmo entre docentes atuantes e experientes no ensino básico.

Sem desconsiderar outras tantas dificuldades enfrentadas no chão da escola, parte das questões relatadas resulta do fato de que a seleção de conteúdo é pouco praticada e professores e professoras ainda veem o livro didático como o currículo a ser praticado. E, no entanto, no momento da escolha da obra a ser utilizada como recurso mediador da aprendizagem, a grande maioria opta por coleções que tem a perspectiva de organização integrada, as quais, entre os seus diferenciais, incorpora o extenso inventário de informações históricas canonizadas nos diversos níveis de ensino da disciplina.

Não é sem motivos que a concepção de história integrada se mantém hegemônica entre as coleções adotadas pelos docentes, o que também induziu o mercado editorial a adaptar-se. Mesmo nas obras cujas autorias incorporam e intercalam recortes temáticos, procuram situá-los dentro dos marcos da história quadripartite, numa aparente tentativa de causar menos estranhamento a professoras e professores e aumentar as possibilidades de serem demandadas, consumidas.

Em detrimento de serem selecionados a partir de critérios bem estabelecidos – aprendizagem histórica significativa ao público a que se destina, valorização de práticas democráticas, contemplar pluralidade das formas de organização social, compreensão e respeito às alteridades,

formação para cidadania etc. – os conteúdos são incluídos, sob a ideia de abarcar o todo das experiências humanas em seus recortes econômicos e políticos, adensados, em maior ou menor grau, a depender da autoria, por “curiosidades” no campo da cultura. A seleção de conteúdos substantivos se torna operação fugidia, difícil de realizar-se, posto que o reclame da falta, da incompletude, estará sempre no horizonte.

O diagnóstico acima esboçado, resulta em práticas docentes que, embora não consigam contar toda a trajetória da humanidade em suas aulas, no anseio de concluir todos os conteúdos dispostos no livro, enfatizam mais o ensino que a aprendizagem histórica; e em estudantes que repetem que a história, desprovida de identificação prática com suas vivências e trajetórias de vida, é “chata”, um “estudo de velharias” que serve para quase nada.

Este distanciamento de vivências e experiências comuns a juventude nos livros analisados, é outro aspecto a ser considerado. Mesmo quando essas obras tratam da ditadura civil-militar, que envolveu intensa mobilização da juventude, algo que poderia ser operacionalizado como uma janela para articular a abordagem ao debate sobre a construção histórica dos sujeitos juvenis, as narrativas continuam centradas em aspectos exteriores a esse grupo. Quando muito, as autorias fazem menções, tecem associações passageiras, para em seguida, retomarem o curso narrativo. Isto fica explícito, por exemplo, em umas poucas situações em que o terceiro volume de *História, Sociedade & Cidadania* (2016), coleção mais distribuída no ensino médio, se aproxima da temática das juventudes.

A resistência democrática: estudantes, operários e políticos

Com o aumento da repressão cresceu também a resistência democrática ao Regime Militar, seja por meio de protestos de rua, oposição parlamentar, seja por meio de jornais, revistas, espetáculos teatrais, cinema e música.

Em 1968, os estudantes brasileiros intensificaram suas ações contra a ordem dominante. Numa manifestação estudantil ocorrida no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, que oferecia comida a baixo custo, um estudante secundarista de 18 anos, o paraense Edson Luís Lima Souto, foi baleado e morto. Milhares de pessoas compareceram ao seu enterro, ao qual se seguiu uma onda de protestos. O maior deles ficou conhecido como Passeata dos 100 mil, manifestação pública que reuniu estudantes, intelectuais, políticos, trabalhadores e artistas como Chico Buarque, Milton Nascimento e Gilberto Gil (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 208)

O texto acima é acompanhado de fonte imagética, em que destaca o jovem Chico Buarque de Holanda e o ator Arduíno Colasanti, na *passeata dos cem mil*, em 1968. A discussão sobre o protagonismo juvenil, o movimento estudantil, e a atuação política da juventude é logo deixada de lado. O futebol, a música, o cinema, a televisão, a propaganda e outras manifestações e expressões do cotidiano, que poderiam ser mobilizadas para acessar e melhor compreender essa experiência, são citadas em caráter ilustrativo, repentino, porque a narrativa síntese, orientada pelo sentido do processo contínuo, não pode parar.

Os livros didáticos não deveriam ser reduzidos ao inventário de conhecimentos autorizados nos espaços e discussões políticas ou acadêmicas (RÜSEN, 2011). A possibilidade de encantamento, reflexão, inquietação que a narrativa histórica oferece pode ser mobilizada para promover deslocamentos, reposicionamentos e compreensão da juventude como protagonista da história. Tal escolha não indica abicar de conhecer o legado de experiências que antecedem a existência e as escolhas desses jovens, inclusive, sob a perspectiva do legado, da herança e daquilo cuja luta e atuação deles pode servir para mudar, transformar.

Se a narrativa histórica se adensa em contar e inventariar passados desprovidos de relações de pertencimento ancoradas nos dilemas, inquietações, receios, sonhos, projeções da juventude, ela perde

em potência e na possibilidade de que estudantes se identifiquem com a história e se percebam agentes transformadores desta, para além de condicionados por escolhas e ações das gerações progressas. Essa discussão não é nova nem consensual, por isso mesmo cabe ser recolocada: ao invés de centrar a preocupação na exposição de conteúdo, não seria mais operatório selecioná-los, recortá-los e problematizá-los, com vistas ao ensino e aprendizagem significativos?

É neste sentido, penso, que cabe a profissionais do ensino, mais do que nunca, se apropriarem do livro didático e construírem seus próprios recortes, levar a termo outras possibilidades de organização curricular a partir dos materiais que têm em mãos. Há, contudo, mais um aspecto a ser considerado nesta operação: a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSAR AGENDAS É REATUALIZAR O INVENTÁRIO DAS DÚVIDAS

Chego ao final deste ensaio marcado por dúvidas e inquietações. Após o arrazoado de impressões e provocações que trouxe a respeito de como os livros *História Sociedade & Cidadania* (2016); *História Global - Brasil e Geral* (2016); e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: Do Avanço Imperialista no Século XIX aos Dias Atuais* (2016), contam a recente história republicana brasileira; de como narram, fazem a história do tempo presente a partir da década de 1950, que alternativas ou possibilidades vislumbro para materiais que continuam importantes, centrais ao processo de ensino-aprendizagem em história?

A pergunta não é retórica. Se tecer o inventário das lacunas exige reflexão, apontar caminhos requer além de responsabilidade, coragem para expor-se ao exercício indelicado, mas por vezes necessário da prescrição. É neste sentido que aponto aqui, algumas agendas e procedimentos que abarcam os livros, embora não devam se restringir a eles.

Seja qual for o recorte, estas obras estão marcadas, por um lado, em demandas postas por seu contexto de produção – no caso, o presente; e por outro, pela *memória disciplinar* da área. Neste último caso, quando partem para historiar eventos situados em passados mais recuados, os critérios para seleção dos acontecimentos arrolados parecem se justificar por si mesmos, mais pelo fato de comporem o cânone, de sua presença ter sido tornada tradicional; e menos pelo que as marcas de tais experiências se fazem perceber e afetam, em dada medida, a contemporaneidade.

Uma primeira possibilidade de agenda, que reputo instigante, seria redimensionar a própria noção de *presente* em função da perspectiva das *presenças* e *ausências*. Qual seja: que relações de pertencimento e alteridade seria possível estabelecer frente às experiências das populações ágrafas, das sociedades antigas, dos ditos medievais e modernos? Quanto de *presença* e *ausência* esses passados abarcam? O que sabemos a respeito de como lidavam com o tempo deles – a *contemporaneidade* de outras épocas – e que heranças nos legaram, ao ponto de nos aproximarmos e afastarmos deles e reiterarmos a importância de estudá-los, de serem tornados saberes curricularizados, onde se contam parte de suas experiências aos jovens em processo de escolarização? Em palavras outras, como invenções extemporâneas marcam *presença* nas maneiras de ser, estar e agir na contemporaneidade?

Enfocar a *presença* em detrimento da sequência de passados, significa que as obras didáticas poderão, quiçá, abrir a narrativa, incorporar diversidade de fontes documentais que abarquem sujeitos e experiências históricas variadas, fugir a perspectiva quadripartite na organização de conteúdos curriculares, sem com isso negar a relação da espacialidade brasileira com os processos diaspóricos e migratórios que a marcaram, em diversas épocas e com povos oriundos de espaços variados, contemplando tanto indígenas originários quanto descendentes africanos, asiáticos e europeus.

Tal abordagem precisaria contemplar margens de manobra, condições de possibilidade que configuraram os *presentes* de outra. Ao historiar ações, protagonistas e acontecimentos, seria preciso renunciar a lógica sedutora e redutora que concebe o passado de maneira transparente. Seria preciso perceber o passado em suas relações difusas e opacas, cujos sentidos, significados e interpretações deveriam ser menos ensinados pelas narrativas dos livros e mais potencializados por elas. Ou seja, ao invés de centrar-se em interpretações dadas, em sínteses prontas a serem ensinadas a estudantes, as obras didáticas incorporariam diversidade de fontes documentais, cujo enfoque fosse a aprendizagem histórica a partir de procedimentos caros a operação historiográfica (CERTEAU, 2011). Ter-se-ia a construção de saberes históricos escolares, orientada por docentes e mediada por materiais didáticos, entre os quais se incluí o livro. Adotar essa perspectiva significaria que a autoria se deslocaria da função central de apresentar sínteses interpretativas sobre o passado e se colocaria mais na função de uma curadoria.

Isto indicaria a necessidade de repensar não apenas os critérios de seleção dos conteúdos a serem incluídos nessas obras, mas as próprias estratégias de apresentação deles, de maneira a contemplar de forma mais compreensiva e menos classificatória, experiências que *a priori*, parecem fugir à perspectiva da história como soma ou interposição sequenciada de *avanços* e *retrocessos*. Este seria o caso, por exemplo, dos povos indígenas originários, das populações ribeirinhas e camponesas.

Esta operação passa pelo desafio de abrir a narrativa e incentivar, fomentar a construção de sínteses, ao invés de trazê-las prontas. Implica reconhecer que em espacialidades como a brasileira, a *colonização* envolveu e envolve projetos reiterados de domínio da natureza e das populações que habitam esses espaços. Significa entender que a

colonialidade continua a abarcar as relações de poder e saber. Pensar por que continuamos a colonizar e a reproduzir tais práticas, muitas vezes alheios aos sentidos e as violências reiteradas de nossas ações.

Na busca por outras formas de conceber a história, abrir e tornar plural suas narrativas, vasto campo dubitativo se abre à potência das reflexões e ações, as quais podem integrar parte das agendas programáticas colocadas ao ensino e aprendizagem históricas: é possível estabelecer diálogo entre a episteme ocidental, *colonialista* e epistemes decoloniais, estas últimas críticas à experiência colonizadora, ao apagamento e silenciamento de outros saberes que a ocidentalização europeia levou a termo no Brasil, sob a égide das *missões evangelizadora cristã, modernizadora e desenvolvimentista*? Como apontar o caráter colonizador da episteme ocidental sem deixar de reconhecer que depois de cinco séculos de projeto colonizador, fomos tornados, em larga medida, pacientes e agendes da *colonialidade do poder, do saber e do ser*? (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2003).

Por que fazemos o que fazemos? Por que agimos e pensamos de maneira tal e não de outra? De que cadinho se originam as contradições que nos visitam e constituem? O que fazemos quando escrevemos história? Devemos cerrar trincheiras ou abrir fronteiras, cujos deslocamentos aproximativos ou furtivos se reconfigurem a partir dos debates e embates travados na cena pública, na disputa entre projetos políticos, concepções de sociedade?

De que maneira preconizar fronteiriços que evitem pensar um *eu* somente em contraposição ao *outro* e abarquem também os encontros entre o eu e o outro, tendo em vista que a fronteira que separa, também une e pode fomentar pensamentos, formulações, epistemes mestiças? Como investigar fronteiriços que se mantêm na fronteira, estando na movimentação entre *lá* e *cá*, sem pertencer a um lugar de fixidez?⁶

⁶ A discussão sobre branquitude, negritude, o lugar do pardo e racialidade na sociedade brasileira pode ganhar em potência e novos contornos, se vista nessa relação de *deslocamentos fronteiriços*.

Que ações devem suscitar o necessário apontamento dos silenciamentos e apagamentos operacionalizados em nossa trajetória histórica? Poderá quem sempre falou sobre o *outro* exercer a escuta, abdicando de ocupar lugar de protagonista, de quem enuncia e anuncia a última verdade sobre o tudo e o todo de tantas existências? Poderão os novos sujeitos de *fala*, a partir de seus *lugares*, serem ouvidos sem ceder a cultura do silenciamento na qual foram vitimados durante tanto tempo?

Há lugar para a diversidade e convivência no dissenso, sem que isso indique o estabelecimento de novos universais que são em instância última, *projetos locais* de poder alçados a *histórias globais* (MIGNOLO, 2003), mais pela imposição de sua força e menos por representar a pluralidade das diferenças?

Como historiar sem sucumbir ao *perigo da história única*, homogeneizante e marcada por estereótipos? De que maneira abrir a narrativa sem abdicar da possibilidade de construir sínteses, compreender e deslocar-se até experiências alheias, estrangeiras ao eu, a nós?

As histórias, além de plurais, precisam encantar e inquietar. Pensar a contemporaneidade e extemporaneidade históricas envolve abdicar do ensino como prática colonizadora. Sim, chegar a esse diagnóstico se aproxima da banalidade. Mas no campo do ensino e da aprendizagem em história, além de verbalizado, o óbvio precisa ser repetido à exaustão, até, quem sabe, possa ser operacionalizado, praticado.

Tais proposições partem da perspectiva de que o ensino e aprendizagem devem promover práticas educacionais com enfoque à formação para a cidadania e em valores democráticos. Num país cuja *cultura política* autoritária vem de longa data, a história requer também o estabelecimento de práticas capazes de fomentar narrativas abertas e plurais, de maneira a tornar operatória, já em sua constituição, a própria noção de que contemplar a diversidade é premissa estruturante da democracia.

Entendo que a construção de práticas democráticas e a formação para a cidadania passam, uma vez mais, pela Educação Básica no geral, e pelo componente curricular de história em específico, entendido desde longa data, como arena de disputas a respeito da sociedade que se almeja: antes demandava-se à história formar o *cidadão patriótico*; hoje, almeja-se que forme o *cidadão crítico e reflexivo*⁷.

A reflexão a respeito da história do tempo presente nos livros didáticos, envolve demandas e enfrentamentos diversificados: a discussão sobre autoritarismos e violência; os apagamentos reiterados a respeito da trajetórias de povos silenciados pela historiografia; a discussão sobre gênero e o lugar das relações entre mulheres e homens na sociedade brasileira; como os projetos de *civilização* e *modernização* de outras épocas foram assimilados e reatualizados sob a perspectiva do *desenvolvimento* e do *progresso*; de que maneira a *colonialidade do saber e do poder* podem ser problematizadas, com vistas a compreensão de nossa formação histórica e social.

Entendo, portanto, que a análise das narrativas dos livros didáticos de história, entendidos aqui como material pedagógico, currículo praticado e fontes, tanto por sua historicidade quanto pela *tradição* que envolve a constituição deles, é estratégia que possibilita pensar parte dos desafios colocados à formação docente e o lugar deste componente curricular no ensino básico. A despeito da importância que os livros didáticos têm no contexto educativo, apontar a possibilidade de mudanças em sua constituição sem questionar como são formados professores e professoras nas licenciaturas em história, me parece contraproducente.

Neste ensaio, no recorte temporal já mencionado, me detive em três volumes de um total de dezenove coleções aprovadas no PNLD 2018. Deste universo, quase totalidade das obras estavam organizadas pela perspectiva da história integrada, com variações na maneira como algumas

⁷ Evito adentrar aqui na proposta de formar o *cidadão resiliente*, tal como incluso na versão final na Base Curricular Comum para o Ensino Básico.

delas tentam intercalar discussões temáticas às suas abordagens. Sem docentes dispostos a promoverem outros usos e demandarem tipos e configurações diversas de livros didáticos, é pouco provável que autorias e editoras ofertem coleções em outros formatos. Mudanças serão operacionalizadas nesses materiais quando a história, área de referência, levar a termo, nos currículos dos cursos de graduação, críticas que são conhecidas e publicadas por esses profissionais há, no mínimo, cinco décadas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de Uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo. *In: _____ O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009, p. 55-73.

ARAÚJO, Valdeci Lopes de; PEREIRA, Mateus H F. **Atualismo 1.0**: como a ideia de atualização mudou o século XXI. Vitória: Editora Milfontes; Mariana: Editora da SBTHH, 2019.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. *In: RIOX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 349-363.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. *In: AZEVEDO, Cecília et al. (Orgs). Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 29-46.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. 3º ano. 2ª.ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção história sociedade e cidadania).

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHAUVEAU, Agnés; TÉTART, Philippe (Orgs.) **Questões para a história do tempo presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista tempo e argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1 p. 05-22, jan/jun. 2012.

FREITAS, Itamar. Livro Didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.143-148.

GOMES NETO, João Maurício. Tradição disciplinar e o desafio de construir currículos: recepções à BNCC para o componente de história. **Saeculum**, v. 40, p. 351-376, jan./jun. 2019.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiência do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias Para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO 2005, p. 8-23.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade; O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade. n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. **Histórias Locais/Projetos Globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NICOLAZZI, Fernando. A história e seus passados: regimes historiográficos e escrita da história. In: BENTIVOGLIO, Júlio; NASCIMENTO, Bruno César. **Escrever história**: historiadores e historiografia nos séculos XIX e XX. Serra: Milfontes, 2017, p. 7-36.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. In: _____. **O Direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: editora-UFS, 2011, p. 37-116.

RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

REVEL, Jacques. Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica. In: **Proposições**: ensaios sobre história e historiografia. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009, p. 97-137.

RIOUX, Pierre. Entre história e jornalismo. In: CHAUVEAU, Agnés; TÉTART, Philippe (Orgs.) **Questões para a história do tempo presente**. Bauru: EDUSC, 1999, p. 119-126.

ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história do político**. São Paulo, Alameda, 2010.

RÜSEN, Jörn. Narração histórica: fundações, tipos, razão. *In*: MALERBA, Jurandir (Org.). **História & Narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 45-57.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende de M. (Orgs.) **Rüssen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 109-127.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TURIN, Rodrigo. História da historiografia e memória disciplinar: reflexões sobre um gênero. **Revista da História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 13, p. 78-95, 2013.

O MUNDO CONTEMPORÂNEO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Dilton Cândido Santos Maynard¹

¹ Doutor em História pela UFPE. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe, Colaborador no Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UF RJ), e professor do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

Refletir sobre aspectos do mundo contemporâneo é exercício de duplo efeito. Se, por um lado, nos impele responsabilidade significativa, por outro, certamente também nos oferece a oportunidade de aprender e de problematizar aspectos da história e do seu ensino através de atos, processos e objetos que, muitas vezes, já quase naturalizamos. Assim sendo, a leitura dos trabalhos integrantes da mesa “O mundo contemporâneo e o ensino-aprendizagem de História”, ocorrida no evento, *O que se ensina e o que se aprende em História: a historiografia didática em debate*, ocorrido nos dias 09 e 10 de setembro de 2020, permite o contato com provocações importantes sobre a urgência em pensar a história e sua relação com o tempo presente.

A chance de comentar os trabalhos “História Contemporânea em coleções didáticas – PNLD ensino médio (2008-2018)”, de Wesley Garcia Ribeiro Silva, professor na Universidade Federal do Pará; “Livros didáticos: entre o excepcionalismo e o (não) lugar do movimento indígena nos Estados Unidos (séc. XX)”, de Alexandre Guilherme da Cruz Alves Júnior, da Universidade Federal do Amapá; “A história no Brasil recente: os vivêns da história e da memória em perspectiva comparada com a Argentina”, de Haroldo Loguércio Carvalho, docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e “Abordagens e narrativas da História Contemporânea brasileira em livros didáticos do ensino médio”, de João Maurício Gomes Neto, da Universidade Federal de Rondônia, transformou-se na brecha para que questões em torno do contemporâneo, enquanto tema e tempo, emergissem e exigissem reflexões. Pela qualidade dos textos, muito pouco se pode dizer sobre lacunas nos trabalhos. Nessas breves notas, é mais proveitoso ressaltar algumas proximidades e afastamentos.

Sobre as proximidades, destaque-se inicialmente que todos os quatro textos apresentados se amparam em lastro documental sólido, percorrido atentamente, revirado de modo voraz e depois apresentado em análises cuidadosas. No caso de Haroldo Carvalho e Alexandre

Alves Júnior, deve-se destacar o uso de documentação que extrapola as fronteiras brasileiras (Argentina e EUA respectivamente). João Maurício Gomes Neto e Wesley Silva, por sua vez, apresentam o esforço em compulsar os vários manuais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), algo que impressiona qualquer conhecedor do volume de informações constantes em um livro didático para o ensino médio.

Os textos também se aproximam no zelo que o quarteto tem em oferecer um *approach* teórico para aquilo que lê. Não há descuido aí. O mesmo pode ser dito para as constantes conexões entre os olhares construídos sobre o processo de ensino-aprendizagem de história em cada um dos casos apresentados. A atenção sobre os influxos do ensino para o presente também é perceptível em todas as 4 análises.

Mas, como um bom conjunto de jazz, embora soem uníssonos, elegantes e consistentes, cada um deles tem vida e personalidade próprias. E seus solos e improvisos precisam ser observados, pois só assim as nuances de cada trabalho poderão ser expostas. Apresentamos a seguir, ainda que um tanto apressadamente, algumas observações sobre especificidades nas análises propostas pelo quarteto.

Como já observado, João Maurício Gomes Neto e Wesley Silva tomam basicamente o mesmo corpus documental, a saber: as coleções didáticas aprovadas nos programas governamentais de aquisição de livros para o ensino médio. O corte realizado por Gomes Neto privilegia o intervalo que vai dos anos 1950, quando, para Francisco Carlos Teixeira da Silva, o Brasil experimenta transformações que, talvez, desenhem um novo tempo, um tempo presente (SILVA, 2012), até a primeira década do século 21, os sempre escorregadios “dias atuais”. Enquanto isso, Garcia, embora percorra praticamente as mesmas obras, se detém sobre o fenômeno que redesenhou o mundo contemporâneo: a Segunda Guerra Mundial. As perguntas, em ambos os casos, são similares: quais os avanços e o que ainda há para fazer? Gomes Neto valoriza a preocupação

de professores como atores no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que evidencia a força ainda perceptível dos cânones, ao ressaltar a permanência de, ao menos, duas obras em diferentes edições e formatos do PNLD para o ensino médio. Inegavelmente, a presença recorrente de uma determinada coleção entre os livros didáticos repercute sobre as interpretações e narrativas da história oferecidas a alunos e professores da Educação Básica no Brasil, algo inclusive também destacado por Alexandre Alves Júnior em seu texto. Ao mesmo tempo, é possível observar o esforço das coleções em realizar a atualização dos seus conteúdos e as influências presentes nelas, resultantes dos anseios por representação vindas de grupos sociais. Por seu turno, Wesley Silva nos coloca os desdobramentos e as inter-relações entre os currículos de graduação em história, a Educação Básica e as coleções didáticas.

No entanto, embora se mostrem ancorados em problemas específicos, nenhum dos trabalhos aqui mencionados é mais um tributo à “historiografia da falta”, conturbada interpretação já criticada por Margarida Oliveira (2003, p. 88). Ao contrário, todos eles reconhecem as limitações usuais das obras didáticas e, talvez por isso, não apontem nelas a inexorável solução para o ensino da história. Nenhum dos autores indica “enxertos” a serem feitos. Nas obras analisadas, não se opta por uma espécie de história aditiva, mas antes por uma perspectiva problematizadora, próxima das preocupações expressadas por Lucien Febvre (1992).

Também não há neles a postura pretensiosa de considerar aquele conhecimento constante no livro didático como fadado a estar “desatualizado” e distante das pesquisas acadêmicas. Longe disso, as obras apontadas por Carvalho, por exemplo, são assinadas por historiadores reconhecidos por suas contribuições às pesquisas realizadas na pós-graduação do Brasil.

E se Carvalho chama a atenção para os acadêmicos lendo e escrevendo à Educação Básica, produzindo assim historiografia atualizada, a

tendência em transformar uma ou duas regiões do país em entidade central para a explicação da realidade, num processo que solapa tanto a produção acadêmica quanto as diferenças em um país de dimensões continentais, também surge questionada. Nesse sentido, merece destaque a proposta de João Maurício Gomes Neto para que abdicemos do ensino como prática colonizadora. O autor nos convida a refletir: quantas vezes seremos confrontados com o regional lido, transformado, imposto como nacional? Até quando teremos que aturar a parte pelo todo? Quais os prejuízos daí decorrentes? E nesse aspecto, o desmoronamento conceitual, a atitude descolonizadora, proposto por Gomes Neto, logo se aproxima daquilo que expressa Alexandre Alves Júnior.

A advertência, no caso de Alves Júnior, ocorre quando o autor nos lembra como, ao acendermos as velas para iluminar os movimentos pelos direitos civis nos EUA, manifestações inegavelmente importantes, somos levados a esquecer o brilho da comunidade indígena, do papel por ela desempenhado no avanço da mesma causa.

Já as provocações constantes no texto de Haroldo Carvalho se estruturam a partir de uma perspectiva comparada, na qual os caminhos tomados para a história das ditaduras em dois países, Brasil e Argentina, são ponderados. O que nos aproxima e nos diferencia de nossos vizinhos? Como duas nações tão estratégicas para o desenvolvimento continental lidaram com as memórias de tempos sombrios?

Carvalho aponta as dessemelhanças nas ideias do que foram ambas as ditaduras: no Brasil, uma cobertura semântica instituiu um conceito ilegítimo na historiografia didática, ao dotar o militarismo de características de sistema político, estendendo os usos nos livros didáticos com mais frequência ao termo “regime militar”. As mudanças recentes, que inserem a sociedade civil não mais como vítima, mas como partícipe do processo, os usos da ideia de uma “ditadura civil-militar”, também são observadas pelo autor. Nosso uso, como se pode ver, é ligei-

ramente distinto do que é feito pela historiografia argentina, que usa o conceito de “terrorismo de Estado”. Conforme o autor, os argentinos reconhecem em seus livros que houve perseguição, terror, tortura e morte deliberados pelo Estado que deveria cuidar dos seus cidadãos.

No país vizinho, o processo foi de exposição, aceitação e punição. No Brasil, a ideia foi de acomodação, expressa por uma anistia ampla, por uma abertura feita na base do “prendo e arrebento”, num esforço do último líder da ditadura, que um dia afirmou preferir o cheiro dos cavalos ao do seu próprio povo, para que fosse “esquecido” pelo país que governara. E, assim, o texto de Carvalho se aproxima da discussão proposta por Gomes Neto ao pensar o que devemos entender por contemporâneo. A perspectiva apresentada finda por ressaltar a atualidade do livro didático. O esforço por dar conta de imensos cortes cronológicos – como sugere o título costumeiro de “das cavernas ao terceiro milênio” – coloca o livro didático em posição vantajosa quando o assunto é discutir o tempo presente.

Por exemplo, antes mesmo que os desdobramentos das jornadas de junho de 2013 se desenhassem mais claramente em artigos, monografias ou dissertações e teses de doutorado, antes que os historiadores da Academia apontassem os movimentos articulados para desalojar do posto de presidente a primeira mulher eleita ao cargo no Brasil, antes que os historiadores identificassem a ascensão de negacionismos, dos ataques a projetos sociais, os livros didáticos do ensino médio já traziam em suas últimas laudas análises sobre o ocorrido. O mesmo pode ser dito sobre o processo de impeachment de Dilma Rousseff, vivenciado pelo país em 2016. Os livros didáticos nos ensinam que o olhar sobre o nosso tempo é fundamental, pois, como afirmou Marc Bloch, “sem contemplar o presente é impossível compreender o passado” (2001, p.11).

Mas, ao usar a rubrica “dias atuais”, etiqueta imprecisa, acende-se a falsa ideia de que o presente é algo descolado do passado, desarticulado do futuro. As poucas páginas normalmente conferidas ao “presente”

evidenciam a dificuldade em lidar com temáticas que nos parecem recentes. É como se, pelo fato de ser contíguo, o fenômeno induzisse ao erro. No entanto, se o contemporâneo é perigoso por nos ser próximo, é preciso lembrar que o afastamento cronológico não garante imparcialidade. É possível ir longe cronologicamente e incorrer em imprecisões, fomentar preconceitos, proceder análises apressadas. Quando tratamos de historiografia, a distância em história não é sinônimo de segurança.

Os trabalhos aqui apresentados nos ajudam a pensar os avanços necessários e os procedimentos possíveis na sempre complexa ponte entre o saber acadêmico e o escolar. Cada texto, a seu modo, sinaliza para a necessidade de pensar, mas de também agir e desmontar a ideia inocente de que o presente deve ser o tempo impensado, o tempo indesejado da história. Ao contrário, o que o excepcionalismo americano explorado por Alexandre Alves Júnior, as distintas narrativas sobre as ditaduras mencionadas por Carvalho, e as coleções didáticas do PNLD analisadas por Gomes Neto e Silva nos mostram é que a história, narrativa agridoce, tem no presente, no olhar sobre a duração, sobre o vivido, um ponto fundamental. Os quatro escritos nos mostram como o olhar sobre a história do tempo presente pode nos ajudar a entender melhor o futuro do passado.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. v. 1. (Coletânea Obras escolhidas).

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Tempo & Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1 p. 05-22, jan./jun. 2012.

FEBRVE, Lucien. Face ao Vento. Manifesto dos Anais Novos (1946). **História**. São Paulo: Ática, 1992, p.173-182.

OLIVEIRA, Margarida Dias. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. 325 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, [Recife, 2008].

PROST, Antoine. **Doze lições sobre história**. Tradução Guilherme João de Freitas Texeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Vox, Voces: (re)memorar**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.

Posfácio

Qual o passado a ser legado pelo ensino de história?

Francisco das C. F. Santiago Júnior
Magno Francisco de Jesus Santos

Desde o oitocentos, a historiografia didática no Brasil¹ traz a marca eurocêntrica, linear, cronológica e política, tornando-se um dispositivo² para todo o ensino de história, tendo um poder imensurável no imaginário da cultura histórica brasileira a partir do ensino escolar. Pensando cultura histórica como o conjunto de dispositivos, artefatos e instituições produtor de imagens, conceitos e conteúdos pertinentes sobre o passado socialmente compartilhado, o modelo acima teve o poder definidor da realidade histórica a ser conhecida e apreendida. Iniciada como uma prática historiográfica e docente no ensino escolar, com a consolidação dos cursos de graduação, a definição das unidades políticas como referência fundamental, o processo histórico expansionista europeu e a linearidade temporal tornaram-se a linha teleológica condutora em um circuito de retroalimentação.

Desta maneira, desde os anos 1930, pelo menos, alunos formados por essa síntese histórica secular, ingressaram como estudantes em cursos de graduação igualmente constituídos por essa cultura disciplinar eurocêntrica, nos quais formaram-se professores que, por sua vez, formaram alunos novamente. A coletânea que vocês têm nas mãos é um excelente material para observar justamente as disputas e demandas do ensino escolar a partir da historiografia didática, justamente na medida em que reflete especificamente sobre temas, objetos, conteúdos e valores que são vinculados na escola por meio do Livro didático de história e que, de alguma forma, respondem ao dispositivo conceitual da síntese histórica didática. Os textos demonstram, neste sentido, a persistência de temas curriculares (história antiga, história medieval, a clivagem entre história do Brasil e história geral), a emergência de novas formas de contextualização do

¹ Sobre a historiografia didática no Brasil podem ser consultados BITTENCOURT, 2008; GASPARELLO, 2004; MELO, 2008; FREITAS, 2010.

² Dispositivo é todo instrumento artefactual ou conceitual que implica num processo de subjetivação, de produção de sujeitos objetificados e objetificadores. Boa parte dos dispositivos produzidos na modernidade industrial, neste sentido, é um instrumento de racialização. Cf. AGAMBEN, 2005, p. 8-16; MBEMBE, 2014.

passado (a cidadania como tema histórico, a memória, o protagonismo de populações afro-brasileiras, indígenas e outras) e os limites do paradigma formador da disciplina história no Brasil.

Ora, quando contemplamos as reivindicações educacionais do movimento negro brasileiro e os movimentos indígenas, percebemos que estes denunciam, há décadas, o eurocentrismo da formação escolar brasileira como um todo. A própria pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, já apontava que o princípio do aprendizado deveria ser a realidade, experiência e memória da comunidade na qual estão inseridos os sujeitos professores e alunos. Essas comunidades já possuem sua própria erudição, trajetória e saberes que mereceriam ser a base a ser ampliada – e não negada – pelo ensino escolar. A negação das epistemologias locais, tanto aquelas desenvolvidas em condições coloniais periféricas, bem como aquelas que são negadas por mecanismos coloniais racistas, notadamente as femininas, indígenas e negras, é uma das marcas da cultura escolar brasileira que tem sido combatida intensamente nas últimas décadas. Com os anos, as pautas dos protagonistas sociais subalternos (populações periféricas e racializadas) passaram a dialogar com tendências intelectuais internacionais, das quais citamos aqui apenas as mais recentes, as pós-coloniais e as decoloniais.

Estas tendências apresentam novidades apenas em termos: elas encontram as históricas trajetórias dos educadores e intelectuais negros, indígenas e mulheres brasileiros, muitos deles historiadores, que apontam que os conteúdos substantivos e atitudinais precisam ser matizados, criticados, ampliados, senão eles continuam servindo como formas de supressão da cidadania. As vozes mais conhecidas de Paulo Freire, e outras não tanto, como Maria Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Airton Krenak, Abdias do Nascimento, entre outros, são reencontradas para afirmar uma agenda histórica atual. Graças a essas investigações antológicas, hoje se sabe que não se trata apenas de reconhecer o eurocentris-

mo cronológico-linear e político da síntese histórica brasileira presente nos livros didáticos, mas reconhecer também o racismo brancocêntrico e patriarcal que a sustenta. Pela negação, essa síntese histórica dificulta a emergência e consolidação da cidadania no Brasil, um dos principais objetivos da educação brasileira, segundo a Lei de Diretrizes e Bases aprovada e vigente desde 1996.

Do ponto de vista da historiografia didática e do ensino de história, muitas mudanças foram fundamentais para que percebêssemos a pertinência de tais questões: as pesquisas sobre o protagonismo feminino, negro e indígenas (e também sobre ensino de história) acumuladas desde a expansão da pós-graduação nos anos 1980, mas principalmente, no século XXI; a ampliação do ingresso de mais negros e indígenas nas classes médias brasileiras; o avanço de políticas afirmativas desde os anos 1990; a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sobre ensino de história e cultura de comunidades indígenas, africanas e afro-brasileira; a adesão a políticas públicas em prol de uma educação pelos direitos humanos, pela representatividade e emancipação feminina e de gênero e pelo respeito à diversidade religiosa e sexual (todas são pautas sob ataque desde 2018)³; tais elementos lançaram o ensino de história e a historiografia didática na urgência de repensar sua função, seu currículo e seus procedimentos.

Neste sentido, nos textos dessa coletânea, em especial, nos de Gilvan Ventura da Silva, Lyvia Vasconcelos e Márcia Vasques, Denise da Silva Menezes do Nascimento, Nilton Pereira e Roberto Airon Silva, se percebe a reação à formulação da BNCC demonstrando que se passou a pautar – a despeito dos retrocessos implicados na aprovação da versão final do documento – os motivos pelos quais se estuda e

³ Tais ataques podem ser mensurados ao se observar como em sítios de grupos conservadores, como o “Escola sem partido”, tem como alvo central das denúncias os livros didáticos de história no tocante aos referidos conteúdos.

ensina história no Brasil, em especial, os temas da antiguidade clássica e do medievo europeu, conjunto de objetos do conhecimento que claramente afirma, em continuidade, a formação disciplinar eurocêntrica brasileira. As respostas dadas pelos analistas, em alguma medida, solicitam e sinalizam ao ensino de história e à historiografia didática uma nova postura, que não seja marcada pelo estudo do conteúdo em si mesmo como um acúmulo erudito de cultura histórica. Neste sentido, os autores afirmam que não se aprende sobre Egito, Grécia ou Roma antigas como um fim em si mesmo, mas para, por meio da diversidade histórica, usar o tempo histórico como maneira de compreender as múltiplas experiências humanas a partir da longínqua antiguidade, a qual é também um legado da sociedade brasileira.

Outro conjunto de textos, os de Juliana Souza e Paulo Cruz Terra, Alexandre Guilherme Alvez Júnior, Haroldo Loguércio, João Mauricio Gomes Neto e Dilton Maynard confirmam a necessidade de confrontar o passado de expoliação histórica de populações, bem como o autoritarismo e assim, incorporar os desafios impostos pelo tempo presente e consolidar, acima de tudo, a cidadania como foco central da formação e aprendizado histórico. Ao pautar a cidadania em seu aspecto amplo, os autores evidenciam que os processos históricos pela sua construção no Brasil são, em parte, o foco primordial pelo qual se ensina e aprende história. Se história se aprende na junção entre “conteúdo-procedimento-valores”, a cidadania é em si um processo histórico com múltiplas temporalidades que envolve tematizar as experiências sociais dos diversos grupos que compõem nossa sociedade, com as lutas por ampliação de direitos sociais, políticos e culturais, entendendo que tais direitos historicamente construídos são valores democráticos a serem garantidos pela formação escolar, e aos quais, o ensino de história compõe, como chamam atenção Margarida Oliveira e Itamar Freitas, em seu texto também nesta coletânea, pelo aprendizado conduzido via método

histórico. A pauta da cidadania, neste sentido, impõe que se considere sujeitos, experiências da formação social brasileira direta, as vivências dos grupos sociais da sociedade brasileira. Para estes, alunos de nossas escolas, o passado aprendido em aula e por meio do livro didático de história é parte do legado da própria cultura.

A reflexão sobre o que se ensina e aprende por meio do livro didático se torna, portanto, uma reflexão sobre o legado a ser assumido pela sociedade brasileira. No que se refere, por exemplo, ao mundo antigo, por um lado, muitos temas estão assegurados pela BNCC como tópicos do ensino; por outro, os autores dessa coletânea evidenciam a dificuldade de hoje em dia, se justificar o estudo do passado longínquo espacial e temporalmente de povos tão aparentemente desconectados da realidade brasileira, senão por meio da fabricação da antiguidade (MARQUES, 2004) e do medievo como origens históricas dos países e terras ocidentalizadas em dispositivos como o livro didático e sua síntese histórica, bem como nos currículos de cursos de formação de professores. Neste sentido, Salvatore Settis (SETTIS, 2005), refletindo sobre a pertinência do legado da Antiguidade como uma questão séria e urgente, mesmo para um país como a Itália, que guarda um dos maiores acervos patrimoniais do Mundo Antigo, afirma que é preciso pensar que a função de tais referências é servir como memória espectral para compreender nossa (sua) própria diferença enquanto tempos novos e diferentes. Aqui ele se aproxima dos autores desta coletânea, contudo, seu foco é menos na continuidade da Antiguidade e da cultura clássica, mas na compreensão da atualização histórica como atividade diferencial. Ou seja, o legado dos Antigos é um processo de *busca* por um passado cada vez mais *distante* e cada vez *mais diferente* do presente. Como paradigma diferencial, inclusive, esse passado pode caducar em sociedades marcadamente não-ocidentais⁴.

⁴ Neste sentido o Ocidente é a quimera, uma identidade quebrada, principalmente quando pensamos nas nações latino-americanas, construídas como periferias do liberalismo racializado. Cf. MBEMBE, 2014.

A síntese histórica do LDH, neste sentido, é um paradigma conceitual que age, atualizando no *agora* os passados estudados, e é também uma atitude política que estabelece a continuidade na memória e no espaço escolar, de mundos históricos *próximos* e *distantes*. Cumpre dizer que se nossas instituições (desde a historiografia à universidade) formadas a partir do eurocentrismo reservam um longo legado *branco* e *masculino*, o ensino de história como campo de pesquisa e problematização tem instado autores de LDHs, bem como pressionado nas avaliações do PNLN, para tirar dos boxes dos livros didáticos a marginalidade dos temas cadentes não-ocidentalizados. Sabemos que se Zumbi e Dandara são invenções históricas de passados negros pertinentes para o combate ao racismo e afirmação da cidadania no Brasil, Aristóteles continua sendo a cabeça que “sustenta o Ocidente” (VELOSO, 1997) tupiniquim porque ele tem sido atualizado, *reinventado* para cumprir o papel de ancestral. Como nação, somos herdeiros de Zumbi, mas temos Aristóteles por legado.

Jacques Derrida (1994) afirma que nenhum legado tem legibilidade natural e transparente, senão inclusive, não haveria motivo pelo qual herdar qualquer coisa. Trata-se de um *reafirmar escolhendo*, no agora, o que nos acompanha no presente e preencherá a nossa expectativa do futuro. Mas aqui resiste o problema do *legado*, imperceptível para a argumentação de matriz eurocêntrica de Derrida: como chamam atenção as “escrevivências” de Conceição Evaristo, ao tratar das trajetórias e experiências construídas nas vivências coloniais racializadas, impõe-se legados subterrâneos, ancestrais ouvidos em outros lugares e que precisam ser assumidos. Emergem não os ancestrais consolidados da tradição – como Aristóteles ou Jesus Cristo – mas aqueles negados no discurso histórico hegemônico, os espectros – talvez o termo mais condizente fosse “encantados” – ouvidos nas histórias não-oficiais das comunidades de hoje e de antes que formaram a população brasileira, cujas matrizes estão fora das academias de filosofia, sociologia ou histó-

ria. Os brasileiros são herdeiros, por seleção atualizada, de Platão, mas tem o legado vivido de Zumbi, cuja resistência é imagem do presente das populações racializadas locais. Neste sentido, talvez estejamos mais próximos de Dandara, e, da negritude insuficientemente não assumida da faraó Hatshepsut, ou mesmo da negritude sequestrada de Cleópatra⁵.

Segundo as epistemologias indígenas os sujeitos não escolhem os ancestrais (CASTRO, 2001). A ancestralidade é um acidente de percurso, porque nenhum ser nascente escolhe os enredos que carrega e cujas trajetórias históricas e heranças suporta. Depois de sabidos e reconhecidos quais os ancestrais se possui, estes podem ser apaziguados, e, então, cabe aos sujeitos saber com quais deles se escolhe dialogar e tornar base das relações com o presente. O xamã Davi Kopenawa, em parceria com o antropólogo Bruce Albert (KOPENAWA; ALBERT, 2015), afirma que para garantir a preservação do mundo atual, é preciso compartilhar com os ancestrais da terra na qual se está inserido. Para isso, faz-se mister ouvir as vozes das vivências locais, nas quais, terreiros, quilombos, aldeias, periferias e comunicades apontam seus Zumbis e Paraguaçus. Se há uma diferença entre a legitimidade de processos históricos ocorridos em inúmeras terras e a atualização do diálogo com uma origem desejada, talvez o problema esteja em quais os critérios a serem elencados, hoje, para continuar a re-inventar ancestrais tradicionais e promover o encontro com os enredos ainda inauditos na escola.

O silêncio das narrativas históricas nos livros escolares contribui para reafirmar a negação de experiências plurais no espaço escolar. Professores e alunos, por vezes imbuídos de trajetórias que desqualificam suas vivências, negam seus protagonismos e sufocam suas identidades, se depa-

⁵ Hatshepsut foi Rainha do Egito da XVIII Dinastia do Reino Novo, no começo do século XV a. C. Cleópatra foi uma governante cuja racialidade foi sequestrada pela mídia audiovisual dos séculos XX-XXI, tendo sido repetidamente representada como mulher branca, em filmes, por atrizes como Claudete Colbert, Elizabeth Taylor e Alessandra Negrini – esta última no filme *Cleópatra* (2007), de Júlio Bressane. Atualmente existe uma demanda para que outra atriz branca (Gal Gadot) a represente novamente. Poucas produções, como o game *Assassin's Creed Origins*, de 2017, apresentam uma Cleópatra de etnia não-branca.

ram com livros que pouco elucidam os sujeitos que se encontram afastados das esferas estatais do poder. Tiago Gil, ao pensar sobre a renovação da historiografia moderna no espaço acadêmico ressalta a pertinência de articular a costumeira política central com as “potenciais negociações paralelas”. Isso, certamente, implica em um desafio a ser enfrentado no âmbito da historiografia didática, no sentido de encontrar o equilíbrio das narrativas atinentes à política central do Estado e às estratégias mobilizadas cotidianamente por setores da população civil, em espaços ainda pouco acionados nos LDH como irmandades, sindicatos e escolas. Espaços institucionais nos quais é possível mensurar o exercício do protagonismo da história por grupos sociais plurais, incluindo negros, indígenas e mulheres.

A conjugação de outras experiências possíveis para integrar os LDH também trazem desafios. Um deles é o risco de estarmos contribuindo para reforçar o *primitivismo moderno*, no qual a inserção de novas narrativas não contribuía de forma significativa para instituir uma sociedade plural, mas que apenas reafirme uma postura de curiosidade acerca das histórias do *outro*. De forma pertinente, Grada Kilomba explicita sobre uma vontade branca em “ouvir uma história muito exótica” (KILOMBA, 2019, p. 118). Isso reforça a ideia de que a mera inserção nem sempre contribui para a desconstrução das estruturas racistas e que mudanças substanciais devem ocorrer na centralidade dos textos escolares, no intuito de evitar que as histórias de negros, indígenas, mulheres e população LGBTQI+ sejam vistas como curiosidades históricas disponíveis em boxes.

De alguma forma, essa inquietação atravessa o espaço escolar e, notadamente, o ensino de história na educação básica, por meio de um de seus eixos centrais: a cidadania. Em uma sociedade ceifada por grave crise sanitária, socioeconômica e humanitária, os direitos assegurados pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação se distancia da realidade de grande parcela da população e a reivindicação de seu cumprimento transmuta-se em ato de resistência,

principalmente em um cenário como a fome e o desemprego cresceram drasticamente ao longo dos últimos anos. Neste sentido, o ensino de história emerge como um espaço privilegiado para reafirmar a necessidade de reconhecer a escola como um espaço de formação cidadã, incluindo o debate acerca das estratégias acionadas por homens e mulheres dos segmentos populares na luta por seus direitos. Juliana Souza e Paulo Terra, ao tratar sobre a renovação da historiografia brasileira acerca da problemática da cidadania expressaram inúmeras experiências nas quais é possível indicar que homens e mulheres do Brasil oitocentista lutavam por direitos sociais e civis. Com isso, reafirma-se que entre os trabalhadores e a população no geral, na sociedade do Brasil Império, não havia uma recusa à política oficial, mas indicam que esses grupos sociais entendiam que ali se constituía um espaço de disputas e negociação no intuito de atender as suas demandas.

A construção de um ensino de história que movimenta o fortalecimento da cidadania também perpassa pelo repensar da atividade docente. No último decênio, a universidade brasileira passou por um significativo processo de reconfiguração, no qual emergiram projetos que potencializam o reconhecimento da prática docente como um elemento estruturante na construção do conhecimento histórico, notadamente, por meio de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, o ProfHistória, que tem como público-alvo professores de História que atuam na educação básica. De algum modo, a emergência desses dois programas possibilitou que a universidade contribuísse para romper com o antigo estigma de não conseguir dialogar com profissionais da história que atuam fora dos muros da instituição, bem como, em possibilitar que a formação de novos professores também seja mediada pela troca de experiências com docentes de História que se encontram nas escolas da educação básica.

A formação continuada de professores de História nos programas institucionais de ensino das universidades brasileiras tem contribuído para a construção de espaços dialógicos, nos quais a prática docente se transmuta em ponto de reflexão. Isso potencializa o fortalecimento da dimensão do ensino como problema investigativo no âmbito do estrutural tripé universitário, o rompimento das antigas hierarquias do conhecimento entre universidade e escola, além da construção da autoestima de professores da educação básica, que passam a construir conhecimento histórico a partir da reflexão acerca de suas experiências docentes.

Certamente, o espaço privilegiado para repensar o ensino de história no Brasil ao longo do último decênio foi o ProfHistória, com a emergência de um novo formato para as dissertações que trazem reflexões acerca das práticas docentes de forma propositiva, com os produtos voltados para o uso didático. Esse público foi o foco da contribuição de Margarida Oliveira e Itamar Freitas, ao realizarem a avaliação das primeiras dissertações defendidas no programa de pós-graduação em rede e que de algum modo perpassava pela questão do livro didático. Os autores identificaram a polifonia nos usos e na própria definição do material didático, como objeto de pesquisa, objeto de controle do Estado, artefato controlado pelo mercado ou recurso para o ensino. Ela resultaria da confluência entre as concepções de profissionais que atuam na educação básica e dos que passaram a lecionar no programa, muitas vezes, ainda presos a uma historiografia pensada na universidade.

O exercício do protagonismo de professores da educação básica no tocante à construção de políticas públicas educacionais não é algo novo, sendo perceptível no movimento de ampliação da presença de professores de História da educação básica em importantes espaços, como nas comissões de avaliação dos livros didáticos nos editais do PNLD, comissões de elaboração de diretrizes para o ensino de história,

como a primeira versão da BNCC e, de forma mais ampla, por meio da sonora participação nas consultas públicas de documentos atinentes à educação no geral e ao ensino de história, em particular. De qualquer modo, essa ampliação participativa de profissionais que atuam na educação básica indica o interesse docente em atuar ativamente na construção de um ensino de história transformador e que atenda às demandas de uma sociedade democrática, plural e justa.

Contudo, apesar de reconhecermos uma ampliação da presença de professores de história na constituição de políticas públicas e na avaliação do PNLD, ainda é recorrente ouvir reclamações docentes acerca das fragilidades democráticas em suas respectivas redes de ensino, nas quais, docentes ainda sofrem pressão de gestores e do mercado editorial no processo de seleção dos livros a serem adotados para as suas turmas. O desafio de amplificação democrática não é homogêneo e ainda é preciso lutar para que professores e professoras tenham condições de assegurar que suas escolhas de livros didáticos sejam respeitadas.

De alguma forma, a realização de editais voltados para o ensino médio corrobora para o entendimento do fortalecimento de uma premissa democrática de universalização do ensino médio para os jovens brasileiros, por meio da construção de condições de permanência na escola. A disponibilização dos livros didáticos avaliados por especialistas que asseguram um padrão de qualidade possibilita que alunos pobres tenham condições de ter acesso ao material didático que torne viável os estudos e a aprendizagem. Contudo, como chama atenção o texto de Wesley Garcia, a atenção para os elementos que norteiam a constituição de uma tradição historiográfica na emergente historiografia didática do ensino médio, também produz narrativas que tendem a engessar modelos de ler o passado da nação. É o caso da definição da história contemporânea, com forte tendência de se constituir como uma “narrativa fechada, única e essencialista”.

Diante dos textos elencados nesta coletânea, o ensino de história emerge como um problema que permeia as diferentes temporalidades, com o dilema de encontrar caminhos que possibilitem a escrita sobre outras histórias possíveis, que se afastem dos velhos modelos estruturantes eurocêntricos, da aplaudida figura de Aristóteles no mundo antigo ao rechaçado Stálin da contemporaneidade. De algum modo, lutamos contra um modelo que ainda teima em prevalecer. Como Chimamanda Adichie nos alertou, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p. 22). Se há uma tendência na busca de consensos historiográficos, com a eleição de temáticas que tendem se repetir, devemos criar mecanismos que tencionem o processo e criem fissuras neste passado único e linear e ampliar, no ambiente escolar, o legado que já compõe a sociedade brasileira. Para isso, torna-se necessário privilegiar o elemento central da formação dos profissionais da história, ou seja, o método histórico. Em tempos estranhos de eclosão de narrativas centradas em fakenews, negacionismo e no falseamento da história, a mobilização do método histórico como ferramenta de construção do conhecimento nos diferentes espaços de atuação é o recurso que o profissional da história dispõe para defender a ampliação da democracia e pela formação de uma sociedade justa e pautada no respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, Santa Catarina, v. 5, p. 9-16, 2005.
- BITTENCOURT, C. M. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica, 2008.

- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Dumará, 1994.
- FREITAS, Itamar. **História do Ensino de História no Brasil**. São Cristóvão: Edufs, 2010. vol. 2.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da planatação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Coisac & Naify, 2015.
- MARQUES, Luiz (Org.). **A fabricação do antigo**. Campinas: EDUNICAMP, 2004.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MELO, Ciro Flávio de castro Bandeira de. **Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.
- SETTIS, Salvatore. **Il futuro del classico**. Milano: Minueto, 2005.
- VELOSO, Caetano E. V. T. Alexandre. *In: Livros*. Rio de Janeiro: Mercury: Polygram, 1997. CD (60 min.)



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

ISBN 978-658984938-4



9

786589

849384