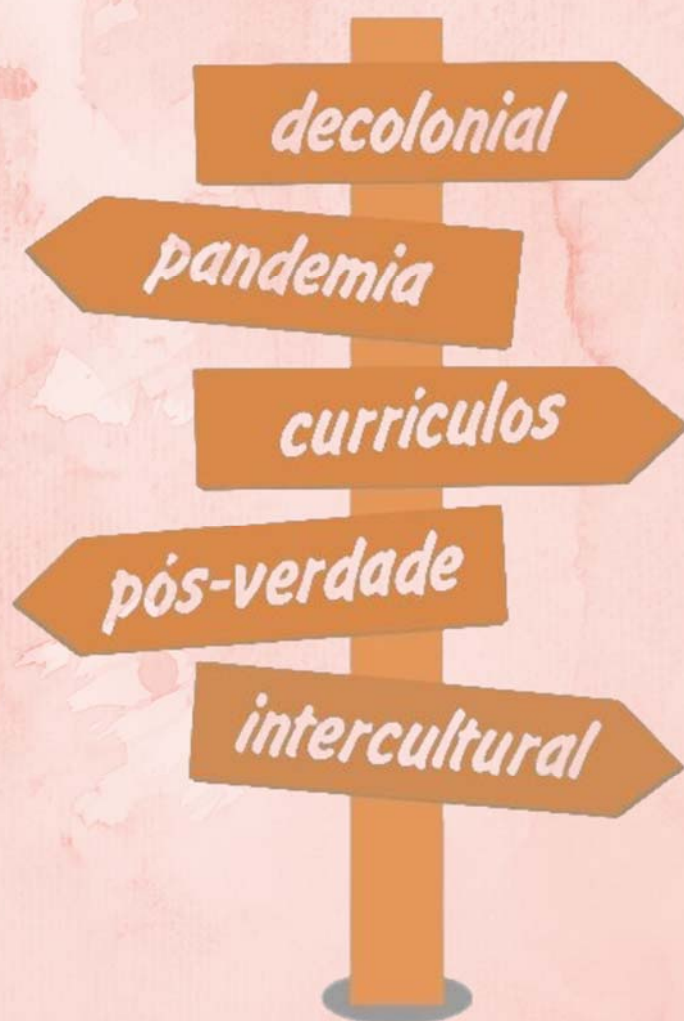


J TERCEIRAS ornadas

LATINO-AMERICANAS DE ENSINO DE HISTÓRIA

XIII SEMINÁRIO NACIONAL DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA

ENCRUZILHADAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NA AMÉRICA LATINA



**Ponta Grossa, Museu Campos Gerais, UEPG
27 a 29 de abril de 2022**

Ficha Técnica

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (coord.)
Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom (coord.)
Profa. Dra. Janaína de Paula do Espírito Santo
Prof. Me. Giuvane de Souza Klüppel
Prof. Me. Matheus Mendanha Cruz
Prof. Ma. Mayra Rodríguez Hernández
Profa. Ma. Rúbia Caroline Janz
Ariana Belén Fuentes
Karine de Fátima Almeida

COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandre Felipe Fiuza (UEL)	Juliana Pirola da Conceição Balestra (UNILA)
Ana Heloisa Molina (UEL)	Laura Cristina del Valle (UNS)
Ana Zavala (CLAEH)	Márcia Elisa Teté Ramos (UEM)
Carmen Lúcia De Salis (Unicentro)	Maria Paula Costa (Unicentro)
Eder Cristiano de Souza (UNILA)	Marta Mercedes Poggi (UNTREF)
Federico Alvez (Unespar Paranaguá)	Nadia Gaiofatto Gonçalves (UFPR)
Gonzalo Álvaro de Amézola (UNTREF)	Sandra Regina Oliveira (UEL)
Jean Carlos Moreno (UENP)	Sebastian Plá (UNAM)

PROMOÇÃO

Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI)

Programa de Pós-Graduação em História da UEPG

Maestría en Enseñanza de la Historia – UNTREF

APOIO

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – UEPG

Museu Campos Gerais (MCG)

Programa de Pós-Graduação em História Social – UEL

Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina –
EDUCAL/UNILA

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProffHistória – UNESPAR

EDITORAÇÃO

Giuvane de Souza Klüppel

J82 Jornadas Latino-americanas de Ensino de História (3: 2022, Ponta Grossa-PR); Seminário Nacional de Didática da História (13, Ponta Grossa – PR).
Anais eletrônicos das 3^o. Terceiras Jornadas Latino-americanas de Ensino de História Encruzilhadas do ensino e da aprendizagem de História na América Latina; 13^o Seminário Nacional de Didática da História; 27 a 29/04 de 2022. Luis Fernando Cerri; Willian Carlos Cipriani Barom (Coord.). Ponta Grossa: PPGH-UEPG, 2022.

ISBN: 978-65-00-50147-6

1. História - ensino. 2. História - didática. 3. América latina – História. 4. História - currículo. 5. Estudos decoloniais. I. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Programa de Pós-Graduação em História. II. Cerri, Luis Fernando (Coord.). III. Barom, Willian Carlos Cipriani (Coord.). IV. T.

CDD: 907

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos – CRB9/986

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
QUESTÕES DOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS	18
DOS PCN'S A BNCC: UM OLHAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS Ana Cláudia Urban, Tiago Costa Sanches.....	19
PENSAMENTO HISTÓRICO E CULTURA DIGITAL: ITINERÁRIOS DIDÁTICOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EXPERIÊNCIAS DO PIBID-UNILA Éder Cristiano de Souza	26
CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA SUPERIOR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Marisa D'aquino.....	39
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A REFORMA CURRICULAR PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2019: UMA ANÁLISE DA LITERATURA ESPECIALIZADA PUBLICADA ENTRE OS ANOS DE 2020 E 2021 Ana Cristina Kunz, Bruno Antonio Picoli.....	48
LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO EN LA REPÚBLICA INICIAL DEL PERÚ DESDE LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES: VALORACIONES, OMISIONES DE INFORMACIÓN Y DE POSIBILIDADES Gustavo Alfonso Monrroy Anco	59
BUSCANDO A LATINOAMÉRICA EN LA HISTORIA ENSEÑADA EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA Gabriel Eduardo Grégoire	69
ENSINO DE HISTÓRIA, DEMOCRACIA E AUTORITARISMO	84
“A PRÓPRIA IDEIA DA DEMOCRACIA É FALHA, ELA DÁ A POSSIBILIDADE PRA QUALQUER UM FALAR”: IDEIAS HISTÓRICAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE LIBERDADE DE EXPRESSÃO, DISSENSO E FAKE NEWS Ana Paula Rodrigues Carvalho	85
ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURAS: OFICINAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES Juliana Pirola da Conceição.....	93

LA PROPUESTA DEL PROGRAMA EDUCATIVO “LA ESCUELA VA A LOS JUICIOS”: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE Y NUEVOS PUENTES DE SIGNIFICADO CON EL PRESENTE Y EL FUTURO Federico Urricelqui.....	108
A DIMENSÃO COGNITIVA DA CULTURA HISTÓRICA – UTILIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO X POSICIONAMENTO ACERCA DOS GOVERNOS MILITARES. Rúbia Caroline Janz.....	116
UN APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA HISTORIA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Elvira Cejas, Cecilia Jimena Osán Ramírez, Leticia Beatriz Codazzi	127
MEMÓRIA(S) E SUJEITOS.....	136
COMO ESCUTAR ESSA HISTÓRIA? REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES SURDOS Matheus Mendanha da Cruz.....	137
OCUPAÇÕES DOS CLOEGIOS PÚBLICOS EM 2016: “NINGUÉM TIRA O TRONO DO ESTUDAR” Luiz Eduardo Ferreira Palma.....	144
A EDUCAÇÃO HISTÓRIA EM ALGUNS ASPECTOS DA RELAÇÃO DE MEMÓRIA E ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL Lilyan Almeida Cordeiro.....	151
LOS MUCHOS PANTEONES POSIBLES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA URUGUAYA. ¿HACIA LA FORMACIÓN DE UM PANTEÓN REPÚBLICANO? Federico Alvez Cavanna, Gabriel Quirici	159
ENSINO E APRENDIZAGEM NA PANDEMIA / LINGUAGENS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO	174
NARRATIVAS SOBRE HISTORIA ARGENTINA EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE BAHÍA BLANCA (PROVINCIA DE BUENOS AIRES) Gonzalo de Amézola, Laura del Valle.....	175
¿QUÉ PRIORIZAMOS CUANDO PRIORIZAMOS? REFLEXIONES EN RELACIÓN CON LA TAREA DOCENTEAL ESTABLECER PRIORIDADES CURRICULARES EN CONTEXTOS COMPLEJOS Eliana Maria Scinto, Agustina Solari.	187

UNIVERSIDAD Y PRÁCTICAS VIRTUALES: EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA Analia Beatriz Merlo	197
CULTURA MUDIÁTICA, CULTURA HISTÓRICA E MEMÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES Janaina de Paula do Espírito Santo.....	205
LA TELEVISIÓN ESTATAL EN LAS AULAS DEL NIVEL PRIMARIO. EL USO DE “LA ASOMBROSA EXCURSIÓN DE ZAMBA” EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Carolina Melita	211
A EDIÇÃO DIDÁTICA DE FILMES: TRÂNSITOS E APROPRIAÇÕES DA CULTURA HISTÓRICA NA MÍDIA E NA ESCOLA Rosângela Maria Silva Petuba, Luis Fernando Cerri	221
INTERCULTURALIDADE	228
ENSINO DE HISTÓRIA, NEGRITUDE E MUSEUS: DIÁLOGOS EDUCATIVOS. Jaqueline Ap. M Zarbato, Heidi Ester Barbosa	229
MULHERES POPULARES LATINO-AMERICANAS: INVIZIBILIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA Ana Carolina Simão Zeferino, Jean Carlos Moreno.....	235
O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES SENSÍVEIS: A FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA Júlio César Virgínio da Costa.....	246
CURRÍCULO MULTICULTURAL: ENSINO CULTURALMENTE RELEVANTE Erivelton Pessin, Ricardo Bastianelli	256
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA AFROPORTEÑA COMO PUERTA DE INGRESO A UNA EDUCACIÓN BASADA EN LA DIVERSIDAD CULTURAL. ENTREVISTAS Y BIOGRAFÍAS EN EL NIVEL MEDIO COMO RECURSO PARA REESCRIBIR NUESTRA PROPIA HISTORIA Bettina d’Amato.	267
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA	276
BREVES APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A RECEPÇÃO BRASILEIRA DOS ESTUDOS RÜSENIANOS Fernando Bagiotto Botton	277

INSERÇÃO E RECEPÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA RÜSENIANA NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: O QUE DIZEM NOSSOS(AS) PESQUISADORES(AS)? Silmária Reis dos Santos	286
GENERACIÓN DE SENTIDO EN JÓVENES QUERETANOS. CULTURA Y CONCIENCIA HISTÓRICAS Paulina Latapí Escalante, Emma Delfina Rivas Servín.....	296
EXPLICAR LAS ACCIONES DE LOS SUJETOS EN EL PASADO. ALGUNAS REFLEXIONES DIDÁCTICAS Gustavo Luis Gotbeter.....	304
HISTORIADORES FRENTE AL FUTURO: AVANCES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO Mayra Rodríguez	317
PROFESSORES: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS.....	325
SER E PERTENCER: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL Isabele Fogaça de Almeida.....	326
ENSINO DE HISTÓRIA, VIVÊNCIAS DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES ENVOLVENDO O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS Adriana Angelita da Conceição.....	337
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho	347
FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES DE LA CÁTEDRA DE HISTORIA ANTIGUA DE ORIENTE DE LA UNS Stella Maris Viviana Gómez, Nicolás Ferrari	358
POR UMA PRÁTICA DOCENTE DECOLONIAL NO ENSINO DE AMÉRICA: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO Lorena Zomer	367
FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA Rogério Anderson da Silva, Tiago Sanches	376

¿QUÉ PASA EN EL AULA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA CON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DENTRO DE LAS CIENCIAS SOCIALES? ¿PARTICIPA ESE NIVEL EDUCATIVO DE ACTUALIZACIÓN EN EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO? Ethel Haydée Rodríguez.....	384
¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAN LOS PRACTICANTES DEL PROFESORADO?: LA PROBLEMÁTICA EXPERIENCIA DE SELECCIONAR, ORGANIZAR Y SECUENCIAR CONTENIDOS PARA LAS CLASES DE HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA BONAERENSE Matías Alberto Bidone	393
LA CONCIENCIA HISTÓRICA PUNTO DE PARTIDA Y DE LLEGADA PARA EL APRENDIZAJE HISTÓRICO María Claudia García.....	406

Apresentação

XIII Seminário Nacional de Didática da História 27 a 29 de abril de 2022 – Museu Campos Gerais Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Encruzilhadas do ensino e aprendizagem da História na América Latina

O evento

As Jornadas Latino-americanas de Ensino de História surgiram como iniciativa da Maestría en Enseñanza de la Historia da Universidad Nacional Tres de Febrero, tiveram sua primeira edição em 2017 e sua segunda edição em 2019. Desde o início, e mesmo com as dificuldades financeiras já importantes desde então, o encontro foi capaz de reunir diversos professores e pesquisadores do ensino de história da América Latina em torno de um projeto de discussão dos problemas contemporâneos, do estado da arte e das perspectivas para o ensino de história no continente. As duas primeiras edições foram realizadas em Buenos Aires, nas dependências da UNTREF no Centro Cultural Borges, microcentro da capital Argentina, e na edição de 2019 os organizadores decidiram por realizar a edição seguinte na Universidade Estadual de Ponta Grossa, cujo Programa de Pós-graduação em História, através do Grupo de Estudos em Didática da História, é parceiro da Maestría desde sua fase de projeto.

Por causa da pandemia de COVID-19, as Terceiras Jornadas que estavam planejadas para 2021, ocorrerão efetivamente de 27 a 29 de abril de 2022, nas instalações do Museu Campos Gerais da UEPG, de modo híbrido, utilizando recursos de comunicação remota. O evento será concomitante ao XIII Seminário Nacional de Didática da História, evento anual promovido pelo GEDHI desde 2005.

O tema do evento, encruzilhadas do ensino e aprendizagem de história, reflete o momento atual de crise de legitimidade da história e seu ensino, diante da ascensão dos extremismos ao poder político e a parcelas importantes da hegemonia cultural de nossa sociedade, bem como do avanço de políticas públicas oriundas da ideia de estado mínimo

no qual o espaço curricular e cultural para o ensino de história vem sendo constrangido. Essas encruzilhadas exigem estudo, análise e planejamento para que possam ser objetos de ações científicas, educacionais e políticas estratégicas, com visão informada, crítica fundamentada e projetos coletivos que ultrapassem as mais diversas formas de fronteiras.

Apresentação de trabalhos

Além da realização das conferências e mesas redondas, o evento tem por objetivo promover a interlocução acadêmica e educacional entre estudantes e profissionais dos vários países do continente. Para que isso possa ter a maior eficiência possível, privilegiando o diálogo e o debate das questões contemporâneas na área, as inscrições serão feitas mediante a apresentação de texto completo. Os trabalhos serão reunidos por semelhança temática e/ou metodológica, compondo assim os painéis de diálogo, cujos participantes deverão ler antecipadamente os trabalhos dos colegas, com o objetivo de participarem de forma consistente das sessões. Por isso, não haverá apresentações dos trabalhos, mas apenas uma breve consideração inicial de cada autor (até 5 minutos), e o tempo restante será dedicado à interlocução entre os participantes.

Escopo dos trabalhos: são aceitos textos que reflitam experiências docentes em sala de aula, análises e autoanálises de práticas docentes, relatos de pesquisas, projetos de pesquisa ou de ensino, análises de currículos e políticas públicas para a área e discussões teóricas e metodológicas pertinentes ao campo.

Perfil dos participantes: são aceitos trabalhos propostos por pesquisadores do campo do ensino de história e áreas correlatas que dialoguem com a produção, circulação social e recepção de discursos e conteúdos históricos, desde estudantes de graduação (neste caso, em coautoria com seus orientadores), professores da educação básica e superior, pós graduandos em todos os níveis e pesquisadores da área.

Temas principais sugeridos:

- Interculturalidade
- Ensino de História, democracia e autoritarismo.
- Passados sensíveis.
- Ensino e Aprendizagem na pandemia.
- História pública, pós-verdade e fake News.
- Questões dos currículos de História e Ciências Sociais.
- Memória(s). Linguagens e mídias.
- Docências: formações e vivências.
- Compromissos éticos no ensino de História.

Inscrição de trabalhos

Os trabalhos deverão ser enviados dentro dos prazos para os sistemas do evento, utilizando o modelo de arquivo, com no mínimo 5 e no máximo 10 páginas. A taxa de inscrição para proponentes de trabalho brasileiros é de R\$ 35,00, e a inscrição de proponentes estrangeiros é isenta de taxa.

A inscrição de ouvintes é de 15,00, sendo isentos os membros de famílias inscritas no CadÚnico e ouvintes estrangeiros.

(Sistema de inscrição: <https://www.even3.com.br/3asJornadasEH>)

Cronograma

Abertura das inscrições de trabalhos – 15/12/2021

Encerramento das inscrições de trabalhos – 11/03/2022

Avaliação de trabalhos inscritos – até 26/03/2022

Divulgação de trabalhos aprovados e ensalamento – até 31/03/2022

Período para leitura dos trabalhos dos participantes de cada painel – 1/04 a 26/04/2022

Inscrições de ouvintes: 1/04 a 26/04/2022

Programação			
Horário de Brasília (GMT – 3:00)	27/04	28/04	29/04
14:00 – 17:00	Painéis de diálogo	Painéis de diálogo	Painéis de diálogo
18:00 – 20:00	Sessão de abertura e conferência: História e Ensino de História na América Latina (Sebastián Plá – Universidad Autónoma de México)	Mesa redonda: O ensino de história na pós-graduação Ana Zavala (CLAEH – Uruguai), Gonzalo de Amézola (UNTREF – Argentina) Ma. Cristina Dantas Pina (UESB – Brasil)	Roda de conversa: Livros e pesquisas sobre História e Ensino na América Latina (Sebastián Plá, Ana Zavala, Luis Cerri)

Programação dos painéis de diálogo

1. Questões dos currículos de História e Ciências Sociais (27/04/22 – 14 às 17h. – Auditório)

Coordenação: Marta Poggi, Sandra Oliveira, Laura Sánchez. Suporte: Giuvane.

- Éder Cristiano de Souza. Pensamento histórico e cultura digital: itinerários didáticos e desafios para a formação de professores – experiências do PIBID-UNILA.
- Marisa C. D’AQUINO. Cambios y continuidades en los diseños curriculares de la escuela secundaria superior de la Provincia de Buenos Aires.
- Tiago Costa Sanches, Ana Cláudia Urban. Dos PCN’S A BNCC: um olhar para o ensino de história nos anos iniciais.
- Ana Cristina Kunz, Bruno Antonio Picoli. Formação de professores de história e a reforma curricular para formação inicial de professores da educação básica de 2019: uma análise da análise da literatura especializada publicada entre os anos de 2020 e 2021.
- Gustavo Alfonso Monroy Anco. La construcción del estado en la república inicial del Perú desde los textos escolares de ciencias sociales: valoraciones, omisiones de información y de posibilidades.
- Gabriel Eduardo Grégoire. Buscando a Latinoamérica en la historia enseñada en la escuela secundaria argentina.

2. Ensino de História, democracia e autoritarismo (27/04/22 – 14 às 17h. – sala do PPGH)

Coordenação: Juliana Pirola, Alexandre Fiúza, Rúbia Janz. Suporte: Janaína.

- Ana Paula Rodrigues Carvalho. “A própria ideia da democracia é falha, ela dá a possibilidade pra qualquer um falar”: ideias históricas de estudantes do ensino médio sobre liberdade de expressão, dissenso e fake news.
- Juliana Pirola da Conceição. Ensino de história e ditaduras: oficinas para a formação de professores.

- Federico Urriquelci. La propuesta del programa educativo “la escuela va a los juicios”: enseñanza de la historia reciente y nuevos puentes de significado con el presente y el futuro.
- Rúbia Caroline Janz. A dimensão cognitiva da cultura histórica: utilidade do conhecimento histórico x posicionamento acerca dos governos militares.
- Elvira Cejas, Cecilia Jimena Osán Ramírez, Leticia Beatriz Codazzi. Un aporte a la construcción de prácticas pedagógicas de la historia para la formación del pensamiento histórico.

3. Memória(s) e sujeitos (28/04 – 9 às 12h. – sala do PPGH)

Coordenação: Federico Alvez, Matheus Cruz. Suporte: Giuvane

- Matheus Mendanha da Cruz. Como escutar essa história? Reflexões sobre ensino de história para estudantes surdos.
- Luiz Eduardo Ferreira Palma. Ocupações dos colégios públicos em 2016: “ninguém tira o trono do estudar”.
- Lilyan Almeida Cordeiro. A educação histórica em alguns aspectos da relação de memória e envelhecimento saudável
- Federico Alvez Cavanna. Gabriel Quirici. Los muchos panteones posibles para la enseñanza de la historia uruguaya. ¿Hacia la formación de un panteón republicano?

4. Ensino e aprendizagem na pandemia/ Linguagens e meios de comunicação (28/04 – 14 às 17h. – Auditório)

Coordenação: Gonzalo, Laura Sanchez, Janaína de Paula. Suporte: Cerri

- Laura del Valle, Gonzalo de Amézola. Narrativas sobre Historia argentina en tiempos de pandemia en escuelas secundarias de Bahía Blanca (Provincia de Buenos Aires).
- Eliana Maria Scinto, Agustina Solari. ¿Qué priorizamos cuando priorizamos?
- Analía Beatriz Merlo. Universidad y prácticas virtuales: el estudio de caso como estrategia.

- Janaina de Paula do Espírito Santo. Cultura midiática, cultura histórica e memória: algumas considerações.
- Carolina Melita. La televisión estatal en las aulas del nivel primario. El uso de “la asombrosa excursión de zamba” en la enseñanza de las ciencias sociales.
- Rosângela Maria Silva Petuba, Luis Fernando Cerri. A edição didática de filmes: trânsitos e apropriações da cultura histórica na mídia e na escola.

5. Interculturalidade (28/04 – 14 às 17h. – sala do PPGH)

Coordenação: Sebastián Plá, Ana Molina, Jean Moreno. Suporte: Ariana

- Jaqueline Ap. M Zarbato. Ensino de história, mulheres negras e museus: diálogos educativos.
- Jean Carlos Moreno, Ana Carolina Simão Zeferino. Mulheres populares latino-americanas: invisibilização e ensino de história.
- Júlio César Virgínio da Costa. O ensino de história a partir de questões sensíveis: a festa da consciência negra.
- Erivelton Pessin, Ricardo Bastianelli. Currículo multicultural: ensino culturalmente relevante.
- Bettina d’Amato. La enseñanza de la historia afroporteña como puerta de ingreso a una educación basada en la diversidad cultural. Entrevistas y biografías en el nivel medio como recurso para reescribir nuestra propia historia.

6. Consciência histórica e ensino de história (29/04 – 9 às 12h. – sala do PPGH)

Coordenação: Wilian Barom, Mayra Rodríguez, Laura Sánchez. Suporte: Wilian

- Fernando Bagiotto Botton. Breves apontamentos críticos sobre a recepção brasileira dos estudos rüsenianos.
- Silmária Reis dos Santos. Inserção e recepção da didática da história rüseniana na historiografia brasileira: o que dizem nossos(as) pesquisadores(as)?
- Paulina Latapí Escalante, Emma Delfina Rivas Servín. Generación de sentido en jóvenes queretanos. Cultura y conciencia históricas.

- Gustavo Luis Gotbeter. Explicar las acciones de los sujetos en el pasado. Algunas reflexiones didácticas.
- Mayra Rodríguez. Historiadores frente al futuro: Avances de una investigación en curso.

7. Profesores: formação e experiências 1 (29/04 – 14 às 17h. – Auditório)

Coordenação: Ana Zavala, Wilian. Suporte: Wilian

- Isabele Fogaça de Almeida. Ser e pertencer: uma experiência de ensino de história regional.
- Adriana Angelita da Conceição. Vivências docente, pensamento decolonial e educação do campo: reflexões envolvendo o ensino das relações étnico-raciais.
- Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho. A formação de professores e o estágio supervisionado em história.
- Stella Maris Viviana Gómez, Nicolás Ferrari. Formación docente y enseñanza de la historia. Reflexiones de la cátedra de historia antigua de oriente de la UNS.

8. Professores: formação e experiências 2 (29/04 – 14 às 17h. – sala do PPGH)

Coordenação: Rogério Silva, Laura Sánchez. Suporte: Jana

- Lorena Zomer. Por uma prática docente decolonial no ensino de América: experiência e reflexão.
- Rogério Anderson da Silva. Formação docente e estágio obrigatório: contribuições da disciplina para a formação e a prática profissional de professores de história.
- Ethel Haydée Rodríguez ¿Qué pasa en el aula de la educación primaria con la enseñanza de la historia dentro de las ciencias sociales? ¿participa ese nivel educativo de actualización en el conocimiento histórico?
- Matías Alberto Bidone. ¿Qué historia enseñan los practicantes del profesorado?: la problemática experiencia de seleccionar, organizar y secuenciar contenidos para las clases de historia en la escuela secundaria bonaerense.

– María Claudia García. La conciencia histórica puntos de partida y de llegada para el aprendizaje histórico.

**QUESTÕES DOS
CURRÍCULOS DE HISTÓRIA
E CIÊNCIAS SOCIAIS**

DOS PCN'S A BNCC: UM OLHAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Ana Claudia Urban¹; Tiago Costa Sanches²

¹UFPR; ²UNILA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, em nosso tempo presente, o documento normativo responsável por orientar a elaboração e aprovação de todos os currículos em território nacional. Sua abrangência inclui sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um documento desta dimensão não pode ter sido concebido sem tensões e calorosos debates nos ambientes acadêmicos e legislativos. Sancionada pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017, a versão final da BNCC para o Ensino Fundamental foi resultado de longos debates de historiadores (MORENO, 2019) e entidades representativas.

Este debate explicitou a ruptura entre o processo de produção do conhecimento histórico e seu “ensino” nas escolas, retrato da forma como o ensino de História se configura, ou ainda, como é assumido por alguns professores e pesquisadores. Igualmente tal ruptura não se distancia das divisões que vêm marcando os cursos de formação inicial de professores ou ainda os cursos de formação continuada. De forma particular, o ensino de História voltado aos Anos Iniciais e Educação Infantil, se tornou objeto de investigações, dado que, por algum tempo, se questionava a capacidade da aprendizagem histórica entre as crianças (OLIVEIRA, 2013)

Nesta esteira problematizar, refletir acerca do ensino de História nos Anos Iniciais é considerar que crianças em processo de escolarização se relacionam com a História, aprendem História e, nada mais oportuno que pesquisadores e pesquisadoras se debruçam sobre esta questão, seja por meio de práticas realizadas em sala de aula, seja por meio da análise de documentos que assumem um caráter normatizar ou orientador da prática de sala de aula.

Diante do exposto nos cabe indagar, como os documentos oficiais curriculares brasileiros manifestaram e ainda manifestam suas orientações para o ensino e

aprendizagem da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, qual a concepção didática presente nestes documentos oficiais?

Para responder ao problema levantado, primeiramente este trabalho trará um breve resgate das concepções didáticas, referentes a disciplina de História nos Anos Iniciais, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e, como esta concepção, se articula com o momento histórico de sua produção. Em seguida, registra como a BNCC entende o processo de ensino e aprendizagem da História, a partir da metodologia análise de conteúdo.

Neste método de investigação a escolha pelo tipo de caracterização, segundo Franco (2005), é realizada pelo pesquisador a partir do contato prévio com o objeto e não deve ser uma regra inflexível visto que, ao longo do processo de definição das categorias de análise. A análise de conteúdo como metodologia admite que o processo de escolha das categorias pode ser definido antes da análise do documento ou emergirem do próprio material pesquisado, neste caso, buscou-se manter nas análises dos dois documentos as mesmas categorias.

Assim, foi possível definir, após uma análise exploratória nos documentos analisados, que os pressupostos de uma didática da história dos anos iniciais foram compostos de três categorias norteadoras, sendo elas o que ensinar, como ensinar e por que ensinar História.

Este trabalho, busca levantar o debate sobre as concepções de História e aprendizagem histórica presente na Base Nacional Comum Curricular com enfoque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para ampliar esta análise é importante retomar a produção do documento que precede a BNCC. Vinte anos antes da publicação da Base, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tivemos na educação brasileira um marco na produção curricular e seus desdobramentos na cultura escolar (SCHMIDT, 2009, p. 205).

1. Ensinar e aprender história nos PCN's

Assim como a BNCC, os PCN's, publicado no ano de 1997, foi resultado de debates em todo o país. Este documento se constituiu como um elemento aglutinador entre teorias educacionais e teorias historiográficas. Naquele momento, fruto das discussões sobre o rompimento com o período militar, o documento se consolida como marco epistemológico e aponta para novos rumos na Educação. Neste trabalho faremos

um recorte sobre a concepção didática do PCN/História para então verificar nesta nova proposta curricular, a BNCC, quais foram os avanços e (possíveis) retrocessos.

Analisando os PCN's é possível levantar dimensões específicas de uma didática da História, apontando para uma distinção epistemológica entre o conteúdo, o método e a finalidade do Ensino de História nos Anos Iniciais (SANCHES, 2015). Esta fragmentação epistemológica fica marcada pela distinção entre como o documento aborda os **conteúdos históricos**, os aspectos metodológicos de ensino e as funções da aprendizagem. Neste sentido, “pode-se assumir que, a orientação de quais conceitos devem ser trabalhados em sala de aula pelos professores são pensados e escolhidos tendo como pressuposto critérios da própria Ciência da História” (SANCHES, 2015, p. 136). No entanto, a escolha e indicação dos **conteúdos** históricos propostas pelo PCN desconsideram a realidade das escolas e experiências dos alunos e professores em sala de aula. Fica evidente a distinção entre os saberes escolares e os saberes científicos, aprofundando a fragmentação do conhecimento histórico. A escolha dos conteúdos indicados pelos pesquisadores da área, a partir da ideia de Transposição Didática, não dizem respeito a vida prática dos alunos, muito menos a cultura das escolas em que este conteúdo será trabalhado, aprofundando o distanciamento epistemológico entre os dois campos, de um lado estão os responsáveis pela produção do conhecimento histórico e de outro os tradutores deste conhecimento.

Em seu período de produção a inserção de elementos da pesquisa historiográfica, a Didática da História evidencia um avanço teórico considerável que possivelmente influenciou a produção de documentos curriculares e materiais didáticos em todo o País. No entanto, os métodos de ensino foram “importados” de teorias de outras áreas do conhecimento. Estes **métodos** utilizados nos processos de aprendizagem histórica estão, portanto, situados fora da Ciência da História, limitando o processo de aprendizagem histórica a própria atividade de aprender, ou seja, ensinar e aprender História significou desenvolver capacidades e habilidades para que os alunos aprendam por si mesmos buscando soluções gerais para questões específicas e assim aplicar nas situações concretas.

Portanto, os processos de reflexão didática da própria Ciência da História não foram considerados nesta construção didática. Esse pode ser um dos fatores que afastaram tanto a História dos professores e a História dos historiadores. Os PCN's reivindicam uma preocupação em “capacitar” o aluno a observar e identificar as diferenças sociais e culturais, no entanto, não orienta o processo de interpretação das mudanças e

permanências históricas, ou seja, a atribuição de sentido ao processo temporal.

Em última instância, ao investigar a **finalidade** da aprendizagem histórica apresentada pelo documento observam-se como metas a formação de cidadão crítico, consciente, reflexivo, tolerante, participativo, ético e livre. Estes objetivos não estão articulados ao processo de aprendizagem da História, mas, como objetivo geral do Ensino Fundamental, ou seja, o Ensino de História tem como finalidade alcançar as metas gerais de aprendizagem da Educação Básica. Ou seja, a finalidade de aprender História não advém de uma reflexão didática própria da História, mas busca atender um projeto político nacional. Neste sentido, apesar da concepção de História

Pode-se inferir, a partir das análises realizadas, que nos PCN's foi desconsiderado o fato de que o método de ensino da História “pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar.” (SCHMIDT, 2006, p. 4107).

2. Ensinar e aprender história na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2017, p.07)

Assim se define a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017, ou seja, o documento assume na Introdução que deve ser assegurado aos alunos o direito a aprendizagem. Por certo todo ato educativo busca em sua essência a aprendizagem do sujeito e, a escola por sua vez, assume o protagonismo nesta tarefa. Reside nesta questão algo que é fundamental que é a relação ensino/aprendizagem e esta, por sua vez, tem na escola um lugar privilegiado considerando que envolve os diversos sujeitos do universo escolar: professores e alunos.

Ao pensar este movimento, a saber, ensino/aprendizagem se faz oportuno considerar os sujeitos num determinado espaço, com suas práticas, com quem se relacionam e, por sua vez, possuem um discurso, uma ideia sobre as suas ações e suas condições. Tendo o ambiente escolar como recorte, nos reportamos a um sujeito escolarizado ou com uma preocupação voltada à escolarização que, muitas vezes, é

associada a uma ideia de linearidade, de progresso, visto que a vida estudantil pressupõe uma institucionalização da trajetória escolar.

O documento da BNCC – História Anos Iniciais aponta ainda para uma organização em temáticas vislumbrando um trabalho com diferentes graus de complexidade, mas afirma “[...] o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”.” (2017, p.404), ainda esclarece que:

No 3º e 4º ano contemplam-se noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. [...] Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização (2017, p. 404).

Nesta direção, o documento é revelador de uma forma de organização, associado a uma concepção de aprendizagem que considera que a criança aprende do ‘mais perto para o mais distante’, dissociando da concepção de que as crianças se relacionam com a História das mais diversas formas e revelam, seja em ambiente de escolarização ou fora da escola, a sua explicação sobre a história, objetos antigos, documentos, entre outras fontes que sejam sugeridas às crianças.

Ao analisar os **objetos de conhecimento** apontados pela BNCC, ou seja, os conteúdos, nota-se a mesma ideia de progresso presente nas unidades temáticas. O documento traz na primeira unidade temática denominada “Meu mundo e meu lugar no mundo” (BNCC, 2017, p.40), “As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)” seguindo com “As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade” e por fim “A escola e a diversidade do grupo social envolvido”.

Neste pequeno recorte fica evidente que as escolhas dos conteúdos não são definidas a partir da ciência de referência História, mas de uma ideia ou concepção de criança advinda da psicologia em que o aluno primeiro precisa entender suas fases da vida, para então estudar as organizações familiares e por fim, a escola e sua diversidade social.

Esta concepção de ensino desconsidera a necessidade de se historicizar o objeto de conhecimento. Centra-se o estudo no sujeito, na família e na escola do sujeito, como se a própria ideia de criança, família e escola não fosse histórica. Assume-se que os conceitos sempre existiram e apenas devem ser identificados e comparados mediante a experiência imediata do aprendiz. Segundo Schmidt,

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribuir para a predominância da pedagogização nos modos

de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas. (2006, p.211).

Esta “pedagogização”, apresentada por Schmidt, provocou uma organização didático-pedagógicas dos conteúdos históricos sem antes considerar uma análise epistemológica detalhada dos mesmos. Assim, ao desconsiderar o conteúdo como objetos da ciência de referência, a ser ensinado, seus procedimentos metodológicos foram gradativamente fundamentados nas teorias do conhecimento, na psicologia do desenvolvimento e na taxionomia dos objetivos.

Considerando que aprender história não é decorar nomes ou datas, faz-se necessário pensar para além desta forma de pensar, ou seja, é imperativo considerar que as crianças pensam historicamente e estabelecem relações com o mundo, com o que a escola propicia.

Considerações Finais

Pensar o ensino de História para os Anos Iniciais é um debate em pleno movimento, justamente pelo fato de que primeiramente assumimos que crianças aprendem História. Considerando esta afirmação, faz-se necessário refletir sobre o que envolve este processo, neste caso, por meio de documentos como os PCN’s ou a própria BNCC que, por certo desencadeia muitas outras reflexões de igual importância ou relevância, entre elas significado da teoria da História na constituição da Didática da História esta entendida como uma didática específica (aqui na caso a História) que precisa ter como referência a ciência História.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º ciclos. História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental (História)*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia> Acesso em: 28/09/2020

FRANCO, Maria P.B. *Análise de Conteúdo*. Brasília 2 Ed: Líber Livro, 2005.

MORENO, Jean Carlos; “Didática da história e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo.” In:

Transversos. Revista de História. Rio de Janeiro, n. 16, Agosto. 2019. Disponível

em:<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739/30359>

>

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro. *Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica*. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013.

SANCHES, Tiago Costa. *Percursos da didática da história para os anos iniciais no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras*. In: *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

_____. *Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952*. In: *Congresso luso-brasileiro de história da educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*, 6., 2006, Uberlândia. Anais. Uberlândia: UFU, 2006. p.4100-4109, disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>

URBAN, Ana Claudia. *Manuais de Didática de Estudos Sociais como fontes para o código disciplinar da Didática da História*. In: *Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. 1ed Ijuí: Unijuí, 2013, p. 139-161.

PENSAMENTO HISTÓRICO E CULTURA DIGITAL: ITINERÁRIOS DIDÁTICOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EXPERIÊNCIAS DO PIBID-UNILA

Eder Cristiano de Souza¹

¹*Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA*

O presente trabalho relata e analisa a experiência do subprojeto da área de História no PIBID-UNILA, desenvolvido entre 2020 e 2022, inicialmente intitulado: “Trabalhando com as TDICs para o ensino e a aprendizagem significativa em História”. O subprojeto, formulado a partir da concepção de aprendizagem significativa, nos direcionou para o desafio de trabalhar com o conceito de pensamento histórico, que conduz à ideia de uma com foco no domínio e na mobilização de determinados princípios, conceitos e operações ligados à construção, representação e usos do conhecimento histórico. Buscou-se explorar essas dimensões a partir de diversas possibilidades educacionais vinculadas ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

1. Apresentação

O intuito do presente escrito é a formulação de um relato reflexivo sobre a experiência do subprojeto do PIBID/UNILA, desenvolvido entre 2020 e 2022, inicialmente intitulado: “Trabalhando com as TDICs para o ensino e a aprendizagem significativa em História”. Nossa aspiração é fundamentar teoricamente e avaliar as escolhas, os encaminhamentos e as atividades desenvolvidas.

O subprojeto, inicialmente, foi formulado a partir da concepção de aprendizagem significativa, que permeava todo o projeto apresentado pela instituição ao Edital da Capes. Entretanto, ao longo do desenvolvimento do projeto o referencial teórico de aprendizagem histórica que adotamos nos direcionou para o desafio de trabalhar com o conceito de pensamento histórico, com ênfase em uma aprendizagem especificamente histórica, que também dialoga com a concepção de aprendizagem significativa, mas remete a outros debates e campos teóricos.

Pensamento Histórico é um conceito que vem sendo objeto de reflexão e estudos de diversos investigadores em várias partes do mundo há algumas décadas. Esse movimento teve por origem o desafio de se pensar a aprendizagem histórica como algo diferente da aquisição de acervos de memória histórica. O desafio colocado consiste em pensar que ao ensinar História o foco não está na quantidade de informações que se consegue transmitir, nem na capacidade dos alunos de assimilá-las e memorizá-las, mas sim no domínio e na mobilização de determinados princípios, conceitos e operações ligados à construção, representação e usos do conhecimento histórico. Não se pode falar em consenso quanto a qual seria esse conjunto específico de princípios, conceitos e operações, mas é predominante a convicção de que a prioridade do ensino diz respeito a favorecer o gradual avanço na aquisição de competências relacionadas a essas dimensões do conhecimento.

Desenvolvemos nosso trabalho a partir de um desafio muito evidente na atualidade. As diversas possibilidades educacionais abertas nos últimos anos, com os avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), impõem também novas tarefas e desafios ao trabalho de professoras e professores. Podemos enquadrar essa questão em duas dimensões. Na primeira, temos um volume incalculável de informações e recursos disponíveis, sendo que imagens, textos, vídeos e uma infinidade de outros materiais com potencial educativo estão a um clique de distância. Na outra dimensão, há o desafio de se orientar e orientar os alunos nesse labirinto de possibilidades, para o qual é preciso estar minimamente preparado e dotado de bases teóricas e metodológicas sólidas para um trabalho educacional qualificado e efetivo.

Nosso intuito é refletir sobre um processo formativo que envolveu 12 pessoas, sendo um professor coordenador de área, um professor supervisor e 10 discentes, entre bolsistas e voluntários. O percurso do texto consiste em intercalar descrições das atividades desenvolvidas, avaliação de resultados e reflexões teóricas a respeito dessas experiências. Esperamos apontar possibilidades de investigações e estudos futuros que articulem a aprendizagem focada no desenvolvimento do pensamento histórico com as questões relacionadas à cultura digital e às TDICs no Ensino de História.

2. Fomentar o pensamento histórico trabalhando com a cultura digital e as TDICs.

O subprojeto História do PIBID-UNILA foi desenvolvido com o foco no conceito de pensamento histórico, tendo como desafio principal abordar possibilidades formativas

de um trabalho com a cultura digital e as TDICs, relacionando-o ao objetivo de uma aprendizagem focada na compreensão e utilização de conceitos epistemológicos. Ressaltamos que se tratou de um duplo desafio, pois consistiu na busca por desenvolver o pensamento histórico de futuros professores, ao mesmo tempo que esses profissionais em formação eram desafiados a pensar em estratégias didáticas para desenvolver o pensamento histórico de crianças e jovens da Educação Básica, num duplo processo de aprendizagem, tanto teórico quanto metodológico, simultaneamente histórico e didático.

Para elucidar o referencial teórico que fundamentou essa proposta, iniciamos por discutir o conceito de pensamento histórico e sua finalidade didática. Peter Lee é um investigador e teórico da história e da educação histórica que tomou para si a tarefa de refletir as finalidades do ensino e da aprendizagem histórica, sendo que seus trabalhos em alguma medida oscilam entre a defesa da contribuição da sofisticação do pensamento histórico como cerne do aprendizado e a necessidade de refletir e apontar caminhos para a orientação histórica dos alunos. Essa discussão sobre as finalidades da aprendizagem do pensamento histórico está presente num texto publicado no Brasil em 2006, no qual Lee debate a constituição do conceito de “literacia histórica”.

Esse conceito remete à ideia de *literacy*, que numa tradução direta do inglês significa alfabetização. Nessa discussão sobre a alfabetização histórica, Lee reconhece que há um conflito latente entre dois polos. De um lado, a preocupação com a compreensão disciplinar, ou seja, o domínio de conceitos que permitam aos alunos entender a história como objeto de investigação e reflexão, e a preocupação com que passado se deve aprender, diga-se, com a indicação dos conteúdos curriculares que devem ser exigidos para que se considere um sujeito historicamente alfabetizado. Lee (2006) entende que estes polos não são excludentes, mas que a preocupação com um pode barrar o avanço do outro.

Em outros estudos, Lee (2011; 2016) avançou na discussão sobre a importância do passado como elemento formação de identidades e de orientação das atitudes dos sujeitos no mundo. Seus trabalhos abordaram vários aspectos e perigos das interferências de agendas político-econômicas e ideológicas sobre o debate curricular em História. Há um caráter cético no pensamento deste autor, que se inclina a fixar sua posição em pontos fortes do que considera ser a base do pensamento histórico, que contribuiria para a vida não pelos conteúdos que transmite, mas pelos valores e ideias que fornece, que garantiriam certa postura crítica e respeitosa diante do passado e da sociedade.

Ao tratar desses valores e ideias, Lee (2011) aponta que é preciso que os alunos entendam o conceito de evidência, que permite compreender como o conhecimento histórico é possível. Assim como é necessário que entendam que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais, e que as considerações históricas não são cópias do passado, mas respostas a questões do âmbito do documento que elas explicam, de seus poderes explicativos e de sua congruência com outros conhecimentos. Em síntese, as considerações históricas são construções e entender isso é central para a formação de crianças e jovens.

Nesse sentido, compreende-se o conhecimento histórico como produto da investigação e reflexão humana e também como resposta a determinadas indagações do presente, não como reprodução simples e direta do passado. Lee (2011) aponta ainda outros aspectos centrais na construção do pensamento histórico dos alunos que lhes forneceriam ferramentas elementares de orientação. Dentre estes aspectos, destaca a necessidade de se produzir os melhores argumentos possíveis, apelando à validade e à verdade da história e das afirmações, assim como, em muitos casos, contar histórias diferentes da que se preferiria contar e também respeitar o passado, não o utilizando ou manipulando com fins práticos ou por interesses do presente.

Pensando diretamente na contribuição desse tipo de ideias e valores para a vida das pessoas, Lee usa o conceito de “história vicária”, que consiste basicamente no entendimento de que um pensamento propriamente histórico desafia raciocínios imediatos e intuitivos, próprios do senso comum, uma vez que “aponta para o que pode ser esperado enquanto faz-se evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece. Isto dá alguma concepção para uma gama de possibilidades e abre a oportunidade de tomar esta concepção de forma reflexiva” (LEE, 2011, p. 35).

Nesse sentido, a história, na concepção de Lee, possui elementos que favorecem uma racionalidade própria, que fornece experiências e apresenta desafios cognitivos que orientariam para construção de uma sociedade na qual as pessoas se tornam mais críticas e mais atentas aos argumentos, às afirmações, às tradições. Pois teriam as ferramentas básicas para lidar com as formas a partir das quais o passado é utilizado para produzir sentido na vida social.

Contudo, a aquisição de pré-disposições para indagar-se sobre a história e, a partir dessas indagações, construir uma experiência vicária, não ocorre por assimilação direta, ou simples domínio de operações do fazer historiográfico. É um conjunto de experiências vivenciadas e a possibilidade de apropriar-se dessas vivências utilizando-se das

ferramentas do pensamento histórico que construiria, em tese, um movimento favorável a um relacionamento mais racional e mais equilibrado com o conhecimento histórico.

Tomamos as reflexões de Lee como referência para caracterizar esse forte posicionamento em favor da ideia de que a história fornece ferramentas intelectuais válidas para a vida social. Nesse sentido, a orientação histórica não se daria a partir da definição de nortes (patriotismo, cidadania, democracia, tolerância, emancipação, etc), mas a partir da definição de princípios (respeito pela evidência, produzir melhores argumentos, respeito pelo passado, entre outros). Esse posicionamento revela a tendência de estabelecer um rol de conceitos epistemológicos que devem nortear o ensino para crianças e jovens, de forma a estabelecer princípios de orientação focados na fidelidade à racionalidade própria do conhecimento histórico.

Nesse debate sobre pensamento histórico, é importante também reconhecer a contribuição dos conceitos de competência narrativa (RÜSEN, 2010) e de competência do pensamento histórico (BORRIES, 2009), formulados por estudiosos alemães e que apresentam um componente distinto dos modelos de progressão do pensamento histórico desenvolvidos por investigadores ingleses. Enquanto no debate anglo-saxônico há uma centralidade nos modelos operatórios do fazer historiográfico, os alemães buscam objetivos para a aprendizagem centrados na concepção de consciência histórica, ou seja, nas ideias e ações dos indivíduos em relação à forma como utilizam experiências históricas para formular interpretações que dão sentido e significado a essas experiências, conduzindo à formação de identidades sociais, políticas e culturais, além de estabelecer parâmetros para a ação a partir da geração de expectativas de futuro.

Assim, os teóricos alemães têm um foco muito específico nas apropriações e usos da história na vida em sociedade. Seus modelos para a aprendizagem histórica se focam na ideia de que os sujeitos aprendizes devem avançar na possibilidade de compreender as narrativas que permeiam a cultura histórica e, assim, apropriarem-se dessas narrativas na formação de suas identidades e na condução de suas atitudes.

Ao lidar com o aparato conceitual dos teóricos alemães, especialmente o conceito de consciência histórica, Lee reconhece a preocupação com a orientação dos estudantes, contudo, reforça o entendimento sobre a prioridade dos conceitos epistemológicos, ao afirmar que:

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a

importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica (LEE, 2016, p. 140).

Peter Seixas é um pesquisador canadense que tenta articular as duas perspectivas, de forma a conciliar a preocupação central com a aprendizagem dos conceitos estruturantes, mas também analisar e perspectivar as formas de agir e pensar a respeito das experiências históricas. A partir dessa preocupação, Seixas (2017) desenvolveu o que chamou de “modelo canadense” em torno dos “seis conceitos do pensamento histórico”. O objetivo desse trabalho foi fazer uma síntese, elencando os seis principais conceitos que deveriam nortear as preocupações no ensino de história, de forma a contribuir efetivamente tanto para que os alunos dominem conceitos estruturantes do pensamento histórico, quanto para que se orientem na vida em sociedade de forma mais coerente e consciente do ponto de vista de uma racionalidade histórica.

Os seis conceitos escolhidos por Seixas para compor esse quadro são os seguintes: 1. Significância Histórica; 2. Evidência e fontes primárias; 3. Continuidade e mudança; 4. Causa e consequência; 5. Tomada de perspectiva histórica; 6. A Dimensão Ética. O intento de Seixas foi sintetizar os elementos centrais que contribuiriam para a aprendizagem histórica dos alunos a partir de conceitos que articulam as duas dimensões, quais sejam, a possibilidade de progressão no domínio de conceitos e operações do fazer historiográfico.

Ao mesmo tempo, Seixas contempla o fato de a história fundamentar a construção de valores e identidades, assim como a tomada de decisões, não só em relação ao passado, mas sim em relação à presença desses passados como elementos norteadores do presente. Este aspecto está mais destacado no sexto conceito, a dimensão ética, que inclui: 1. O problema do julgamento de atores e ações do passado; 2. Lidar com os crimes do passados e injustiças que foram legadas – com benefícios e *déficits* – e com as quais vivemos hoje; 3. A obrigação de memória que temos no presente com vítimas, heróis ou outros ancestrais que se sacrificaram em nosso benefício (SEIXAS, 2017, p. 602).

O esforço de síntese de Seixas, que deriva de uma preocupação que ele já apresentava em publicação anterior, quando apresentava as sete questões, ou os sete desafios, para o ensino de História (SEIXAS, 2006), dentre os quais destacava: 1. A impossibilidade de acesso direto ao passado e a necessidade de intermédio pela pesquisa em fontes; 2. O problema da significância histórica, ou seja, qual o significado do passado

e quem a define o que é significativo; 3. A compreensão das mudanças e continuidades históricas; 4. A problematização das noções de progresso e declínio; 5. O julgamento sobre a utilidade do passado na orientação moral de nossas ações; 6. A questão da ação histórica, ou o papel dos diversos agentes nos processos de transformação; 7. A questão da empatia, ou a necessidade de buscar parâmetros de análise do passado não fundamentados em nossos próprios valores e perspectivas no presente.

Enfim, as preocupações de Seixas exemplificam como a história tem duas dimensões bem claras. De um lado, é um campo de conhecimento e investigação, com seus conceitos, suas regras e seus métodos, consolidados ao longo do tempo pela comunidade acadêmica, que definem níveis mais elaborados e sofisticados a partir dos quais se pode formular conclusões sobre as experiências históricas. De outro, os produtos do conhecimento histórico são as narrativas que explicam temporalmente a sociedade, a cultura, a política, a economia, enfim, um conjunto de explicações que influem nas ações, projetos e decisões dos indivíduos no presente.

Em síntese, os debates ao redor do mundo sobre conceitos estruturantes do pensamento histórico, ou mesmo sobre competências do pensamento histórico, estão em aberto. Contudo, a partir desse delineamento teórico, foi possível direcionar o subprojeto história do PIBID-UNILA, no sentido de explorar possibilidades e potencialidades didáticas no trabalho com a cultura digital e as TDICs, visando favorecer estratégias e abordagens preocupadas com o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

3. Etapas, percursos e desafios teórico-metodológicos do subprojeto PIBID-História

O trabalho realizado dentro do subprojeto consistiu em coordenar uma equipe com 1 supervisor e 10 discentes. Para gerir essa equipe, optou-se por dividir os bolsistas em equipes menores, de 2 ou 3 membros, e atribuir desafios que visavam estimular a autonomia, organização e aprendizado desses discentes. O supervisor ficou incumbido de acompanhar esse processo e subsidiar sua realização, como uma espécie de monitor do trabalho.

O primeiro desafio consistiu na elaboração de um projeto de pesquisa/ensino que se configurasse como uma proposta efetiva de produção e aplicação de conteúdos pedagógicos, mas com a especificidade de incluir as TDICs como recursos principais

desses projetos e o desenvolvimento da aprendizagem focada no pensamento histórico como eixo central. Para esse primeiro desafio, partiu-se de três questões norteadoras:

- a) Pensar os desafios e possibilidades educacionais do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;
- b) Abordar os fundamentos teóricos do ensino e da aprendizagem histórica, com ênfase nos conceitos de pensamento histórico e consciência histórica;
- c) Evidenciar possibilidades de articulação dos potenciais educacionais da cultura digital para desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica;

Previamente ao desenvolvimento desses projetos, foram realizadas reuniões de formação, nas quais o conceito de aprendizagem relacionada ao pensamento histórico e à consciência histórica foi apresentado, direcionando leituras e debates, especialmente a partir de escritos de Peter Lee (LEE, 2006; 2011).

Nesse primeiro momento, ficou evidente uma dificuldade inicial, que posteriormente viria a permear todo o desenvolvimento do subprojeto, qual seja: apesar de os discentes e o supervisor demonstrarem uma compreensão básica do referencial teórico apresentado, demonstraram grandes dificuldades em converter esse referencial em eixo central das atividades propostas nos projetos.

Já o outro aspecto contido na proposta ganhou maior destaque, trata-se da busca por explorar as TDICs como recursos didático-pedagógicos. Assim, num segundo momento os grupos encaminharam-se para o desenvolvimento de produtos educacionais a partir de ferramentas variadas, com a utilização de diversos aplicativos e programas de produção, edição e formatação de conteúdos escritos, sonoros, visuais e audiovisuais, que seriam veiculados em plataformas diversas, como difusores de *podcast*, páginas de Facebook, *Youtube* e sites.

Um balanço sobre essas duas primeiras etapas do trabalho permite ressaltar algumas percepções. Primeiramente, observamos como a consolidação da formação teórica de professores é uma questão de grande relevância, uma vez que há uma lacuna evidente entre a compreensão de conceitos epistemológicos e o efetivo entendimento das possibilidades de articulação didática desses conceitos.

Assim, os primeiros produtos elaborados pelos discentes em grupos se caracterizaram pelo intenso aprendizado a partir da exploração das diversas possibilidades de trabalho com ferramentas digitais, tais como gravação e edição de produções audiovisuais, formatação de páginas em plataformas de criação de sites,

produção de materiais gráficos e iconográficos, entre outras. Entretanto, quando se analisa o conteúdo dessas produções, sobressai uma concepção de ensino de história muito focada na ideia de transmitir um conteúdo, de resumir um conjunto de informações tidas como o saber histórico a ser replicado. Enfim, há esboços de inovação no uso das tecnologias, mas ao mesmo tempo certo conservadorismo no âmbito da compreensão das possibilidades de trabalho com o conhecimento histórico em aulas.

Em síntese, nos primeiros meses do projeto observamos certa limitação no andamento das atividades, especialmente com relação ao amadurecimento do projeto. Por isso, foi necessário redesenhar a proposta, aprofundando os estudos teóricos e estabelecendo um desenho padronizado para o conjunto das atividades a serem propostas, o qual chamamos de *itinerários didáticos digitais*.

Ressalte-se que essa opção se deveu também ao período de pandemia e à dificuldade de acesso efetivo às salas de aula, onde seriam aplicadas as atividades planejadas. Por isso, os itinerários foram produzidos de forma a converterem-se em produções didáticas que pudessem ser disponibilizadas em sites de internet, para consulta e utilização por outros docentes, no intuito de garantir certa contribuição educacional do projeto frente à quase impossibilidade de contato direto com os alunos da escola parceira. Essa foi a terceira etapa do subprojeto, que descreveremos e analisaremos a seguir.

3. O trabalho com itinerários didáticos digitais como uma experiência desafiadora na formação de professoras(es) de História

O trabalho que desenvolvemos no PIBID ocorreu durante a pandemia de Covid-19. A expectativa inicial era que houvesse a possibilidade de aplicar atividades de ensino diretamente nas aulas, remotas ou presenciais, junto ao Colégio Estadual Arinaldo Busatto, em Foz do Iguaçu-PR, instituição de ensino parceira do projeto. Entretanto, isso não foi possível nos primeiros meses do projeto, em virtude da ausência do ensino presencial e da dificuldade dos discentes pibidianos de participarem das aulas remotas, pois a rede estadual de ensino utilizava uma plataforma específica e o acesso a ela foi restringido por determinação da Secretaria Estadual de Educação.

Assim, até julho de 2021 os discentes focaram seu trabalho em pesquisar e aprender sobre ferramentas digitais que pudessem ser utilizadas como recursos no ensino, e já haviam produzido alguns materiais com potencial educativo interessante, como um episódio de *podcast*, uma animação em vídeo para o Youtube e uma página no facebook.

Entretanto, em virtude do prolongamento dessa dificuldade de contato direto com os estudantes da Educação Básica, a aplicação dessas ferramentas se tornou inviável. Por isso, decidimos fazer um ajuste de rota e propor que os discentes do projeto iniciassem uma nova atividade, a produção do que denominamos *itinerários didáticos digitais*.

Os itinerários consistiam basicamente no planejamento de um conjunto de atividades e/ou materiais didáticos, que pudessem ser aplicados em 4 ou 5 aulas, a partir de uma temática central e com um percurso de trabalho bem definido e coerente com os pressupostos teórico-metodológicos do projeto. Na produção desses itinerários, os discentes deveriam cumprir no mínimo três exigências, sendo cada um desses critérios tinha uma motivação e uma finalidade específicas. A primeira exigência era que os discentes deveriam propor conjuntos de atividades que pudessem ser apropriadas e utilizadas por outros professores. Ou seja, colocar à disposição, por meio de alguma página de internet ou pasta de arquivos em nuvem, um material que professores de história pudessem consultar e se apropriar, a partir de uma ideia de produção e difusão pública do conhecimento.

A segunda exigência era utilizar fontes, informações e recursos que estivessem disponíveis gratuitamente na internet. Essa indicação relaciona-se a dois pressupostos já elencados. Primeiramente, ao fato de que os itinerários deveriam ser disponibilizados aos outros professores, por isso o acesso às fontes e recursos do projeto deveria estar aberto a qualquer pessoa com acesso à internet. O segundo pressuposto era a necessidade de se explorar possibilidades de desenvolver didaticamente pensamento histórico, sendo que no universo da cultura digital há uma infinidade de recursos e fontes (textos, imagens, vídeos, reportagens, sites, etc.) que permitem explorar diversas categorias já elencadas aqui, como o confronto de perspectivas históricas, a análise de fontes, a seleção, ordenamento e classificação temporal de documentos, a análise de questões que exigem julgamentos históricos.

A terceira exigência também se relacionava a esse aspecto e foi a que nos exigiu maior atenção e investimento na orientação dos discentes, pois consistia em produzir itinerários com temáticas históricas pontuais, com recorte espaço/temporal específico e direcionados para o foco no desenvolvimento do pensamento histórico. Essa dificuldade ressaltou-se em virtude da forma naturalizada através da qual os discentes abordam didaticamente o conhecimento histórico escolar, geralmente tratado como algo superficial, com visões panorâmicas, focadas em monocausalidade e em perspectivas teóricas fechadas.

Assim, estimular o desenvolvimento de itinerários que abordassem questões históricas com profundidade, explorando categorias epistemológicas centrais para o pensamento histórico (multiperspectividade, causas e consequências, trabalho com evidências, abordagem de controvérsias, entre outras), e com utilização recorrente e efetiva de elementos presentes na cultura digital, explorando também as TDICs, foi o desafio proposto para os estudantes na elaboração desses itinerários.

Como a equipe estava dividida em quatro grupos, foram produzidos 4 itinerários didáticos. A primeira dupla propôs um itinerário que abordou como temática a construção da Usina de Itaipu, usando fontes jornalísticas de época, e também propôs a problematização da condição social e cultural dos indígenas desalojados pela usina, através da análise de um documentário disponível no Youtube. Tratou-se de um trabalho com elevada qualidade e potencialidade para desenvolvimento do pensamento histórico, especialmente na atividade final proposta, na qual os estudantes seriam desafiados a analisar versões conflitantes do evento, a visão oficial da empresa e a dos indígenas desalojados, explorando conceitos epistemológicos como multiperspectividade e empatia histórica.

Já um outro grupo, com três discentes, trabalhou com a questão da abolição da escravidão no Brasil, utilizando documentos de época (Lei Áurea, Recorte de Jornais) disponíveis em acervos de museus digitais. Nesse caso, além da possibilidade de análise de fontes históricas primárias em acervos digitais, o projeto demonstrou potencial ao levantar uma questão problemática para a cultura e a consciência histórica no âmbito nacional, a situação da população negra no Brasil no período pós-abolição.

Já o terceiro grupo, também composto por três discentes, apresentou um itinerário com o intuito de analisar a situação das populações indígenas do Brasil, utilizando fontes históricas diversificadas disponíveis na Internet, como trechos de música, filmes no Youtube e documentos históricos disponíveis em acervos virtuais. Esse trabalho também se demonstrou com grande potencial, apesar de certa dificuldade em aprofundar as abordagens em virtude da opção por um recorte temporal excessivamente amplo.

Por fim, um quarto itinerário formulado por uma dupla de estudantes abordou a questão do negacionismo à Ditadura Militar no Brasil, explorando fontes disponíveis *on line*, como o áudio da sessão do congresso que decretou a vacância do cargo de presidente em 1964, trechos de documentos oficiais como o AI-5, e documentos históricos sobre tortura e censura, com depoimentos de vítimas. Esse itinerário demonstrou grande potencialidade de desenvolvimento do pensamento histórico, especialmente em relação à

dimensão ética e à possibilidade de explorar diversas perspectivas, ao abordar uma temática controversa e traumática no âmbito da cultura histórica nacional.

Em virtude dos limites desse texto, não vamos descrever aqui aspectos detalhados desses itinerários. Contudo, é importante ressaltar, ainda, que uma última fase do projeto está em andamento no momento da escrita desse texto, consistindo na aplicação dos roteiros didático-pedagógicos elaborados pelos bolsistas junto aos estudantes do Colégio Arnaldo Busatto, com acompanhamento do professor supervisor, atividade que pode ser iniciada apenas a partir de novembro de 2021. Isso porque, como já ressaltamos, em virtude da pandemia, até outubro de 2021 não houve grandes oportunidades de interação com os estudantes do colégio, exceto por algumas experiências ocorridas de forma remota durante a fase 2 do projeto. Assim, atualmente esse contato está sendo maior, contudo, os resultados desse trabalho, por ora, ainda não podem ser avaliados.

4. Considerações transitórias

Ao longo desse texto apresentamos alguns pressupostos teóricos, descrevemos e analisamos um trabalho ainda em andamento, mas já em sua etapa final. Gostaríamos de utilizar esse último momento de escrita para pensar a importância das estratégias e experiências desse trabalho para a formação inicial e continuada de professores de História.

É recorrente nos debates sobre formação de professores a preocupação com a necessidade de relacionar teoria e prática. Contudo, é recorrente também que as concepções de teoria e prática vigentes estejam restritas a certa compreensão de conceitos educacionais, especialmente aqueles relacionados a concepções de desenvolvimento cognitivo, enquanto a prática é muitas vezes entendida como um exercício de adaptação às rotinas, procedimentos e exigências mais elementares do cotidiano escolar.

Entretanto, entendemos que a teoria, quando se objetiva refletir sobre a aprendizagem histórica, requer um aprofundamento muito mais incisivo em categorias e pressupostos relacionados à epistemologia dessa área de conhecimento, como fizemos aqui em relação ao conceito de pensamento histórico. Já ao pensar a prática, não conseguimos isolar as estratégias didático-pedagógicas dos fundamentos do aprendizado que se pretende desenvolver.

Assim, entendemos que a opção por explorar as possibilidades de trabalho educacional com a cultura digital e com as TDICs não poderia se desvincular de um

direcionamento efetivo para a elaboração de produtos e estratégias cuja ênfase estivesse em desenvolver o pensamento histórico. Por isso, afirmamos aqui que a experiência relatada revela uma efetiva potencialidade formativa dessas atividades para professores de história, assim como revela também sérias lacunas nas concepções e práticas vigentes em relação ao ensino de história na atualidade.

Finalizamos com a percepção de que atuais e futuros professores de História têm o desafio de aprender a explorar e lidar com o universo de possibilidades que a cultura digital e as TDICs oferecem. Tanto pela infinidade e multiplicidade de fontes e recursos disponíveis, quanto pelo potencial de aprendizado e interação que oferecem, especialmente num mundo de nativos digitais, onde cada vez mais crianças e jovens dominam essas tecnologias desde a tenra infância.

Contudo, entendemos também que não adianta o pleno domínio dessas ferramentas se não há uma compreensão da complexidade e das possibilidades do conhecimento histórico, como mobilizador de ideias sofisticadas e identidades num mundo controverso, no qual o passado cada vez mais se torna refém de usos políticos e ideológicos. Formar professores para atuar nesse contexto atualmente é imprescindível.

Referências

- BORRIES, Bodo V. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? *Internationa Review of History Education*. v. V, 2009. p. 283-306.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. n. Especial, 2006, p. 131-150.
- _____. “Por que aprender História”? *Educar em Revista*. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. N 42. out/dez 2011.
- _____. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. n. 60, p. 107-146. Abr/Jun, 2016. P. 107-146.
- RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010a. p. 23-40.
- SEIXAS, Peter. Historical Consciousness. The progress of Knowledge in a Postprogressive Age. In STRAUB, Jürgen. *Making Sense of History: narration, identify na historical consciousness*. New York - Oxford: Berghan Books, 2006.
- _____. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory* . V. 49, nº 6, 2017, p. 593-605.

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA SUPERIOR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Marisa D'Aquino¹

¹Universidad Nacional de Tres de Febrero/UBA/Universidad Nacional de Moreno

A partir de 1993, con la aprobación de la Ley Federal, la educación se intentó refundar desde cero, generando una ruptura con todo lo que se había trabajado en los períodos anteriores. Fue a partir de allí que se inició un camino en donde la educación intenta ser reformulada a la luz de los cambios vertiginosos que se producen día a día.

Puntualmente, en relación los objetivos del Congreso, proponemos trabajar sobre la reforma curricular que la provincia de Buenos Aires realizó en el marco de la Ley Nacional de Educación n° 26206 a partir de los Diseños Curriculares de Historia (4°, 5° y 6° año) de la Escuela Secundaria Superior para tratar de establecer *¿Qué cambió y qué permanece igual en la enseñanza de la historia?*

Nuestro objetivo es analizar, en dichos diseños, el tratamiento de la historia contemporánea (latinoamericana y argentina específicamente) desde fines del siglo XIX, poniendo especial énfasis en el siglo XX y la transición hacia el XXI a partir de ciertas "innovaciones" que los propios DC se encargan de explicitar pero, también, rastreamos la continuidades existentes presentes en los mismos.

Nuestra hipótesis apunta a demostrar que las innovaciones enunciadas en los DC no tiene su correlato en los mismos. Tienen un carácter enunciativo y "desiderativo" pero presentan continuidades estructurales en cuanto al posicionamiento, a las miradas, a las variables y a los sujetos de la enseñanza de la historia. Para demostrarlo, estableceremos algunas consideraciones vinculadas a la vigencia del "código disciplinar" en donde observaremos las continuidades existentes, a pesar de las "innovaciones" explicitadas en los mismos.

1. El marco teórico

Como sabemos, el concepto de "transposición didáctica" aplicado a la enseñanza de la historia ha sido revisado desde hace un tiempo. Autores referentes como Chervel,

Viñao, Juliá y Goodson han elaborado los conceptos de "cultura escolar" y disciplinas escolares para pensar aquello que se enseña en la escuela como un espacio que define saberes.

Para Juliá la cultura escolar es "el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos"¹ (2011: 9) Esto significa que la escuela, para él, no es una mera receptora de saberes sino una contenedora de disciplinas escolares que, según Viñao, tienen su propia historia, nacen, se transforman, evolucionan, desaparecen, se fragmentan, cambian sus nombres, modifican sus contenidos, sus paradigmas (en relación a los espacios de poder en donde se mezclan intereses, acciones, actores, estrategias)² (2002: 76).

"Así, las disciplinas escolares son productos socio-históricos que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo en y por la cultura escolar, una cuestión especialmente estudiada por Chervel y Goodson".³

En este sentido para Chervel, el conocimiento escolar es una "creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela"⁴. Las disciplinas, en ese contexto, cumplen el rol de transmitir el conocimiento producido al interior de la cultura escolar. Porque para este autor, los términos de constitución de los saberes se inician en la escuela y no llegan desde afuera (Chevallard)⁵ asignándole así otro lugar, otro poder a la escuela a partir del carácter productivo de la cultura escolar, de las prácticas docentes que realizan "experimentaciones o adaptaciones", frente a mentalidades o exigencias curriculares o institucionales. Por lo tanto, con esto se desmitifica que el saber a enseñar deriva del saber sabio, por un lado y, por el otro, que la escuela es un lugar de reproducción de conocimiento externo a ella.

¹ Dominique Julia "A cultura escolar como objeto histórico", Revista Brasileira de História da Educação, nº1, 2011 pp. 9-43./ p 9

² Antonio Viñao *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2002, p 75-76

³ María Paula Gonzalez " Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto "transposición didáctica" desde la enseñanza de la historia" Universidad Nacional de General Sarmiento, CONICET

file:///C:/Users/Marisa/Documents/Maestr%C3%ADa%20tesis%20(M%20Paula%20gonzalez%20y%20a%20transposici%C3%B3n%20did%C3%A1ctica).pdf

⁴ André Chervel, "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación", Revista de educación, 1991, pp. 59-111./p 65

⁵ Yves Chevallard La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique. 1997

María Paula Gonzalez establece, en este sentido, la importancia de la inclusión de la historia reciente en los diseños y de “(...) las prácticas docentes que dan cuenta de lecturas y traducciones como prácticas de interpretación activas, como tácticas situadas que producen algo nuevo en y para el aula.”⁶

Con lo cual queda claro que no existe un saber sabio, es decir “la” Historia que los docentes van adaptando para el nivel de los cursos sino que, por el contrario, existen diferentes perspectivas historiográficas (“las” versiones de la Historia), los objetivos de las escuelas (por ejemplo la ciudadanía, el nacionalismo), que conforman un tipo de Historia y un “código disciplinar”, las teorías implícitas y representaciones sociales de los estudiantes y las concepciones de Historia que tienen los docentes, entre otros muchos factores. Esto hace que, cuando enseñamos Historia, “construyamos” conocimiento didáctico histórico con determinadas características en la escuela.

Por otra parte, nos referimos a dos autores fundamentales (ambos españoles) que analizan cómo en el curriculum se instalan los conocimientos que integran la historia escolar para “desmenuzar” las tensiones que entran en juego entre la mirada tradicional y las propuestas más innovadoras en la enseñanza de la historia.

El primero de los autores es Raimundo Cuesta Fernández, quien considera que, a diferencia de los estudios tradicionales, la historia escolar presenta una independencia casi total de su ciencia referente. Un concepto clave en el análisis de Cuesta es el de “código disciplinar”, al que define como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes (...) La “historia enseñada” es “[...] un tipo de racionalización de la conducta habitual, sustentada en ideas de baja intensidad intelectual, y no siempre conscientes, sobre el conocimiento escolar y su enseñanza, pero de gran eficacia para la buena marcha de la función social (de) ser profesor y de hacer de profesor.”⁷ Como vemos, para el autor, la rutina ha fagocitado a los docentes, más allá de su rigurosa y erudita formación académica.

La segunda autora es Pilar Maestro quien considera que, la historia escolar tuvo su origen en las grandes Historias Generales, obras clave del nacionalismo historiográfico, que procuraron definir qué eran los “nacionales ” (aplicables a españoles,

⁶ M.Paula González, Op.Cit, p 5

⁷ Raimundo Cuesta Fernández *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997 Cap. 1, 2 (pp26-64), 3 (pp86-107) y 4 (pp204-209).

argentinos, etc) a partir de la invención y difusión de una conciencia nacional antes inexistente. Para ella, la influencia de las Historias Generales en la enseñanza escolar, que la autora analiza para España pero que puede ser aplicado para nuestro caso es que

“En primer lugar, contribuyeron a estructurar y fijar una forma, un modelo de currículum de historia en los diversos ámbitos educativos, de larga vida y tenaz resistencia al cambio. (...) Queremos decir con ello que no sólo ejerce su influencia en la redacción de programas, en la selección y determinación de los contenidos, sino que afecta también y de forma sustancial al resto de elementos clave de la docencia (...)”⁸

También destaca cómo, gracias a esas obras y su perduración en el tiempo, se instala un imaginario colectivo que tiende a fijar y mantener esa concepción de la historia como acrítica y persistente en el mismo, en el sentido común, en el modelo escolar.

A partir del análisis de los autores mencionados, estableceremos algunas consideraciones vinculadas a la vigencia del “código disciplinar” en los Diseños Curriculares actuales de Escuela Secundaria Superior de la Provincia de Buenos Aires observando las continuidades existentes, a pesar de las “innovaciones” explicitadas

2. Los Diseños Curriculares

Desde la apertura democrática a la actualidad, el cambio curricular apuntó a renovar contenidos desactualizados por otros “socialmente significativos” que responden a una suerte de “herencia cultural” para las generaciones futuras, según los DC de la ES bonaerense en el marco de la política educativa, variando los enfoques en distintas disciplinas. En lo que se refiere al caso de la Historia se partió de las propuestas de conocidos historiadores para terminar con un currículum que no había recibido ningún cambio significativo desde hacía más de cien años y se alentó la enseñanza de procesos históricos frente a la vieja historia escolar patriótica, se enfatizó la enseñanza de la historia contemporánea y aún de la más reciente con el propósito de lograr una mejor comprensión del mundo en el que los jóvenes deben desarrollar su vida y de promover una concepción democrática de “ciudadanía”. En este sentido, como plantea M. Paula Gonzalez,⁹ la historia argentina reciente, por ejemplo, comenzó a ocupar un lugar significativo en la escuela a partir del imperativo de transmitir una memoria que no tuvo el correlato con el

⁸ Pilar Maestro González “El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: Límites y alternativas” en Carreras Ares, Juan José y -Shumway, Nicolas. *La invención de la Argentina*. Buenos Aires, Ed. Emecé, 1993

⁹ M paula gonzalez op cit

desarrollo historiográfico del momento dado por la escasez de trabajos del campo de la historia en este tema. Tal como analiza Goodson¹⁰, entonces su inclusión en el mundo escolar, fue el resultado de tensiones sociales y políticas, de luchas por la memoria (y sus fechas significativas) y del cambio de narrativas en el seno de la escuela y eso demuestra, que la conformación de las disciplinas escolares exceden con creces lo epistemológico y que incluyen elementos de otro orden: luchas políticas, demandas y urgencias sociales.

La sanción de y promulgación de la Ley Nacional de Educación del 2006 n° 26206, inició un proceso de cambio profundo que implicó un punto de inflexión importante en el marco de la enseñanza de la historia ya que, las innovaciones producidas por los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, se dieron en un marco en el que estuvieron pensados y escritos por especialistas en historia y su enseñanza con una mirada anclada en el papel de la disciplina Historia en la escuela.

En este sentido los diseños curriculares que se implementaron definieron su carácter prescriptivo, posicionándose como como una suerte de ley y estableciendo que son parte de la política educativa.

Para Goodson ¹¹ (1991: 30), el currículo escolar no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento académico más apreciado sino que es resultado de diversas luchas sociales y políticas. En este sentido, la construcción pública del contenido de enseñanza escolar expresada en el diseño curricular está lejos de ser armónica pues involucra correlaciones de fuerza de diferentes grupos sociales, supone conflicto de intereses y lucha por espacios de poder. Y aunque admitamos que esa construcción pública puede finalmente expresar un pensamiento hegemónico o dominante, de todos modos constituye un procedimiento necesario e inevitable para garantizar el carácter público del contenido de enseñanza escolar y habilitar la acción política en un marco de régimen de gobierno democrático. Por ello como dice Inés Dussel,

“el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que (y, en este sentido, también se expresan los diseños curriculares) cada institución o docente puede resolver por sí mismo [...] resaltamos que el currículum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la

¹⁰ Goodson, Ivor (1991) “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum” En Revista de Educación, 295, Madrid: MEC, pp. 7- 37.

¹¹ Ivor Goodson, Op.Cit, p 30

construcción de lo común. Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que involucre conflictos y desencuentros, no quiere decir que no haya que abordarlo, y mucho menos que se pierda del horizonte de nuestro accionar. Estamos en la escuela para transmitir la cultura a las nuevas generaciones; ésta es una tarea de primer orden para la sociedad, en la que todos deben (deberían) tener una voz. [...]"¹² (Dussel, 2007: 3)

De este modo, entendemos que los Diseños Curriculares (producto de las reformas planteadas con las Leyes Nacional y Provincial de Educación) vigentes en la Escuela Secundaria Superior de la Provincia de Buenos Aires plantean una serie de innovaciones que muestran el rol de la cultura y disciplina escolar.

Nos propusimos analizar los DC de 4°, 5° y 6° año para rastrear si las innovaciones planteadas tienen su correlato en la propia estructuración de los diseños (en cuanto a contenidos, variables y miradas) o, si existen aún continuidades estructurales, más allá de la enunciación desiderativa. Los ítems trabajados, extraídos de los diseños de 4° y 5° año son: perspectiva latinoamericana, la "historia desde abajo", la enseñanza de los procesos.

3. Algunas implicancias pedagógicas y didácticas sobre los Diseños

1- Para los años 2006, 2007, 2008, los DC eran realmente innovadores. En muchos sentidos, pero especialmente, en el planteo de una historia de procesos y no acontecimental, en el posicionamiento "dinámico" de la sincronía mundial-regional-nacional, en el uso de fuentes no tradicionales, en el aporte de otras ciencias sociales (en el DC de 1° año se ve claramente), en el encuadre metodológico que acompaña la trayectoria docente (con las "orientaciones didácticas"), en que son sumamente explicativos, ordenados y orientadores. Particularmente consideramos que nunca tuvimos diseños con estas características tan positivas para todos los docentes, especialmente para los nóveles. Esto permitió generar un relato para implementar los DC como innovadores frente a los DC precedentes. Sin embargo, el paso del tiempo "corto" y los cambios vertiginosos producidos en los últimos años generaron un nuevo paradigma, que, claramente los DC, no contemplan directamente aunque esbozan algunos en forma indirecta, "la historia desde abajo" o "los nuevos e invisibles actores sociales" o la mirada más "latinoamericana", son algunos ejemplos de eso.

¹² Inés Dussel, "El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela" hoy. Fascículo 7. Ministerio de Educación de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2007, p 3

Claramente estos diseños quedaron "desactualizados" frente a los nuevos paradigmas y, además, terminan siendo hibridados por aspiraciones que no se materializan y, por ende, cuestionados y no implementados en su espíritu. Al respecto, encontramos un dato muy interesante en el diseño de 2º año (que no analicé en este trabajo). En su marco general se apunta a trabajar desde la diversidad cultural (en contraposición con la mirada de la ley 1420 que tendía a la homogeneización cultural) Hay un "espíritu" por abordar al "otro" desde su propia lógica cultural, sin embargo, los contenidos propuestos comienzan con el tradicional análisis del "hombre del renacimiento" (europeo, claro está) para entender la conquista de América... se habla de época de "descubrimientos" desde el contexto europeo para entender la "incorporación de América al sistema económico mundial capitalista". La propuesta del análisis de los pueblos preexistentes en América sigue siendo tradicional, haciendo hincapié en sus organizaciones estadales, incluyendo algo de su cosmovisión pero relegándolas a un análisis pasivo, estático, sin vida propia; .no se propone la discusión sobre el mal llamado "descubrimiento de América", sobre el "nuevo y viejo continente" sobre la categoría de "indio" , sobre las múltiples y variadas resistencias indígenas. El "indio" pasa a ser una variable económica.

Esto es otra muestra de las ausencias que adolecen los Diseños; su fuerte raigambre eurocéntrica, dada por la formación de los autores que se corresponde con la formación de los docentes más experimentados y. también, los nóveles.

2- Por otra parte los diseños, al ser prescriptivos potencian las posibilidades de trasladar al aula, con escasas alteraciones, el recorte curricular de contenidos y así reproducir una historia en la que estén ausentes las mayorías, los que no son ni reyes, ni gobernantes ni personajes ilustres; una historia que continúe ocultando las múltiples facetas en las que se desenvuelven hombres y mujeres a lo largo de su vida (activismo político, sexualidad, esferas de interacción cultural, mundo del trabajo, rivalidades y antagonismos, etc.). En este sentido, la vigencia del "código disciplinar" se materializa en los DC a pesar de sus "buenas intenciones" de innovar ya que los "grandes hombres" continúan emergiendo en las propuestas de enseñanza.

3- Vinculado a con lo anterior, es posible que la historia escolar no llegue a transformarse en una herramienta que sirva a los estudiantes para desnaturalizar y poner en discusión los modelos (monocivilizatorio, monoculturales, en donde las Historias generales sigan imponiéndose con formatos distintos) construidos a lo largo del tiempo y abonando a reforzar aquellas narrativas históricas que buscan justificar

retrospectivamente las construcciones estatales y la estructura del poder social de nuestro tiempo.

4- Por último, la gran cantidad y heterogeneidad de contenidos, estrategias y orientaciones didácticas que contienen los DC dificulta la enseñanza de la historia desde otros paradigmas que intentan - por lo menos en sus intenciones- sumar a los "otros", innovar sobre las periodizaciones flexibles, trabajar sobre los procesos y no los acontecimientos, incorporar la mirada más latinoamericanista y nacional y atender a las variadas orientaciones didácticas y fuentes propuestas. Entendemos que al escaso tiempo de clase (sumado a los imponderables) más la heterogénea formación y capacitación de los docentes en estos nuevos paradigmas, sumado al desconocimiento o inaccesibilidad de algunas obras, fuentes, series y films propuestos habilitan a que estas "omisiones" que hemos señalado dentro de los DC se conviertan en una perduración de prácticas de enseñanza tradicionales, en donde la selección y jerarquización de contenidos, recursos y estrategias plasmará las continuidades estructurales en la enseñanza de la historia y su "código disciplinar".

Bibliografía consultada

Acosta, Juan , "La historia reciente en la escuela. Análisis de los manuales del nivel medio luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006" Universidad Nacional del Litoral, Argentina <https://core.ac.uk/download/pdf/296394331.pdf>

Academia Nacional de la Historia "Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación- Nueva encuesta de la Revista Crisis (2018) <https://www.revistacrisis.com.ar/notas/que-historia-se-ensena-hoy-en-argentina>2001

Cuesta Fernández, Raimundo (Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, Pomares-Corredor, Barcelona. Cap. 1, 2 (pp26-64), 3 (pp86-107) y 4 (pp204-209) 1997

Chervel, André "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación", Revista de educación, 295, pp. 59-111. 1991

Chevallard, Yves , La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.1997

de Amézola, G. "Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente", en EntrepasadosNº171999.http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimpohistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/i-Problemas%20y%20dilemas%20en%20la%20enseñanza%20de%20

de Amézola, Gonzalo, "Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la "transformación educativa"", en Kaufmann, C. (comp.), Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Cap. VI. Buenos Aires, Miño y Dávila 2006

del Valle, Laura. " La didáctica de la Historia: su lugar en la formación de profesores de Historia de la U.N.Sur." En Malet, Ana M y Monetti, Elda (Comp). Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y

- didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambiente de aprendizaje. Bs.As Ediuns- Noveduc .2014
- Franco, Marina-Levin, Florencia , *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2006
- González, María Paula . “La historia reciente en la escuela media: un inventario de preguntas”. En *Entrepasados* N° 28, 2005.
- Gonzalez, María Paula , “Sacadémicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia” Universidad Nacional de General Sarmiento, CONICET
[file:///C:/Users/Marisa/Documents/Maestr%C3%ADa%20tesis%20\(M%20Paula%20gonzalez%20y%20la%20transposici%C3%B3n%20did%C3%A1ctica\).pdf](file:///C:/Users/Marisa/Documents/Maestr%C3%ADa%20tesis%20(M%20Paula%20gonzalez%20y%20la%20transposici%C3%B3n%20did%C3%A1ctica).pdf)
- Geoghegan, Emilce , “La historia argentina reciente en la cultura pedagógica: las imágenes de la última dictadura en los libros de texto escolares”.
<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/40/4511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goodson, I. F. “La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo”, en *Revista de Educación*, N°295. Historia del currículo, Revista cuatrimestral de la secretaría de Estado de Educación, Madrid.1991
- Julia, Dominique "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, n°1, 2001 pp. 9-43.
- Maestro González, Pilar , “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia”, en *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, N°2, UNL.1997
- Maestro González, Pilar “El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: Límites y alternativas” en Carreras Ares, Juan José y -Shumway, Nicolas. (1993) *La invención de la Argentina*. Buenos Aires, Emecé, 2003
- Kaufmann, Carolina (Coord.), *Textos Escolares, dictadura y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires, Prometeo, 2012
- Romero, Luis Alberto (Coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2007
- Tenti Fanfani, Emilio, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Viñao, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.2002

Documentos

- Diseño Curricular para la educación secundaria del ciclo superior ES4 Historia. La Plata. DGCE. 2010 (Coordinación Claudia Bracchi)
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4año/historia_4.pdf
- Diseño Curricular para la educación secundaria del ciclo superior ES5 Historia. La Plata. DGCE. 2011 (Coordinación Claudia Bracchi y Marina Paulozzo)
<http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/historia.pdf>
- Diseño Curricular para la educación secundaria del ciclo superior ES6 Historia. La Plata. DGCE. 2012 (Coordinación Claudia Bracchi)
http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/historia_1.pdf

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A REFORMA CURRICULAR PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2019: UMA ANÁLISE DA LITERATURA ESPECIALIZADA PUBLICADA ENTRE OS ANOS DE 2020 E 2021

Ana Cristina Kunz¹; Bruno A Picoli²

Universidade Federal da Fronteira Sul

Esta pesquisa se dedica a refletir sobre os desafios para a formação de professores de História a partir das implicações das recentes reformas curriculares que tiveram lugar no Brasil entre os anos de 2015 e 2019 e que se encontram em processo de implementação. Tem como objetivo analisar criticamente a produção bibliográfica que versa sobre as implicações técnicas, políticas e éticas das reformas curriculares para a formação de professores da Educação Básica (DCN-BNC/BNC-Formação) na formação inicial de professores de História publicada em periódicos científicos entre os anos de 2020 e 2021. Metodologicamente é caracterizada como “pesquisa do estado do conhecimento”, que busca identificar, registrar, categorizar, sintetizar e refletir sobre a produção científica de uma determinada temática, em um determinado espaço de tempo com vistas a qualificar o debate e orientar futuras pesquisas e ações.

1. Caracterização da pesquisa de Estado do Conhecimento

A noção geral de produção científica pode ser definida inicialmente e resumidamente como uma resultante do processo de pesquisa, fundamentada em leituras, debates, investigações e reflexões acerca do tema determinado. No entanto, segundo Morosini (2015), essa atividade demanda diversas etapas sob determinados contextos:

No meu entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó/SC. Email: anacristinakunz04@gmail.com

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e professor da área de Ensino de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó/SC. Email: bruno.picoli@uffs.edu.br

tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI, 2015, p. 102).

Consequentemente, a elaboração de uma produção científica, além de estar relacionada com o pesquisador que a conduz e o contexto social onde ele se situa, também sofre influência de pesquisas outrora realizadas na área, autores a um nível global e instituições. Sendo assim, necessita de uma compreensão multifacetada de inúmeras áreas. Portanto, o estado de conhecimento é o conjunto de todas essas etapas, que tem por objetivo a desenvolvimento em conhecimentos da área definida e o posterior desfecho do trabalho. Há quatro categorias de metodologia para produção científica a partir do estado de conhecimento que serão abordados.

A primeira categoria possui correlação com questões concernentes às políticas públicas. Buscando defender sua própria noção de ciência, há discussões entre as diferentes áreas do conhecimento e também entre os pesquisadores participantes da mesma área de atuação, nesse caso principalmente no âmbito da Educação. As publicações são reguladas pelo órgão CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, consequentemente pelo governo federal brasileiro, o que impede numerosas publicações que contém viés contrário ao pensamento governamental. Nesse regulamento, existem critérios de maior e menor classificação desses trabalhos, como relevância do tema, estruturação, inovação, financiamentos, dentre outros.

Dando sequência, outra categoria é relativa ao intuito da investigação. Esse processo ocorre através de uma construção baseada em fatos cientificamente verossímeis e verificações acerca deles. Isso acontece juntamente de muito estudo, análise e desprendimento em relação a convicções prévias, já que, conforme Morosini

O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isto se denomina o processo de ruptura com os seus pré-conceitos (MOROSINI, 2015, p. 106)

A partir dessa ruptura, empreendida por meio de reflexões acerca de leituras sobre o campo de interesse, acontece a minimização dessas ideias preconcebidas. O investigador pode, agora sem mais nenhum impedimento, estruturar seu método de análise e verificação sobre a problemática encontrada.

Prosseguindo, a terceira categoria corresponde à qualidade do material produzido. De modo sintético, cabe aos atributos referentes aos conjuntos de originalidade e utilidade validarem a qualidade desses dados. É por isso, por exemplo, que uma pesquisa recebe

maior enfoque quando é de interesse da sociedade acadêmica e também da comunidade externa e apresenta avanços inovadores em sua área de incumbência.

A última categoria refere-se à metodologia empregada. Essa é a fase onde o pesquisador desenvolve habilidades essenciais para a produção da sua dissertação. Conhecer e saber avaliar produções previamente prontas de outros autores no assunto é fundamental para uma melhor desenvoltura na própria estruturação textual, por esse motivo a leitura é requisito substancial nas categorias precedentes. O amadurecimento e a autonomia na pesquisa é de extrema relevância, dado que, com isso, seu senso de responsabilidade está sendo aplicado concomitantemente.

2. Critérios de busca e análise inicial dos dados

A busca pelas produções sobre as implicações da Resolução n. 2/2019 (DCN-BNC/BNC-Formação) disponíveis para consulta foi fragmentada em duas etapas, as quais ocorreram especificamente através das plataformas digitais “Portal Google Scholar” e “Portal de Periódicos do CAPES”. No primeiro momento foram buscados exclusivamente trabalhos referentes à temática que tenham sido publicados no decorrer do ano de 2020.

No dia quinze de setembro de 2021 teve início a primeira busca, na qual utilizou-se de diversas palavras-chave como “BNC Formação”+”História”, “BNC Formação”+”Formação de Professores de História”, “DCN-BNC”, “DCN-BNC”+”História”, “Resolução Nº 2/2019 - Conselho Nacional de Educação” e “Resolução Nº 2/2019 - Conselho Nacional de Educação”+”História”, “BNC-Formação”+”História”, “BNCFormação”+”História” - com a finalidade de filtrar os resultados da maneira mais precisa exequível. Ao final da busca, somaram-se quinze trabalhos referentes ao assunto em questão. Porém, com uma posterior leitura detalhada e crítica, em um primeiro momento do resumo e, quando necessário, do artigo completo, conclui-se que, no que diz respeito à produção de 2020, apenas dois desses artigos científicos atendiam aos critérios dessa pesquisa, sendo eles: “Implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC” (VICENZI, Renilda., PICOLI, Bruno A., 2020) e “A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências” (D’ÁVILA, Cristina, 2020).

Para melhor elucidar os conceitos e posicionamentos gerais concebidos pelos autores, foi elaborada uma tabela padrão que ilustra de maneira simples os principais

pontos tratados pelos responsáveis e seu posicionamento perante às novas mudanças nas diretrizes.

Tabela 1 – Ideias obtidas do texto “Formação de professores: Implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC”

“Formação de professores: Implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC”				
Principais referências bibliográficas	Principais conceitos utilizados e quantidade de vezes	Aspectos positivos debatidos pelo(s) autor(es)	Aspectos negativos debatidos pelo(s) autor(es)	Posicionamento do(s) autor(es) quanto às respectivas mudanças
PICOLI, Bruno A.	Praticista; (4)		Grande afoiteza na produção da documentação e pouca participação popular;	Apesar das novas normativas, manter-se firme no dever ético da real função de educador, encontrando maneiras de debater temas sensíveis que nos são atuais e desenvolvendo senso crítico nos alunos, através de problematizações, gerando uma educação mais democrática. Portanto, segundo os próprios autores, desobedecer, na medida do possível, as novas regras impostas.
D’ÁVILA, Cristina	Tecnicista/Neotecnicista; (4)		Limitação da autonomia por parte do professor;	
BIESTA, Gert	Gerencialista; (5)		Exclusão de grande parte teórica substituída pela prática, tanto na educação básica quanto no ensino superior;	
	Ética; (28)		Restrição do debate sobre temas sensíveis importantes socialmente, como racismo e desigualdades;	
	Reduccionismo; (3)		Prejuízo na qualidade da educação nacional, causadas por meio de avaliações insensatas previstas no documento que visam apenas melhorias em rankings internacionais;	
			Desvalorização de atividades de pesquisa e extensão no ensino superior;	

Fonte: VICENZI, Renilda, PICOLI, Bruno A. 2020.

Tabela 2 – Ideias obtidas do texto “A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências”

“A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências”				
Principais referências bibliográficas	Principais conceitos utilizados e quantidade de vezes	Aspectos positivos debatidos pelo(s) autor(es)	Aspectos negativos debatidos pelo(s) autor(es)	Posicionamento do(s) autor(es) quanto às respectivas mudanças
LIBÂNEO, J. C.	Tecnicista/Neotecnicista (15)	Associação entre formação inicial e continuada;	Invisibilidade e precarização da Didática como ensino e também como campo epistemológico;	Mesmo com alguns pontos positivos destacados pela autora, é notável que esses poucos benefícios não equivalem à perda que a educação, discentes, docentes e sociedade geral sofrerá com esse novo modelo educacional. Portanto, a autora reitera a importância da crítica ao protótipo criado e inspira muitas lutas, através de variadas discussões, para sua não implementação.
D’ÁVILA, Cristina	Praticista; (3)	Articulação entre prática e teoria;	Fortalecimento da educação superior de iniciativa privada;	
FERREIRA, N. S. DE A.	Neoliberal/Neoliberalismo (10)	Equidade no acesso à educação;	Ênfase excessivo na prática, com redução nos estudos de bases teóricas;	
	Pragmatismo; (2)	“Unidades integradas de formação de professores”, integrando escolas básicas e Universidades;	Membros participantes do conselho de formação das Diretrizes e a busca de seus interesses próprios com a reforma;	
	Cognitivismo; (3)		Limitação da autonomia por parte do professor e redução da importância de seu ofício;	
			Ocultação da função social e política da escola;	
			Neutralidade no ensino e nas relações;	
			Processo de ensino e aprendizagem endógeno;	

Fonte: D’ÁVILA, Cristina. 2020.

Dando prosseguimento com a pesquisa, no dia vinte de janeiro de 2022 realizou-se nova busca, utilizando-se das mesmas palavras-chaves e nos mesmos buscadores, mas dessa vez com o recorte cronológico voltado para as publicações empreendidas no ano de 2021.

No primeiro momento foram obtidos 27 resultados potencialmente adequados aos critérios desta investigação. Na leitura criteriosa dos resumos e, quando necessário, do texto completo, constatou-se que apenas três artigos poderiam ser aplicados devidamente ao presente estudo, sendo eles, portanto: 1. “Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências” (SANTOS, Maria Aparecida Lima dos, 2021) 2. “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!” (COELHO, Mauro Cezar, BAÍA COELHO, Wilma Nazaré) 3. “Decifra-me ou te devoro! – os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)” (COELHO, Mauro Cezar, 2021). A tabela anteriormente apresentada também foi aplicada nesse momento de análise para uma melhor compreensão da perspectiva desses autores.

Tabela 3 – Ideias obtidas do texto “Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências”

“Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências”				
Principais referências bibliográficas	Principais conceitos utilizados e quantidade de vezes	Aspectos positivos debatidos pelo(s) autor(es)	Aspectos negativos debatidos pelo(s) autor(es)	Posicionamento do(s) autor(es) quanto às respectivas mudanças
DIAS, Rosanne Evangelista;	Tecnicista/ Neotecnicista;(12)		A prática como modo de qualificar, substanciar e configurar a docência;	Perante as novas mudanças apresentadas, a professora atenta para o esvaziamento do currículo de ensino, através de ações de recontextualização e hibridismo que vem sendo realizados no mesmo, visando apenas o ensino pragmático voltado para o
LOPES, Alice Casimiro;	Híbrido/ Hibridismo/ Hibridação (12)		Legitimação de determinadas perspectivas em detrimento de outras;	
MACEDO, Elizabeth;	Pragmática/ Pragmatismo; (3)		Deslegitimação da função do docente, principalmente como produtor de	

			saber;	mercado de trabalho atual. Além disso, a autora aponta para a desvalorização da função e da identidade do docente, na qual o mesmo é reduzido à exclusiva função de transmitir conhecimento. É possível perceber, de igual modo, a preocupação da autora com um possível controle, com ainda mais intensidade, sobre as produções científicas nas instituições de nível superior, facilitada pela implementação desses documentos de abordagens tecnicistas.
GABRIEL, Carmen Teresa;	Hegemonia/ Hegemonizar/ Hegemonização; (10)		Distanciamento docente da sua função formativa, pedagógica e educativa em virtude do caráter pragmático, técnico e prático conferido;	
	Competências; (53)		Substituição do conhecimento teórico por produções práticas;	
			Recontextualização e hibridismo de significantes, que causam esvaziamento do currículo, prejudicando suas funções culturais, sociais, políticas e científicas;	

Fonte: SANTOS, Maria Aparecida Lima dos, 2021.

Tabela 4 – Ideias obtidas do texto “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!”

“Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!”				
Principais referências bibliográficas	Principais conceitos utilizados e quantidade de vezes	Aspectos positivos debatidos pelo(s) autor(es)	Aspectos negativos debatidos pelo(s) autor(es)	Posicionamento do(s) autor(es) quanto às respectivas mudanças
CAIMI, Flávia Eloisa;	Racismo; (21)		Limitação da autonomia docente e de sua função, visto que, terá como objetivo apenas transmitir conhecimento;	Além das críticas também realizadas em outros artigos, a autora se volta para a inexistência de uma educação antirracista (atualmente ainda falha) nas
COELHO, Mauro Cézar;	Eurocêntrica/ Eurocentrismo; (3)		Limitação e controle acerca do debate de temáticas	

			sensíveis;	escolas. A restrição a debates de temas sensíveis como o racismo, irá facilitar a perpetuação do preconceito e das desigualdades vividas, além da educação não cumprir seu papel essencial na formação da cidadania cabível ao aluno de modo integral e pleno como seu direito.
COELHO, Wilma de Nazaré Baía;	Técnica/ Técnicas; (5)		Continuidade e utilização ainda mais ferrenha de um currículo eurocentrista, elitista e exclusivo;	
	Competências; (15)		Inexistência do contexto sócio-econômico do discente como fator importante à sua aprendizagem;	
			Educação voltada às questões étnico-raciais é inexistente, facilitando a perpetuação de desigualdades e preconceitos;	
			Substituição da teoria em detrimento da prática;	
			Ensino voltado apenas para atender os objetivos da economia e do mercado atual;	
			Restrição da função primordial da História, como investigação, análise de contextos, questionamentos, dentre outros;	

Fonte: COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía, 2021.

Tabela 5 – Ideias obtidas do texto “Decifra-me ou te devoro! – os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)”

“Decifra-me ou te devoro! – os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)”				
Principais referências bibliográficas	Principais conceitos utilizados e	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Posicionamento do(s) autor(es) quanto às

	quantidade de vezes	debatidos pelo(s) autor(es)	debatidos pelo(s) autor(es)	respectivas mudanças
CARNOY, Martin;	Avaliação; (17)		Avaliações em larga escala como únicas definidoras da qualidade educacional;	O autor reconhece a necessidade de mudanças educacionais, principalmente nas formulações das diretrizes para Educação. Porém, o mesmo discorda que as mudanças realizadas nas últimas décadas tenham sido de alguma utilidade, visto que, o autor aponta no texto que, em sua maioria, as mudanças foram superficiais, e quando formuladas de modo significativo, prejudicam o desenvolvimento da educação brasileira. O autor critica as influências externas que são acatadas, as avaliações em larga escala como definidoras de qualidade, a falta de autonomia do docente e da Escola, o objetivo final voltado para uma inserção em um mercado de trabalho complexo, entre outros. Mas, principalmente, o autor critica o quão escasso são os tópicos sobre docência em um curso voltado para esse objetivo, sobretudo, quando já existem outras modalidades voltadas para formação em
FREITAS, Helena C. L. de;	Desempenho; (11)		Interferências externas padronizadas, como da OCDE, por exemplo, na qual formulações de políticas educacionais nacionais tornam-se submissas a organismos internacionais;	
LINGARD, Bob;	Prática; (19)		Limitação da autonomia dos sistemas educacionais e seus entes responsáveis;	
PASSONE, Eric Ferdinando Kanai.	Competências; (18)		Educação como fonte de aquisição de habilidades e competências com o objetivo de inserção do indivíduo em um mercado de trabalho, porém, que se encontra em constantes transformações;	
SOUSA, Sandra C.	Cidadania/ Cidadãos; (6)		A formação do indivíduo como cidadão é encaixada como um segundo plano na condição das diretrizes;	
OLIVEIRA, Romualdo P. de.	Epistemologia; (5)		Desconsideração das particularidades sociais e econômicas, vividas por discentes e professores, na formulação e reorganização da	

			educação nacional;	possibilidades diversas da profissão na área da história.
			As atuais diretrizes restringem a formação inicial de docentes a um modelo de capacitação, onde o objetivo é aplicar as normas previstas pela BNCC;	
			Pouco tempo dedicado nos currículos de licenciatura à aprendizagem do fazer docência;	

Fonte: COELHO, Mauro Cezar, 2021.

Perante o exposto ante os resultados já obtidos e analisados, é possível afirmar que esse campo de pesquisa sobre a temática é demasiado recente e pouco explorado. Contudo, com base nos autores já averiguados, é notável a discrepância entre as considerações apontadas como prejudiciais à reforma quando comparado a um pequeno número de benefícios.

Apesar de imprescindível, uma reestruturação nesse grau demanda muitas ponderações. É extremamente necessário haver um projeto elaborado juntamente de um estudo complexo e perspicaz, que abarque a comunidade acadêmica nas discussões, assim como nas decisões que virão a ser adotadas. A educação não pode ser tomada como um produto com o objetivo de favorecer economicamente determinadas esferas sociais mais abastadas, tornando-se estritamente restrita e, portanto, inatingível pela maior parcela dos indivíduos componentes de classes mais baixas da sociedade brasileira.

É de interesse deste estudo, juntamente com a efetuação da análise da bibliografia especializada encontrada, reiterar a gravidade da temática em questão e a relevância de seu debate acerca de mudanças que já estão afetando a realidade da educação no Brasil.

Referências

COELHO, Mauro Cezar. *“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)*. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33,

e0112, maio/ago. 2021. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0112>. Acesso em: 20 fev. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. *Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!* Educar em Revista, [S.l.], set. 2021. ISSN 1984-0411.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098>. Acesso em: 20 fev. 2022.

D'ÁVILA, Cristina. *A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências*. REVISTA COCAR (ONLINE), v. 8, p. 86-101, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 20 fev. 2022

MOROSINI, Marília Costa. *Estado de conhecimento e questões do campo científico*.

Educação (UFSM), v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Acesso em: 20 fev. 2022

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. *Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências*.

Educar em revista, Curitiba, v. 37, p. 1-24, set. 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77129>. Acesso em 20 fev. 2022.

VICENZI, R.; PICOLI, B. *Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC*. Escritas do Tempo, v. 2, n. 6, p. 93-117, 17 dez. 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1325>.

Acesso em: 20 fev. 2022.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO EN LA REPÚBLICA INICIAL DEL PERÚ DESDE LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES: VALORACIONES, OMISIONES DE INFORMACIÓN Y DE POSIBILIDADES

Gustavo A. Monrroy Anco ¹

¹Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En los últimos años, los textos escolares están siendo estudiados desde diferentes aspectos. En el caso de las Ciencias Sociales, se ha priorizado el análisis del discurso para identificar las valoraciones, ideologías, que se explicitan u omiten y buscan legitimar o cuestionar la nación, el sistema de gobierno, la participación de los actores sociales, etc. Este trabajo está inmerso en el análisis del discurso, información y omisión de posibilidades que muestran los textos escolares de Ciencias Sociales cuando abordan el tema de la construcción del Estado.

1. Marco teórico

El objetivo del presente trabajo es analizar como los textos de Ciencias Sociales del tercero de secundaria de educación básica regular en el Perú presentan el proceso de construcción del Estado, desde la información contextual priorizada y omisiones que se silencian en cuanto a las posibilidades que se intentaron en este proceso inicial, así como las valoraciones tanto explícitas como implícitas de este proceso en los textos escolares.

Según Atienza (2007) el sistema escolar y sus instituciones presentan visiones, interpretaciones y representaciones particulares del conocimiento y estas pueden presentar prejuicios sesgos o discriminaciones bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa determinada forma de ver la realidad. Del mismo modo, Dijk (1999) sugiere que toda investigación académica al ser política transmite un discurso y este influye en la sociedad y la política. En el caso de los textos de ciencias sociales, estos transmiten de manera implícita o explícita visiones, valores e interpretaciones que se consideran legítimas, también seleccionan hechos procesos y lugares que se consideran relevantes.

Consideramos pertinente analizar el proceso de la construcción del Estado republicano en el Perú por varias razones: la primera es contextual acabamos de conmemorar el Bicentenario y el papel jugado por el Estado peruano no ha garantizado la “promesa republicana”. La segunda es analizar, desde los textos escolares, el tratamiento de este proceso de construcción, los objetivos que se le asignaron, las alternativas que se implementaron, pero no se sostuvieron, desde donde se inició este proceso y las dificultades que se plantean en los textos. La tercera razón se relaciona con la existencia de estudios sobre textos escolares desde otros procesos como las Cortes de Cádiz (Parodi, 2020). La guerra con Chile (Parodi y Chaupis 2019; Rodríguez, 2009, Céspedes, 2020) y la guerra de la independencia (Zela, 2019; Cavieres y Uzcátegui, 2020; Espinoza, 2012).

El texto escolar es definido como un objeto cultural que: “es un dispositivo tutelar del sistema educativo nacional, selecciona contenidos a partir de los cuales los escolares interpretan el mundo, legitima una visión de la realidad en detrimento de otra, aprueban o condenan valores creencias y comportamientos de actores” (Vela, 2019, p.5)

Vamos a utilizar tres textos del tercero de secundaria. Descubre Ciencias Sociales de la editorial Norma del año 2019, Ciencias Sociales de la editorial Santillana del año 2017 y, finalmente, el texto Ciencias Sociales. Historia, Geografía y Economía de la editorial Santa María del año 2018. De las tres ediciones el texto que tiene mayor circulación es el de Santillana, que se encuentra en bibliotecas de colegios nacionales donde tiene casi el monopolio.¹

2. Guerra y construcción del Estado en el Perú

En los últimos años, la historiografía peruana está estudiando la construcción del Estado y su relación con las guerras. Es innegable que el Estado se construye en un contexto de guerras; por la independencia, guerras internacionales y guerras civiles. Al respecto Mc Evoy y Rabinovich (2018) sostienen que tanto las guerras de Independencia como las guerras civiles de la República Temprana empoderaron a las regiones y sus élites y crearon varios focos de poder que obstaculizaron la construcción de un Estado central. Por su parte, Méndez (2016) sostiene que son las guerras civiles las que facilitaron en parte este proceso de construcción porque se tenía que recurrir a la élite local y la

¹ El tiraje de las tres editoriales es bastante diferenciado, Mientras Santillana tuvo un tiraje de 9,500 textos, Norma solo tuvo 2,500 textos, y Santa María 3,500.

población rural para financiar estas guerras. Desde una visión administrativa estatal, Grompone (2017) sostiene que el Estado cumplió su rol administrativo en la medida de sus condiciones y prioridades a través de los prefectos. Finalmente, Monrroy (2021) analiza la doble función administrativa del Estado para integrar y diferenciar a Puno durante la república inicial. Estos estudios no tienen como centralidad a los militares en este proceso, por el contrario, analizan la guerra en relación a las élites regionales, las negociaciones que debían hacer con estas y las funciones que cumplían en estos espacios regionales.

La construcción del Estado libre republicano se inició desde la costa central y norte sumada a la sierra desde el arribo de la expedición de San Martín, inicialmente de manera simbólica (bandera, himno) administrativo político desde Lima durante el periodo del Protectorado. La construcción del Estado implicó una política respecto a la nación, la organización político territorial interna, la organización de la forma de gobierno y la delimitación de fronteras, en estos aspectos enumerados, hubo alternativas de organización algunas de las cuales se obvian en los textos escolares analizados.

3. La formación del Estado peruano

La editorial Santillana, ubica el tema entre el fin la de la independencia y la formación de los estados latinoamericanos, enfatiza que este fue: “una modificación importante en el aspecto político, mas no en lo social y económico donde hubo cierta continuidad” (Santillana, 2017, p.106). Se sugiere que la construcción del nuevo Estado fue producto natural de la proclamación de la independencia porque obligó a resolver dos prioridades: “organizar el nuevo Estado y la consolidación de la independencia” (Santillana, 2017, p.101). Señala además que la élite “se abocó a la construcción del Estado para ello se convocó a un Congreso Constituyente”; es decir, el mecanismo principal que organiza el Estado es la Constitución que establece la República. Desde esa óptica, el Congreso Constituyente sería el principal agente organizador del Estado. En ese contexto, había ya diferencias en la élite sobre cómo organizar el gobierno estatal: garantizar la libertad ciudadana a través de la ley o hacerlo a través del orden y garantizar la estabilidad (Sobrevilla, 2021). Con la promulgación de la Constitución de 1823, se intentó priorizar efímeramente la libertad.

El texto de Norma no tiene un apartado específico sobre la construcción del Estado; sin embargo, en el tema El Protectorado se hace explícita una valoración negativa

hacia la élite por la: “actitud ambigua de la élite frente al cambio de sistema, pues apoyaban causas según la oportunidad” como causa para que San Martín asuma el Protectorado, a diferencia del texto de Santillana considera que el Estado empezó a construirse desde el protectorado con: “los primeros ministerios y símbolos nacionales” (Norma, 2019, p.94), es decir, reconoce a San Martín como el inicial organizador del Estado y no hay alusión al primer Congreso Constituyente.

El texto de la editorial Santa María en el tema “El Estado peruano después de la Independencia” asume implícitamente que el Estado es organizado por el Congreso Constituyente, y reconoce a San Martín y la élite: “después de la independencia José de San Martín convocó al Congreso Constituyente [...] que normaría la vida de la naciente república”

Como vemos, los inicios de la organización del Estado se asumen luego de la independencia, pero mientras unos priorizan las medidas administrativas de San Martín (medidas y orden) otros enfatizan la organización legal a través de la Constitución (ley y libertad).

4. Ejercer la ciudadanía en el Perú.

Sobre este tópico, la editorial Santa María relaciona la ciudadanía con el sufragio, pero: [...] estaban impedidos de ejercer sus derechos ciudadanos los indígenas, los esclavos, los jornaleros, los sirvientes y las mujeres” (Santa María, 2018, p.104); es decir, que en este aspecto la política inicial no era inclusiva. Se condena la marginación política, pero, es necesario tomar en cuenta que en esos años ni las mujeres ni los esclavos tenían este derecho en los países más liberales del mundo, así mismo, es necesario tomar en cuenta que la población indígena masculina podía votar según la ley, pero su voto no tenía decisión regional o nacional ya que votaban en la fase electoral parroquial para elegir a los electores.

El texto de Santillana, inicia explicitando que el sufragio era concedido a ciudadanos autónomos y racionales y es más contextualizado y explicativo porque señala que este derecho no expresaba realmente la voluntad popular porque: “el sistema electoral era indirecto, pues los ciudadanos elegían a electores y estos a las autoridades públicas” (Santillana, 2017, p.108)

5. Las alternativas para organizar el Estado

En todo proceso histórico, hay proyectos económicos, políticos u organizativos que se plantean o se discuten y no se implementan, mientras otros logran implementarse, pero no se sostienen en el tiempo. Conocer estas alternativas permiten al estudiante analizar otras voces y entender que el estado vigente de cosas es el que finalmente se impuso, esto permitiría desarrollar la empatía histórica y asumir que al igual que hoy, en el pasado hubo desencuentros. Así mismo, le permite al estudiante explicar algunas continuidades que se mantienen en determinados periodos históricos. En esta parte, se va analizar los textos desde las alternativas discutidas como la Monarquía Constitucional frente a la República y el federalismo frente a la república unitaria. Lamentablemente, no hay en ninguno de los textos la alternativa de organización nacional que se implementó durante la Confederación Perú-boliviana.

6. El Federalismo como alternativa

Este tema no es abordado en extenso por los textos revisados; sin embargo, fue un aspecto relacionado con la posibilidad de organizar un Estado menos centralista que otorgue mayor autonomía a los departamentos, también está relacionado con la posibilidad de integración con otros países vecinos como la Gran Colombia o Bolivia.

En el capítulo “La formación de los Estados latinoamericanos” del texto de Santillana, se aborda la alternativa de los proyectos unificadores como un proyecto común a la región para fortalecer la posición de Hispanoamérica en el plano internacional, resaltando las razones de su fracaso: “identidades regionales y nacionales, la extensión y difícil comunicación” (Santillana, 2017, p.110). El surgimiento de nuevos países explicaría la “búsqueda de equilibrio de fuerzas entre los nuevos Estados” que dio origen a las guerras limítrofes y la competencia por recursos. De igual manera, se circunscribe a la lucha ideológica la pugna entre el centralismo y federalismo, se asocia este último: “a la corriente liberal y el deseo de autonomía de las provincias y proteger las libertades individuales”. Mientras el federalismo se fundamenta en intenciones, su contraparte, el centralismo se presenta como una respuesta a la realidad, ya que fue una respuesta a: “los desórdenes políticos, la crisis económica, el peligro de anarquía y desintegración”

(Santillana, 2017, p.111). Esta realidad general en la región no es contextualizada para el caso de nuestro país².

El texto de Norma, trata el tema de manera tangencial, pero es explícito al explicar el fracaso porque “el liderazgo lo tendría la Gran Colombia” (Norma, 2019, p.111). Por su parte, el texto de Santa María vincula la federación al principio de la libre determinación de los pueblos, es decir, a la capacidad de decisión de la población. Lo interesante son las posibilidades al ejercerlo: “constituirse como estado independiente, formar una federación con otros Estados o unirse a otra nación y pasar a formar parte de esta” (Santa María, 2018, p.105), parece ser que se refiere al proyecto de Federación de los Andes (unión de varios Estados) o la Confederación Perú-boliviana (unión del Perú y Bolivia). Podemos percibir que los textos priorizan y asumen como importante el modelo republicano unitario, indivisible y soberano como alternativa más viable en ese contexto, ello explicaría las omisiones o acotaciones tangenciales a los proyectos de federación integracionista u de organización interna a través de las juntas departamentales.

7. La nación y el Estado a inicios de la república

En esta parte, analizaremos dos aspectos de los textos escolares. El primero es si existía nación antes de la independencia o si esta se empezó a construir con el estado republicano independiente, el otro aspecto es que tipo de nación pretendió construirse en esos momentos y como trató de implementarse. En este proceso se: “incluyen o excluyen, grupos sociales y étnicos, territorios o periodos históricos que se consideran constitutivos de la nación” (Quiroz, 2012, p.10). Nuestra historiografía es casi unánime al afirmar que se trató de construir una nación criolla occidental (Quiroz, 2012; Zela, 2019) el problema es cuál sería la razón que la definiría, mientras para unos como Bartolomé Herrera sería el catolicismo y lo hispánico para otros como los que escribían en la Abeja Republicana defienden las luchas de Túpac Amaru II y Pumacahua por la necesidad de peruanizar la lucha independentista, considerando el 20 de setiembre como el inicio de la independencia por representar el inicio del gobierno peruano en Lima (Quiroz, 2012).

² En el texto citado no se trata el proyecto de Federación de los Andes, se prioriza el análisis político por el autoritarismo de Bolívar y la pretensión de organizar un sistema de gobierno de tendencia monárquica a través de la Constitución Vitalicia. Se omite que este proyecto implicaba la división del Perú en dos y la percepción de las élites de quedar bajo control de la Gran Colombia. Tampoco se desarrolla la alternativa implementada de las juntas departamentales.

Durante la inicial formación del Estado y la nación se implementaron algunas medidas que intentaron simbólicamente que la población indígena forme parte de la nación, una de ellas es el decreto de San Martín de considerarlos “peruanos” y anular el tributo indígena, es posible que por el contexto en que se dieron, estas busquen su apoyo para la guerra. Otra medida importante es el establecimiento de escuelas lancasterianas que buscaban formar en ellos valores cívicos necesarios para ser ciudadanos y aprender a leer y escribir. Otra es la posibilidad de ejercer el sufragio, aunque sea analfabeto, pero sin la posibilidad de que su voto decida. Estas concesiones simbólicas en el aspecto educativo y político contrastaban con sus condiciones de vida y la permanencia de la contribución personal.

El texto de Santillana al enfatizar en las “distintas visiones que tenía cada grupo social sobre el país y el Estado” (Santillana, 2017, p.116) y la existencia de una sociedad corporativa “que impedía la integración del país ya que las personas se identificaban primero con su corporación y luego con la nación” (Santillana, 2017, p.106), asume que no existía una nación y que esta estaba por imaginarse. Desde este punto de vista, la inexistencia de la nación explicaría las ambigüedades de los criollos e indígenas al apoyar a uno y otro bando y los conflictos permanentes entre grupos durante la república temprana.

El texto de Norma asume también la inexistencia de la nación porque se crearon los símbolos nacionales “necesarios para construir una conciencia común” (Norma, 2019, p.94), además que cada grupo social que apoyó la independencia lo hizo por razones específicas que los beneficiarían, así: “la aristocracia buscaba mantener sus privilegios, por ello su poco apoyo, los mestizos lo hicieron por ascender social y económicamente, los indígenas buscaban el reconocimiento de su condición de igualdad y los afro descendientes buscaron liberarse de su condición de esclavos” (Norma, 2019, p.114). Los textos implícitamente asumen que no existe la nación todavía, y lo manifiestan a través de la falta de unidad durante la guerra de Independencia y las guerras civiles, como también los diferentes beneficios que cada grupo social aspiraba a conseguir con esta.

Respecto al carácter de la nación, los textos directa o indirectamente reconocen la importancia del liderazgo criollo al ser ellos los que organizaron una nación y una república favorable a sus intereses. Según el texto de Santillana, el gobierno de los nuevos Estados: “pasó a manos de una nueva élite política compuesta básicamente por los criollos [...] casi siempre conservadores [...] solían tener intereses y ambiciones contrapuestas”

(Santillana, 2017, p.110) o “que la élite peruana no se decidía ni comprometía a sacar adelante a la nueva nación” (Norma, 2019, p.106).

Respecto al proceso de construcción del Estado, no se explicita desde dónde empezó este proceso, aunque el texto de Norma señala que “esto se debió a que aún había presencia española en el país” o que “los realistas mantuvieran preponderancia en el territorio” (Norma, 2019, p.106). Esta visión general omite el hecho de que el Perú estaba ya dividido en dos zonas político-militares contrapuestas liderados por Lima y Cuzco, que presentaban proyectos de asociación comercial con Chile y Bolivia respectivamente o que diferían en la política comercial. El Texto de Santillana describe el proceso de construcción del Estado desde el Congreso, y no explicita desde dónde este Estado se va desdoblado.

8. Conclusiones

El proceso de construcción del Estado en los textos escolares peruanos se desarrolla según las necesidades que impone resolver la guerra de Independencia y esta obligaba a desarrollar dos procesos: organizar el Estado y culminar la guerra, ambos procesos fueron llevados a cabo por San Martín y el primer Congreso constituyente con resultados poco sustantivos.

Los textos revisados han tratado de “proponer una visión globalizada del pasado”. (Fonseca, 2009, p.338) Al hacerlo, han priorizado las relaciones de la independencia del Perú con el contexto en España y Sudamérica lo cual es altamente positivo, lo mismo se ha notado respecto a la formación del Estado en Hispanoamérica. Al hacerlo, los editores han tenido que sacrificar temas, explicaciones y dimensiones de la construcción del Estado en el Perú. Ello porque los textos no son disciplinarios, sino por área lo que ha llevado a “desarrollar en menos espacio mayor cantidad de contenidos” (Aburto, 2009, p.344) ello los ha llevado a seleccionar lo que consideran más relevante.

Los textos tienen omisiones de momentos y explicaciones que permitirían contextualizar al estudiante y comprender de manera crítica el proceso de construcción del Estado. Una de ellas es la casi inexistencia de contexto de la formación del primer Congreso Constituyente la escasa información explícita sobre cómo y desde dónde se construye este Estado. No se da la relevancia adecuada a las alternativas que se discutieron o implementaron como, por ejemplo: la propuesta de monarquía constitucional, la propuesta federal y la ausencia absoluta del proceso de la Confederación

Perú-boliviana que definió las fronteras nacionales y territoriales. Consideramos que estas omisiones se deben a dos razones: todavía se nota en los textos, una relativa importancia del proceso militar del cual la construcción del Estado forma parte y la otra es una percepción neutral y natural de este proceso, esto explicaría la omisión del norte y Lima como centros del proceso inicial que buscaban integrar el sur del Perú después de tres años, defendiendo la corona, las pocas relaciones económicas entre la zona costera y del interior y la nula relación comercial entre el norte y sur del país. También se prioriza la organización del gobierno republicano y no las condiciones materiales y sociales del Perú.

Todos los textos revisados cuentan con un tema sobre la delimitación del territorio, esta forma de ver el proceso de construcción del Estado y la nación, manifiesta que vinculamos nación al territorio y las fronteras y no a la población con una misión común que cumplir (Quiroz, 2012).

Referencias

- ABURTO, C. Conocimiento histórico y divulgación del conocimiento histórico: a propósito de la elaboración de textos escolares. En: PENAGOS, Juan; ALJOVÍN, Cristóbal y LÓPEZ, Ignacio (eds.). *Las independencias desde la perspectiva de los actores sociales*. p. 341-350, octubre, 2009.
- ATIENZA, Encarna. Discurso e ideología en textos de Ciencias Sociales. *Discurso & Sociedad*. v.1, n.4, p. 543-574, enero 2007.
- CAVIERES, Eduardo, UZCÁTEGUI, Ramón. y CASTRO, Luis. Textos escolares chilenos y peruanos y sus narrativas sobre participación ciudadana durante las independencias nacionales. Implicancias para la formación ciudadana. *Diálogo Andino*, n. 63, p. 271-283, agosto, 2020.
- CÉSPEDES, Daniel. Para una versión del heroísmo nacional en la Guerra del Pacífico. A propósito del discurso nacionalista en los textos escolares para la educación de Gustavo Pons Muzzo (1945-1979). Universidad Católica. Tesis de maestría, 2020.
- DIJK, Van. El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, n. 186, p. 23-36, septiembre-octubre, 1999.
- ESPINOZA, Antonio. La Independencia en textos escolares peruanos. En: PALTI, Elías, MC EVOY, Carmen y NOVOA, Mauricio (eds.). *En el nudo del imperio. Independencia y democracia en el Perú*. p. 395-416, junio, 2012.
- FONSECA, Juan. Recomendaciones para la elaboración de textos escolares con enfoque en la historia latinoamericana. En: PENAGOS, Juan; ALJOVÍN, Cristóbal y LÓPEZ, Ignacio (eds.). *Las independencias desde la perspectiva de los actores sociales*. p. 335-340, octubre, 2009.
- GROMPONE, Álvaro. Ni anarquía ni pasividad: Las prefecturas y la articulación social en la formación del Estado republicano, Junín 1830-1839. Universidad Católica. Tesis de maestría, 2016.
- MC EVOY, Carmen. El motín de las palabras: la caída de Bernardo Monteagudo y la forja de la cultura política limeña (1821-1822). En: MC EVOY, Carmen. *Forjando a la Nación. Ensayos de historia republicana*, p. 1-53, noviembre, 1999.

- MC EVOY, Carmen. y RABINOVICH, Alejandro. *Tiempo de guerra. Estado, nación y conflicto armado en el Perú, siglos XVII-XIX*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2018
- MÉNDEZ, Cecilia. La guerra que no cesa: guerras civiles imaginario nacional y la formación de Estado en el Perú. En: GROMPONE, Romeo (ed.). *Incertidumbres y distancias. El controvertido protagonismo del Estado en el Perú*. p. 95-146, julio, 2016.
- MONRROY, Gustavo. La construcción del Estado en una región fronteriza: Puno 1825-1836. *Investigaciones sociales*. n. 45, p. 279-291, octubre, 2021.
- PARODI, Daniel. Escuela de liberales: el periodo de las Cortes de Cádiz en los manuales escolares peruanos (2010 y 2017). *Diálogo Andino*, n. 69, p. 117-129, octubre, 2020.
- PARODI, Daniel. y CHAUPIS, José. *Lo que decimos de ellos: la Guerra del Pacífico en la historiografía y manuales escolares peruanos*. Lima. Fondo Editorial de la Universidad de Lima, abril, 2020.
- QUIROZ, Francisco. *De la patria a la Nación: Historiografía peruana desde Garcilazo a la era del Guano*. Lima. Asamblea Nacional de Rectores, 2012.
- RODRIGUEZ, Juan. “Construyendo al enemigo: falacias y verdades en la construcción del nacionalismo a través de los textos escolares en la Guerra del Pacífico”. *Illapa*, n.4, p. 173-188, octubre, 2009.
- SOBREVILLA, Natalia. Disputando el poder con la fuerza de la ley: Los liberales en la temprana república peruana y la guerra civil de 1834. *Anuario de Historia de América Latina*, n. 58, p. 45-76, diciembre, 2021.
- ZELA, Verónica. Guerras como velos: familiar, racialidad, narrativas incuestionables y urgencia domesticada en los textos escolares de historia del Perú. Universidad Católica. Tesis de maestría, 2019.

Textos escolares consultados:

- Descubre Ciencias Sociales 3° de secundaria*. Hong Kong. Editorial Norma, 2019.
- Ciencias Sociales. Historia, Geografía y Economía. 3° de secundaria*. Lima. Editorial Santa María, 2018
- Ciencias Sociales 3° de secundaria*. Lima. Editorial Santillana, 2017.

BUSCANDO A LATINOAMÉRICA EN LA HISTORIA ENSEÑADA EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

Mg. Gabriel Eduardo Grégoire

*Instituto de Estudios Socio-históricos, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de La Pampa*

Durante nuestra etapa de estudiantes universitarios, como debe haber sucedido a la mayoría de los estudiantes de las carreras historia de los países latinoamericanos, América Latina constituyó una referencia central para conformar una identidad crítica y posicionarnos ideológicamente frente al resto del mundo. Más allá de una cuestión geográfica, Waldo Ansaldi presenta la idea de que “...es esta historia común de colonialismo y dependencia lo que realmente permite agrupar a tantos países y culturas diferentes bajo el rótulo de América Latina” (2012, p. 63).

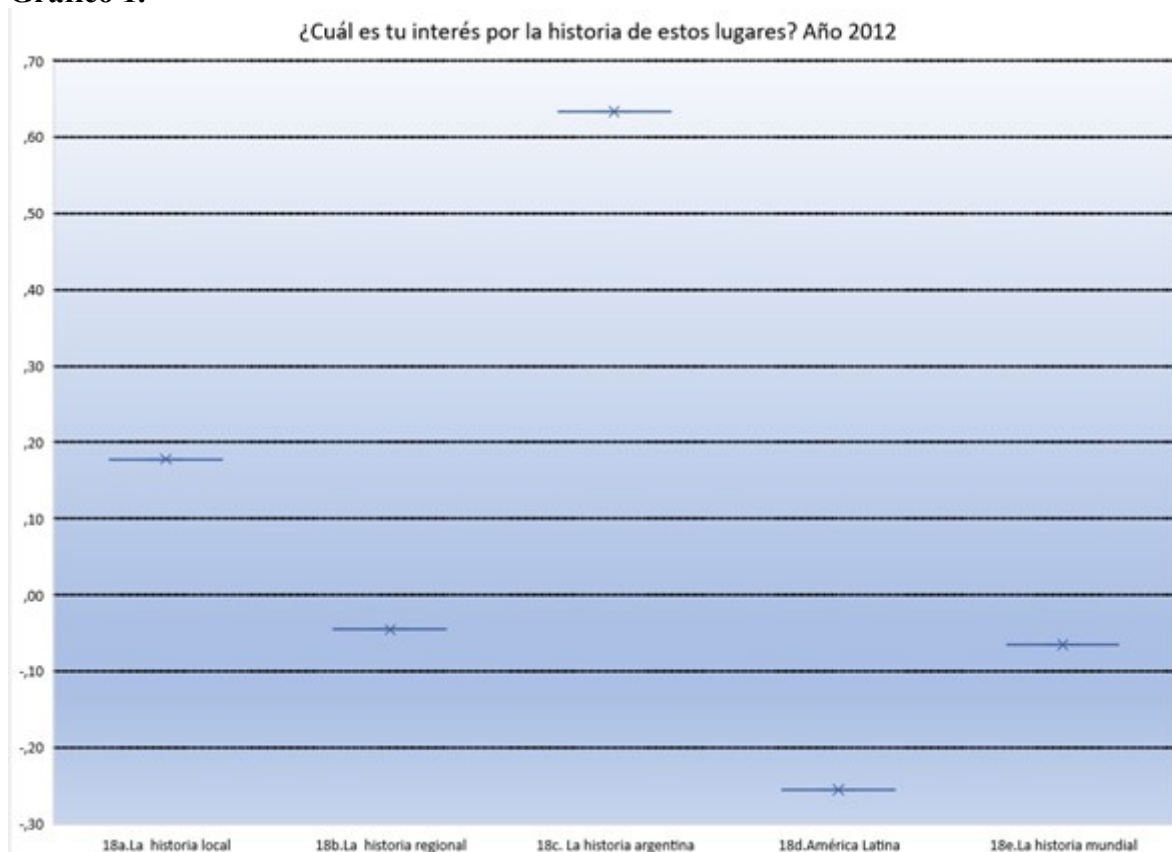
América Latina, Sudamérica, la Patria Grande, constituyen representaciones históricas que formaron parte del imaginario de la dirigencia política de que llevó adelante el proceso de independencia de las colonias españolas de nuestro continente a inicios del siglo XIX, y en el campo intelectual siguió ocupando un lugar central en el pensamiento de las mentes más brillantes que protagonizaron los procesos revolucionarios desarrollados al sur del continente durante el siglo XX. Sin embargo, en un proceso de rápida alineación con el mundo occidental, se impuso la conformación de estados nacionales que se integraron rápidamente a una economía mundial dominada por el capitalismo. Fueron esos estados nacionales los que instalaron los sistemas educativos, creando un currículo centrado en la justificación de sus existencias, primero como naciones con un destino promisorio y un panteón de héroes que marcaban la conducta ejemplar que debían seguir sus dirigentes y ciudadanos, y luego con la legitimación de la construcción de los propios estados como instituciones modernas que aseguraban una integración a una economía mundial dominada por la cultura occidental.

Está claro que esa corriente de pensamiento que identifica nuestras posibilidades de desarrollo político, económico y social con la suerte de medio continente, ha estado ajena a la construcción de lo que Raymundo Cuesta definió como el código disciplinar, por lo menos en Argentina, que es el caso que vamos a desarrollar en esta ponencia. Son

varios los especialistas que han investigado el desarrollo de la historia como disciplina escolar en nuestro país (Gonzalo de Amézola; Mario Carretero, 2001, p.53), que plantean que el propósito de la inclusión de nuestra asignatura en el curriculum escolar desde un primer momento, a fines del siglo XIX, tuvo como principal propósito contribuir a homogeneizar y conformar las identidades nacionales, inculcando “el amor a la patria” y el “conocimiento de las glorias nacionales”. Y está claro, que el aprendizaje que realizamos durante nuestra etapa de formación como profesionales docentes, la lectura crítica de un curriculum escolar “europeocéntrico”, “occidental y cristiano”, centrado en la “reproducción de la situación de coloniaje de nuestros pueblos”, queda en el olvido cuando nos enfrentamos a la tarea práctica de ejercer la enseñanza de la historia en la escuela. En las clases de historia que se dictan día a día en nuestras aulas se reproduce una y otra vez una historia tradicional, que no ha cambiado en un siglo y medio. Esta historia arraigada en las prácticas cotidianas articula una visión occidental que termina con la historia de la conformación de nuestra nación, alineada cultural y económicamente con Occidente, a pesar de que los cambios curriculares propuestos en las últimas décadas habilitan la posibilidad de deconstruir una historia enseñada que dé lugar a pensarnos como un espacio Latinoamericano con problemas y desafíos comunes.

Lo constatamos año tras año en las observaciones de clases de docentes que han sido nuestras y nuestros estudiantes de profesorado, que intentamos formar como intelectuales críticos y otorgarles herramientas para transformar la historia enseñanza. Lo volvemos a verificar en las planificaciones de las y los docentes de la asignatura Historia en los colegios, que directa o indirectamente realizamos periódicamente desde hace un par de décadas en el Nivel Secundario en nuestra jurisdicción.

Y reafirmamos esta idea cuando analizamos las encuestas que hicimos en nuestra provincia como parte del proyecto de investigación “Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur” que bajo la dirección de Carlos Cerri y Gonzalo de Amézola desarrollamos entre 2012 y 2016. En esas encuestas que se desarrollaron entre jóvenes estudiantes de los últimos años de la educación secundaria, comprobamos que América Latina ocupaba el último lugar entre los intereses de las y los alumnos. Una de las preguntas del largo cuestionario les interrogaba directamente sobre esta cuestión: qué interés tenían por la historia de su localidad, su región, su país, América Latina y el resto del mundo excluida América Latina. Los resultados fueron totalmente negativos respecto al interés en la historia de, al decir de Martí, “Nuestra América”, y que se puede apreciar en el gráfico que se incluye a continuación.

Gráfico 1.

Fuente: datos obtenidos de las encuestas realizadas en colegios de la Provincia de La Pampa en el marco del Proyecto Los Jóvenes y la historia en el Mercosur. Cuadro de elaboración propia.

1. América Latina en la construcción de la historia como disciplina escolar en Argentina

Como plantea Gonzalo de Amézola (2008), desde la incorporación de las historias argentina y contemporánea en los planes de estudio en 1984, que se agregaron a las historias Antigua, Grecia y Roma, Europa Medieval y Moderna, es decir, una historia de la civilización occidental, los contenidos se mantuvieron sin modificar por más de cien años.

América formaba parte de la historia en la medida en que había sido poblada por sociedades que habían alcanzado distinto grado de evolución, describiendo algunas particularidades de los que habían llegado a convertirse en civilizaciones y nombrando también algunas características de aquellas tribus que se extendían por el territorio argentino. Un temprano ejemplo de ello es el párrafo con que se presentaban en el manual de Javier Millán cien años atrás: “Las tres razas principales que habitaban el territorio de

la República Argentina, en la época del descubrimiento, se conocían bajo la denominación de Quichua, Araucana y Guaraní.” (1925, p. 57)

La Nueva Historia de Levene y compañía afianzó el desarrollo de una disciplina que contribuyó a las necesidades políticas de una nación que, en la visión de las élites que desde fines del siglo XIX habían cimentado los pilares de la construcción del Estado Nacional, estaba insertándose entre las naciones civilizadas del mundo. El desafío de constituir una idea de destino común para enfrentar las ambiciones norteamericanas que podríamos imaginar del intercambio epistolar entre Yrigoyen y Sandino, de los planteos de algunos referentes revisionistas o a partir de la propuesta de la tercera posición formulada por Perón, no trascendieron los discursos políticos, ni a la producción historiográfica en las Universidades, ni mucho menos a los manuales escolares. En todo caso, se incorporó al por momentos considerado tirano Rosas, al panteón de héroes de una historia nacional que necesitaba justificar, según el clima de época, el disciplinamiento social y el silencio de voces discordantes que alteraron el clima marcial que se impuso desde un Estado represor que dominó la sociedad argentina durante la mayor parte del período que abarca hasta inicios de los años ochenta.

Para consolidar la capacidad estatal de controlar los contenidos escolares, en 1941, el Consejo Nacional de Educación estableció que sólo podrían emplearse en las escuelas aquellos manuales que fueran aprobados por ese organismo, mediante un decreto en cuyos considerandos se aclaraba, respecto al estudio del pasado:

“[...] en particular los [libros] de historia argentina deberán inculcar los ideales patrióticos que guiaron a los creadores y organizadores de nuestra nacionalidad, exaltando sus virtudes y evitando toda información que se aparte de tales propósitos, como asimismo toda posición tendenciosa o polémica que pueda originar confusión en los alumnos”. (De Amézola, 2009)

Podemos afirmar que, durante su primer siglo, la historia argentina había tenido poco o nada que ver con el resto de los países latinoamericanos. Así lo señalaba el manual de Francisco Arriola, en el que se afirmaba que

“conforme se fue asentando la conquista y afianzando la colonización, los distintos poderes, ejecutivo o administrativo, legislativo y judicial, fueron ejercidos paulatinamente por más personas. Esto originó la relativa autonomía, separación y acrecentamiento de las instituciones. En un principio, éstas eran simples transplantes de sus similares en la Península; con el tiempo, y exigido por las circunstancias, fueron en parte evolucionando, adaptándose a los lugares e idiosincrasia de los nuevos pueblos; evolución y adaptación que alcanzaría su plenitud una vez que esos mismos pueblos, sacudiendo a la tutela

de la madre patria, empezaron a regirse por instituciones propias". (Arriola, 1955, p. 4)

Los manuales de Historia del período no se extienden sobre la suerte del resto de las naciones latinoamericanas, salvo la mención de la campaña del "Libertador General San Martín", que encabeza hasta el día de hoy el panteón de nuestros héroes nacionales, o en el caso de los conflictos que involucraron, particularmente a los países vecinos, con la evolución de nuestra historia nacional, como el caso de guerra con Brasil por el control de la Banda Oriental y la Guerra del Paraguay.

En todo caso, entre las pocas referencias a la historia de América más allá de la conquista y colonización europea, aparece en el manual de Astolfi (1956), como una de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, el pronunciamiento de todos los países americanos contra el Eje, la firma del tratado de Chapultepec (México), celebrado en 1945, y la novena Conferencia de Bogotá de 1948, que aprobó la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformando la estructura de la Unión Panamericana fundada en 1890. Todas estas referencias ubican a Argentina y el resto de los países latinoamericanos en un mismo espacio que incluía a todos los países del continente y en el que los Estados Unidos de Norteamérica jugaban un papel predominante, en sintonía con la Doctrina Monroe.

Se destacaba allí "el respeto de la soberanía de cada nación y la total prescindencia de las demás de su política interna; la solidaridad de los Estados del Continente frente a cualquier agresión contra uno de sus componentes; el compromiso de resolver las cuestiones que pudieran surgir entre ello sin recurrir a la fuerza; la cooperación para el desarrollo económico, cultural y educacional" (Astolfi, 1956, p. 325).

2. Las reformas curriculares de los '90

La recuperación de la democracia en 1983 marcó un punto de inflexión en la historia política argentina, iniciando un proceso de transición que permitió la recuperación de derechos y utopías, pero que encontró fuertes resistencias en los grupos tradicionales de poder: conflictos con los militares, con la Iglesia Católica, con las burocracias sindicales, con las corporaciones empresariales. Se llevó adelante un Congreso Pedagógico Nacional, que abrió un fuerte debate sobre los propósitos y contenidos del sistema educativo. Comenzaron a regresar al país varios profesionales que, particularmente en el caso de la disciplina histórica, promovieron una fuerte renovación

de las curricula de los profesorados, incorporando a la academia local paradigmas, corrientes historiográficas y nuevos núcleos temáticos que habían estado en gran parte vedados en los claustros universitarios durante la dictadura militar.

Paralelamente, en el plano económico, el nuevo gobierno, intentó llevar adelante una estrategia de alianzas con los países de la región, a fin de poder negociar en conjunto las condiciones de la deuda externa, que limitaba seriamente las posibilidades de alcanzar mayores niveles de bienestar para una mayoría de la población que había perdido su participación en la distribución de la renta nacional durante el Proceso. Sin embargo, el gobierno de Alfonsín careció de la capacidad de dominar los resortes de la economía que permitieran alcanzar una situación de equilibrio a partir de la cual iniciar un proceso de crecimiento sostenido. Pero sí pudo tener los lazos necesarios que dieron origen al primer bloque regional económico del sur de continente, que terminaría formalizándose con la firma del Tratado de Asunción en 1991, entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Esta idea no se limitaba sólo a las cuestiones económicas, sino que planteaba también la necesidad de llevar adelante transformaciones en los sistemas educativos de los países miembros. Al respecto, Cuesta y Linare (2018, p. 115) destacan que

“Para ello se propuso el desarrollo de programas educativos en tres áreas y la primera fue “La formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992, p. 41).

En sintonía con este acuerdo se cree necesario estimular acciones tendientes a “[p]ropender a la incorporación de contenidos vinculados al Mercosur, en los currícula en todos los niveles de enseñanza” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992, p. 41)”.

Luis Alberto Romero, refiriéndose principalmente a los manuales correspondientes a la asignatura Geografía, pero realizando también un estudio de la evolución de la idea de nación en los textos escolares argentinos, sostiene que, a partir de la década de 1990, aparece “el imperativo de situar a la Argentina en América latina, afirmación que en algunos pasajes cobra un carácter prescriptivo: la Argentina debe entender que es parte de América Latina, o debe integrarse a América latina”. Esta tendencia surgiría de una caracterización del país como subdesarrollado, más que en una reelaboración respecto a un pasado común, y constituyeron una novedad que respondía a diversas justificaciones: “el surgimiento de intereses regionales y la preocupación por la identidad cultural” (Santillana, 1995, 19); “La sociedad argentina actual, conformada en este siglo sobre la base de inmigrantes europeos, comienza ahora a identificarse con el

resto de los países latinoamericanos.” (Aique, 1995). (Citados por Romero J., 2007, p. 193)

En 1993, el gobierno peronista logró la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24.195 por la cual se transfirieron los establecimientos de educación media que dependían del Estado Nacional a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, quedando bajo la responsabilidad de cada una de las jurisdicciones la organización de la estructura curricular del nivel, y completando el traspaso de los centros educativos dependientes del Ministerio de Educación de la Nación que se había iniciado durante la última dictadura militar, popularizando la referencia del “ministerio sin escuelas” y convirtiéndolo, al decir de Gonzalo de Amézola, en una suerte de think tank de la “transformación educativa”.

La nueva Ley Federal ampliaba la obligatoriedad que antes estaba reservada al nivel primario, proponiendo un nivel obligatorio de Educación General Básica, que con una duración de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad se organizó en ciclos, y un nivel de Educación Polimodal, que se llevaría adelante en instituciones específicas de tres años de duración como mínimo. En su Artículo 53º, se reservaba al Ministerio de Educación nacional establecer, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación (integrado por los responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción), los objetivos y contenidos básicos comunes curriculares del sistema, dejando abierta la posibilidad de un espacio para la inclusión de contenidos que respondieron a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares.

Tanto la Ley Federal, como el Pacto Federal Educativo, firmado en San Juan el 11 de setiembre de 1993, y que simbólicamente marca el inicio de la etapa de ejecución de la Ley Federal de Educación, apuntan en sus objetivos a “afianzar la identidad cultural como base estructural y garantía de la Unidad Nacional, integrando las particularidades provinciales y locales”. En ningún momento aparece una mirada hacia Latinoamérica, o al menos se consideran los acuerdos que se habían logrado en el marco de las negociaciones del Mercosur respecto a los cambios necesarios en el sistema educativo. Quizá esto explicaría por qué esos claros objetivos educativos que acompañaron el inicio de un proceso de integración regional que hasta el día de hoy no termina de tomar forma, no encontraron por parte de las autoridades argentinas ningún impulso real y tuvieron tantas dificultades para llevarse a la práctica (Cuesta y Linare, 2018).

El gobierno de Menem prometía ahora llevarnos en tren bala hasta el Primer Mundo. Pero al terminar de desmembrar la unidad curricular que hasta ese entonces había

caracterizado la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas nacionales, se abrió la posibilidad de incorporar nuevas miradas, que surgirán especialmente a partir de la convocatoria a especialistas y académicos para la discusión de los Contenidos Básicos Comunes” (CBC) para el sistema secundario, que deberían ser aprobados finalmente en el seno del Consejo Federal de Educación.

El proyecto modernizador que pretendía transformar al país encontraba en el ámbito educativo sus mayores resistencias, especialmente entre los gremios estudiantiles y docentes. Para lograr la legitimidad necesaria, el equipo conducido por Decibe, Filmus y Del Bello propuso recurrir a especialistas reconocidos de cada disciplina académica para la escritura de esos nuevos CBC. Los historiadores (José Luis Romero, Mario Segretti y Raúl Fradkin) contratados por el Ministerio concentraron sus esfuerzos en construir propuestas ancladas en las certezas que había logrado la producción historiográfica en los setenta, superando las incertidumbres que habían surgido con las corrientes posmodernistas, y que resultara en una explicación coherente y compleja del pasado, vertebrada por la historia social. Al decir de Gonzalo de Amézola (2005), las propuestas elevadas por los referentes académicos tenían entre sí sus lógicas diferentes, pero “todas eran coherentes y razonables”.

Los equipos técnicos del Ministerio de Educación que recibieron esas propuestas armaron con ellas una redacción que contemplaba esos aportes, y comenzaron a hacer circular el borrador surgido entre distintas instituciones empresariales y eclesiásticas, recogiendo los aportes de las corporaciones en nuevos borradores que iban transformando la compaginación de los contenidos, alejándolos cada vez más de lo que habían sido los aportes de los historiadores. El único grupo que no fue consultado en ese proceso fue el de los colectivos docentes, que tendrían que llevar luego a las aulas el resultado final de la reforma curricular.

Pero qué sucedía con América Latina dentro de esta nueva reforma de los contenidos de historia. En principio debemos recordar que los mayores cambios se centran en la reorganización del sistema, constituyendo el 3° Ciclo de la EGB con lo que era el último año del anterior Nivel Primario y los dos primeros del viejo Secundario. La Provincia de La Pampa, uno de los distritos con mayor influencia sobre el gobierno nacional, fue una de las primeras en adherirse plenamente a la nueva estructuración del sistema, logrando a cambio la construcción de nuevos edificios que en la práctica permitieron casi duplicar la infraestructura provincial e inaugurar unidades educativas para albergar exclusivamente este nuevo ciclo. Pero qué pasó con América Latina en las

clases de Historia o Ciencias Sociales (como se denominó al espacio híbrido que se creó en el 3° Ciclo, que compartían, sin orientaciones precisas, los profesores de historia y geografía con sus respectivas horas).

En una crítica general, Raúl Fradkin (1997) señalaba sus críticas a los CBC finales, indicando que se postulaba como matriz de la sociedad contemporánea un modelo de “sociedad industrial y democrática”. En consecuencia, la Argentina y Latinoamérica están inscriptas, sin más, en la cultura occidental”. Se concentraba la mayor parte de los contenidos en el 3° Ciclo del EGB, sin perder el eje europeizante que había dominado la construcción de la disciplina escolar, pero eliminando en la práctica la historia colonial americana, 300 años de historia sin los que sería difícil explicar los procesos históricos del siglo XX y la formación de los estados nacionales en América Latina. Desde una perspectiva ideológica diferente, Tulio Halperin Donghi sostenía que la situación colonial es el rasgo que permite hallar una unidad en la historia de América Latina contemporánea (Halperin Donghi, 2005). Sin embargo, en la “Propuesta de alcances de los CBC de Ciencias Sociales” se esperaba que, durante el tercer ciclo, los alumnos pudieran ubicar Argentina y América Latina en el marco de una economía globalizada y el desarrollo de Bloques Regionales en la actualidad (CBC para la EGB, 1995), algo que en la práctica nunca llegaba a suceder, por lo menos en La Pampa.

Y en el Polimodal, “el estudio de la historia arranca desde una suerte de ‘punto cero’, la situación a partir de las revoluciones de independencia”. En este sentido, la crítica de Fradkin apuntaba que, al presentarse una historia muy corta en sus perspectivas temporales, sería imposible para los docentes poder explicar el desarrollo de las economías primarias de exportación o la particular occidentalidad de nuestras organizaciones políticas, sin considerar las formaciones económicas y sociales coloniales.

Entre las expectativas de logro esperadas al finalizar el Polimodal, se explicita la construcción de una ciudadanía que pudiera “valorar la identidad y las culturas nacionales y de las diferentes áreas, provinciales y locales”. ¿y Latinoamérica? Si aparece Latinoamérica, es en forma solapada, a partir de la construcción de los Estados Nacionales y con relación a su incorporación a la economía capitalista. Según Fradkin (1997), el otro inconveniente era la desaparición de los conflictos del espacio latinoamericano: “los trabajadores, la Revolución Rusa y el socialismo han aparecido en los procesos mundiales, aunque no, lamentablemente, en el capítulo referido a Argentina”. En resumen, el resultado de los CBC aprobados finalmente por el Consejo Federal de Educación para servir de guía a los equipos técnicos de las jurisdicciones provinciales,

contenían por lo menos “una redacción eufemística, edulcorada y elusiva de muchos de estos contenidos, que no impide por cierto hacerlo, pero que habilita y legitima una lectura que los obvie por completo”.

En los contenidos curriculares de Polimodal aprobados para la Provincia de La Pampa, sí aparecieron en los esquemas que presentan los contenidos los conflictos y la revolución social, la Revolución Cubana y el impacto en América Latina y las tensiones entre autoritarismo y democracia, especialmente en la Historia I de Polimodal. Pero en ninguna de las dos cajas curriculares, correspondientes a los dos cursos de historia para los tres (3) años del Polimodal, aparece entre las expectativas de logro algún párrafo que involucre la suerte de América Latina. (Historia Polimodal La Pampa, 2001). Pero no aparecen conceptos claves para entender los procesos sociales propios del espacio americano, como economía extractiva, recursos naturales, biodiversidad, mientras que sí tienen un lugar preponderante otros como “exportación primaria”, “ampliación de ciudadanía”, “nacionalismo” y “desarrollismo”.

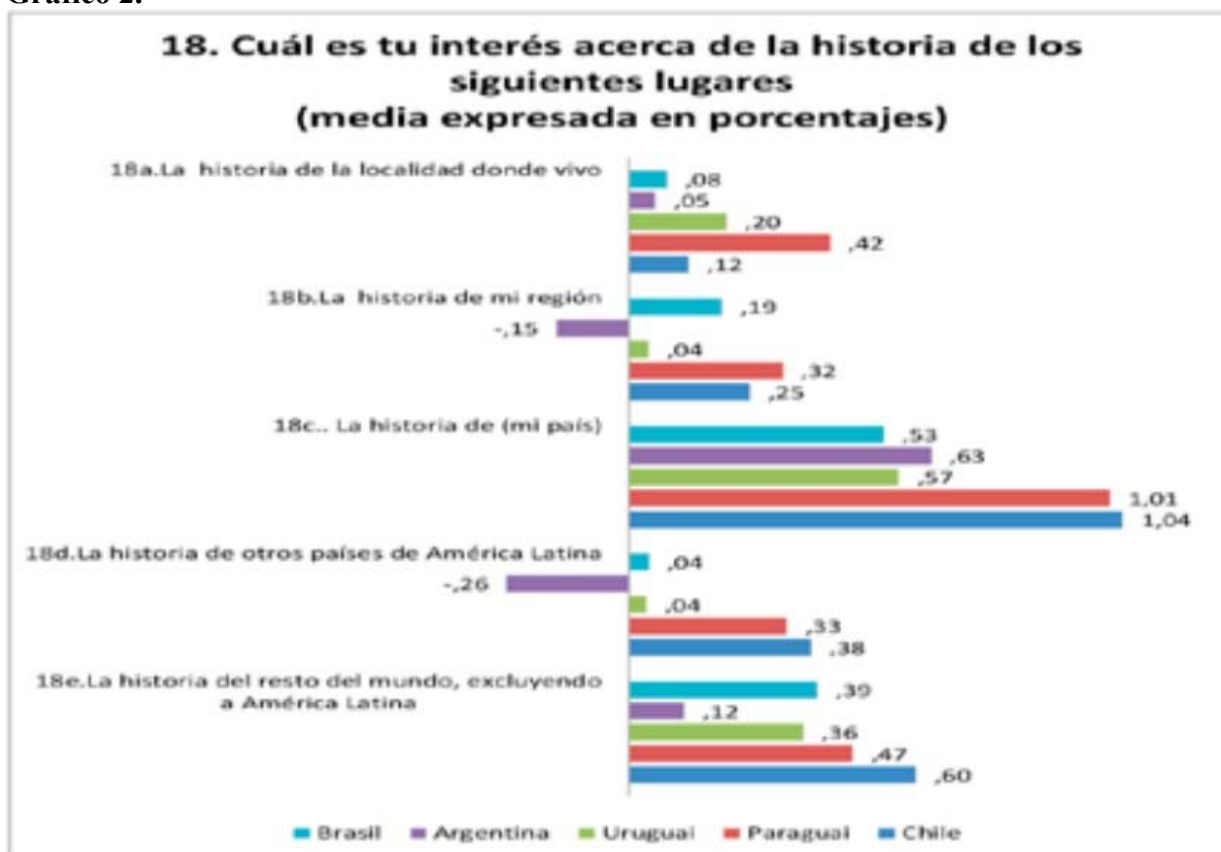
Está clara la voluntad política de transformar el sistema educativo y replantear la historia enseñada en la escuela, junto a otras ciencias sociales, para no repetir errores del pasado que nos llevaron a la última dictadura militar. Pero la democracia trajo consigo también la apertura necesaria para el reconocimiento de miles de voces que habían sido anuladas desde que Europa redujo a una unidad que anuló miles de grupos originarios bajo la denominación común de “indios” a la que apeló en su ignorancia Cristóbal Colón al chocar con estas tierras.

Por razones que no vamos a escudriñar en este artículo, los cambios impulsados en los noventa no lograron afianzarse, y en 2006 se sancionó una nueva reforma educativa, la Nueva Ley de Educación Secundaria, que volvió a instalar la división entre Nivel Primario y Secundario, adoptando la provincia de La Pampa 6 años para cada nivel. El nuevo siglo fue acompañado por un cambio de época, que alentó a pensar la posibilidad de construir una nueva identidad regional, recuperando procesos que se venían planteado desde la recuperación de las democracias en el Cono Sur, y que se habían enunciado en los tratados del Mercosur.

Podemos decir que, como resultado de la reforma anterior, respecto al lugar que ocupaba la historia de América Latina entre los intereses de los alumnos, que desarrollamos anteriormente, en el caso de nuestro país no eran alentadores. Al respecto, y enmarcando lo que habíamos presentado para el caso de La Pampa en el Gráfico 1, Cuesta y Linare (2018, p.123) llevaron adelante el análisis comparado por los colectivos

nacionales sobre la misma pregunta, el interés que demostraban los alumnos en relación con la historia de otros países de América Latina. Allí, los estudiantes chilenos y paraguayos se mostraron más interesados que el resto de los estudiantes de la muestra, con medias de 0,38 para los primeros y 0,33 para los segundos. Entre tanto, los estudiantes del resto de los países que componen la muestra presentaron valores positivos, pero con medias más bajas que contrastan con el interés que sí demuestran por la historia de su país. Estas medias son de 0,04 para brasileños y uruguayos por igual y nuevamente se destacan un valor negativo para Argentina con una media de -0,26. A continuación se reproducen estos datos en el Gráfico 2, realizado por las mencionadas autoras.

Gráfico 2.



Fuente: Cuesta y Linare (2018, p.122)

Gonzalo de Amézola destaca el lugar de la historia reciente en los contenidos previstos en la misma ley. Por ejemplo, en el inciso “c” del artículo 92, se dispone que debe promoverse “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los

derechos humanos.” Por lo que, en forma similar a lo que había ocurrido ya algunas décadas anteriores en Europa, la historia reciente pasa a ocupar un lugar central en el currículum con el propósito de contribuir a construir una ciudadanía crítica y comprometida con los valores democráticos.

Por su parte, José Luis Romero (2004) llama la atención sobre una corriente de la latinoamericanización de Argentina, que se apoya más en su caracterización como país subdesarrollado que en una reelaboración profunda de la mirada sobre la población y el pasado argentinos, y que afecta más a otra ciencia social, como la Geografía, que a la propia asignatura Historia. Lo hace a partir del análisis de manuales escolares, en los que devela el imperativo de situar a la Argentina en América latina: “la Argentina debe entender que es parte de América Latina, o debe integrarse a América Latina”.

En las últimas cajas curriculares de Historia desarrolladas por los equipos técnicos del Gobierno de la Provincia de La Pampa, se promueve en la enseñanza de la asignatura la relación de la historia de nuestro país enmarcada con los procesos latinoamericanos. En la Historia II del Ciclo Orientado, y tomando como referencia los NAP aprobados por el Consejo Federal de Educación en 2012, los saberes a enseñar y aprender en el espacio curricular de Historia se presentan en tres ejes que abordan los procesos históricos de América Latina y Argentina del siglo XX y principios del XXI.

3. A modo de conclusión

No hace diez años, en 2013, que se publicaron los últimos materiales curriculares por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. Las publicaciones aparecen todavía hoy rotuladas como “provisorias”, pero no han vuelto a revisarse desde entonces. Fue un producto de los equipos técnicos, con una ronda de consulta en la que participó el gremio docente y se pidió la opinión de la Universidad. Estas consultas fueron realizadas con un margen de tiempo muy exiguo, que no posibilitó la socialización entre el colectivo docente de esta nueva propuesta de reforma. Sin embargo, asoma por primera vez en estas nuevas cajas curriculares América Latina, proponiendo a los docentes el desarrollo de secuencias didácticas que permitan a los/as alumnos/as del Ciclo Orientado abordar las problemáticas de la historia contemporánea de Argentina en el marco de la Historia de América Latina. Esta propuesta parece especialmente dirigida al dictado de la Historia III, correspondiente a las orientaciones Ciencias Sociales y Turismo, aunque también abre la posibilidad de que los problemas históricos comunes a nuestra América

sean integrados en la Historia II para el resto de las orientaciones, pero atendiendo aquí especialmente a la historia nacional argentina, ya que en este caso constituye el último curso de la disciplina en el Nivel Secundario.

Sin embargo, también incluyen una nota aclaratoria con relación a la selección de saberes de los espacios curriculares de Historia II y III. En la mayoría de las orientaciones que prevé el sistema pampeano, con excepción de Ciencias Sociales y Turismo, la Historia II es el último espacio referido a la disciplina, por lo tanto, habilita a que el docente desarrolle la historia de América Latina pero con especial énfasis en la Argentina, dando lugar, por lo menos, a la ambigüedad, ya que deja en manos de cada docente “la posibilidad de articulación y recorte de manera que los saberes seleccionados permitan a los estudiantes abordar las problemáticas de la historia contemporánea de Argentina en el marco de la Historia de América Latina”.

Pero como toda propuesta que viene desde arriba, se encuentra con la resistencia de los docentes, que no se sienten partícipes de su construcción, y por lo tanto las posibilidades de que lleguen a formar parte de la enseñanza en el aula siguen siendo remotas. Sumado a que no se acompañaron estos cambios de alguna instancia de capacitación que permitiera comenzar a pensar desde dónde, cómo y con qué herramientas llevar adelante esta visión. Rescato aquí la propuesta de Ema Cibotti (2016), en cuanto a que debemos aportar a nuestros docentes propuesta para la enseñanza escolar de América Latina, para que “puedan explicar los contenidos y aplicarlos significativamente para que la esperada formación de las futuras cohortes de ciudadanos y ciudadanas que salen de las aulas comprendan nuestra historia en común”. Creo que es necesario discutir una nueva reforma curricular, en la que los primeros convocados sean los docentes de la asignatura, y en que el eje de los contenidos y saberes que deben promoverse en las clases de Historia no se construyan alrededor de una historia occidental que tiene como destino final un único camino, en el que raramente podemos ubicar a nuestros pueblos como protagonistas.

Referencias

ANSALDI, W. y GIORDANO, V. *América Latina. La construcción del orden. De la Colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. Tomo 1. Buenos Aires: Ariel, 2012

ASTOLFI, José, *Síntesis de Historia Moderna y Contemporánea, de acuerdo con el Programa para Segundo Año de Colegios Nacionales y Liceos*. Editorial Kapeluz S.A., Buenos Aires, 1956.

- ARRIOLA Francisco, *Historia de la cultura argentina (Primera Parte) Instituciones políticas, sociales y económicas*. Primer año del Magisterio. Editorial Stella, Buenos Aires, 1955.
- CARRETERO, Mario, *La construcción de una identidad nacional*. En Cuadernos de Pedagogía, Monográfico N°308, Barcelona, 2001.
- CIBOTTI, Ema, *América Latina en la clase de historia*. Fondo de cultura Económica, Buenos Aires, 2016.
- CUESTA V. y LINARE C., *Los jóvenes, la enseñanza de la Historia y su mirada frente a los procesos de integración regional*, en de Amézola G. y Cerri Luis, *Los jóvenes frente a la historia: aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*, Facultad de Humanidades de la UNLP, La Plata, 2018.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo, *Esquizohistoria, Historia como disciplina escolar*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- FRADKIN, Raúl, *Enseñanza de la Historia y reforma educativa, algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes*. Anuario IHES N° 13, Tandil, 1998.
- HALPERIN, Tulio, *Historia Contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza, 2005.
- MILLÁN Javier, *Historia Argentina, Curso Elemental*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires. Ver “Razas aborígenes de la República Argentina”, 1925.
- ROMERO, Luis Alberto, *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004.

Fuentes consultadas

- Ley N° 24.195 Federal de Educación (1993). Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>. [Consultado 10/02/22].
- Pacto Federal Educativo (1993). San Juan. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/90794/pacto-federal-educativo>. [Consultado 10/02/22].
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, Argentina.
Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>. [Consultado 10/02/22].
- Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento (1997). *Materiales Curriculares. Tercer Ciclo E.G.B. Ciencias Sociales*. Provincia de La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección General de Educación Polimodal y Superior (2001). *Historia I*. Provincia de La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección General de Educación Polimodal y Superior (2001). *Historia II*. Provincia de La Pampa.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales*. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95605>. [Consultado 17/06/18].
- Ministerio de Cultura y Educación (2009). *Materiales Curriculares. Ciclo Básico. Educación Secundaria. Historia 1, 2, 3. Versión preliminar*. Provincia de La Pampa. Recuperado <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/basico>. [Consultado 18/06/18].

Consejo Federal de Educación (2012). Núcleo de aprendizajes prioritarios, Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/132580/nap-ciencias-sociales-educacion-secundaria-ciclo-orientado/download/inline>. [Consultado 10/02/22].

Ministerio de Cultura y Educación (2013). Materiales Curriculares. Geografía I-III. (2013). Provincia de La Pampa. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/geografia-i-ii>. [Consultado 15/06/18].

Ministerio de Cultura y Educación (2013). Materiales Curriculares. Historia I-III. Provincia de La Pampa. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/historia-i-ii>. [Consultado 16/06/18].

Ministerio de Cultura y Educación (2013). Consideraciones para la elaboración de la planificación de la enseñanza. Provincia de La Pampa. Recuperado de http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/art_libro_ingrid.pdf. Consultado [15/10/18].

**ENSINO DE HISTÓRIA,
DEMOCRACIA E
AUTORITARISMO**

“A PRÓPRIA IDEIA DA DEMOCRACIA É FALHA, ELA DÁ A POSSIBILIDADE PRA QUALQUER UM FALAR”: IDEIAS HISTÓRICAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE LIBERDADE DE EXPRESSÃO, DISSENSO E FAKE NEWS

Profa. Dra. Ana Paula R. Carvalho

SEED/PR – Foz do Iguaçu

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as ideias que estudantes do ensino médio da cidade de Guarapuava apresentaram sobre liberdade de expressão, dissenso e *fake news* em sociedades democráticas. Desta forma, analisamos a importância dada a liberdade de expressão dentro da concepção de democracia apresentada pela amostragem, assim como buscamos compreender de que forma o dissenso e a relação entre verdade/política são experienciadas.

1. Introdução.

O termo democracia, assim como todos os conceitos sociais e políticos, “contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos” (KOSELLECK, 2006, p.108). Devido a polissemia intrínseca ao conceito de democracia adoto, para os fins desta análise, uma definição mínima deste conceito. Afinal, o significado descritivo geral continua válido, o povo é o legítimo detentor do poder e tem direito a participar das decisões públicas. No entanto, esta frase que pode parecer tão simples e óbvia, tem a capacidade de gerar uma série de deduções contrastantes. Por exemplo, quem é considerado povo/cidadão? Como se dão as tomadas de decisão? Em quais esferas a participação é possível? E para que?

Por razões pragmáticas nossa discussão não prevê adentrar em questões sobre *quem? como? e sobre o que?* Mas sim, refletir, conforme a definição mínima de democracia apresentada acima, a importância da participação popular nas tomadas de decisões. Neste sentido, a liberdade de expressão é tida como premissa não somente para a existência das democracias, como também para sua manutenção. Restringir ou impedir a liberdade de expressão seria uma violação grave à livre associação, à deliberação, à

contestação e, portanto, as próprias bases legitimadoras que garantem a existência das democracias (COHEN, 2009).

2. Estudo Empírico

Os dados aqui analisados, decorrem de uma pesquisa de campo desenvolvida em quatro etapas, realizadas em momentos diferentes entre os anos de 2018 e 2019. O estudo foi realizado com uma amostragem de conveniência composta por 225 estudantes do ensino médio de três colégios estaduais (denominados a seguir de Escola A, B e C), localizados na cidade de Guarapuava/PR. A metodologia empregada na coleta, análise e categorização dos dados foi a *Grounded Theory* – Teoria Fundamentada nos dados¹.

Em um primeiro momento, foram coletados alguns dados referentes aos aspectos socioeconômicos e culturais da amostra, de modo a levantar um perfil discente dos sujeitos da pesquisa. Em seguida procedeu-se com a coleta de dados referentes as ideias que os participantes apresentaram sobre democracia e de vários outros temas que tangenciavam essa temática como: regimes autoritários, história da democracia ao longo da história da humanidade, participação popular convencional e não convencional, instituições políticas, direitos, etc.

Nas três primeiras etapas os estudantes responderam a diferentes questionários, semiestruturados e abertos. Na última etapa do estudo foram organizados nove grupos focais, que contaram com a participação de 82 estudantes. Importante ressaltar que em nenhum momento o foco das questões que compunham os instrumentos de coleta abordaram diretamente o tema liberdade de expressão. Todavia, as menções feitas a liberdade de expressão foram frequentes, assim como fenômenos como dissenso e Fake News, foram relacionadas a ela.

Com exceção do primeiro instrumento de coleta, voltado especificamente para o levantamento do perfil discente, tanto no segundo como no terceiro questionário as respostas em que a liberdade de expressão foi mencionada foram sempre acompanhadas por conotações positivas. Durante a pesquisa a amostragem associou frequentemente a liberdade de expressão ao conceito de democracia, ressaltou em vários momentos a sua importância e de como suas vidas mudariam caso esse direito fosse extinto ou sofresse

¹ A *grounded theory* pode ser definida como uma metodologia que se baseia em “algumas diretrizes, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando à construção de teorias ‘fundamentadas’ nos próprios dados” (CHARMAZ, 2009, p. 15). Na *ground theory* a teoria é gerada ao longo da pesquisa, conforme os dados são recolhidos e analisados. O procedimento de recolha, análise e codificação dos dados é simultâneo e conforme os códigos identificados as etapas subsequentes da pesquisa de campo são organizadas.

qualquer outra forma de limitação. Todavia, na última etapa, durante as sessões com os grupos focais, a liberdade de expressão foi apresentada como um elemento gerador de problemas, uma fragilidade ou defeito das democracias.

No quadro abaixo é possível acompanhar o debate que se seguiu no Grupo Branco, formado por 10 estudantes do 1º ano do ensino médio da Escola A. Este excerto apresenta a discussão realizada após o moderador perguntar: *Vocês acreditam que a democracia apresenta alguma fragilidade ou defeito? Vocês conseguiriam citar algum problema que necessita ser tratado?*

Grupo Branco

- A ideia da democracia é muito boa na parte de deixar todo mundo falar. Mas a gente viu o debate do Daciolo e então, dá um espaço pra um cara daquele falar é complicado. Porque o cara inventa um monte de coisa e ficou (...) fica por isso. Que é da democracia, ela tem essa falha. A própria ideia da democracia é falha, ela dá a possibilidade pra qualquer um falar, dizer o pensa.

- Eu acho que a democracia se aplica melhor em pequenos grupos. Por que assim, a gente tá aqui só entre nós e a gente acaba decidindo (...) Assim, tem duas opções, sim ou não. E a maioria quer o sim. Quem quer o não, a gente acaba se aliando a gente tá aqui entre amigos, a gente acaba aceitando a opinião do outro. Mas aí coloque isso com milhões de pessoas, com pessoas extremistas. Assim o sim é aceito e as pessoas do não, vão dizer a gente quer o não e não adianta, mesmo o sim sendo a maioria. Ai vai começar uma briga entre o pessoal do sim e o pessoal do não. Ai vai gerar um conflito.

Uma das falhas da democracia, segundo o Grupo Branco, *é que ela dá a possibilidade pra qualquer um falar, dizer o que pensa, mesmo que não sejam verdades.* Para estes estudantes, o direito de poder se expressar livremente, garantido pelas democracias, é tido como responsável pela veiculação de mentiras. E a inexistência de limites a liberdade de expressão, segundo o grupo, possibilitaria ao propagador de inverdades seguir sem ulteriores repercussões - *Porque o cara inventa um monte de coisa e ficou (...) fica por isso.* Esta declaração retoma o velho problema entre política e verdade, mas desta vez inserido em uma nova tipologia e por isso ainda mais pernicioso.

A esse propósito, a revista *The Economist*, em sua edição de setembro 2016, com o título *A Arte da Mentira: A política da Pós- verdade*² na Era das Redes Sociais, proclamava o divórcio entre o discurso político e a verdade (BUCCI, 2018). Esta sentença implicaria na existência pregressa de uma era da verdade, que provavelmente nunca

² Segundo o Dicionário Oxford, pós-verdade é um termo utilizado para detonar circunstâncias em que fatos objetivos são considerados menos influentes para a formação da opinião pública do que apelos emocionais e a crenças pessoais. Acesso em 27 jan 2020: <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/post-truth>>.

existiu. Como afirmam Johan Farkas e Jannick Schou, “a democracia, como sistema político, nunca foi prioritariamente sobre verdade” (apud SANTOS, 2020, p. 227). No entanto, tal constatação não impede reconhecer o impacto que fenômenos ligados a era da pós-verdade como *fake news*, *shitstorm* e *candystorm* teve/têm sobre os processos eleitorais e, conseqüentemente sobre a própria democracia.

Os problemas associados ao fenômeno da pós-verdade são graves e, de fato, ameaçam a saúde das democracias atuais, mas não são exclusivos da esfera política, trata-se de um problema global que aflige diferentes dimensões da sociedade. No que concerne o quadro exposto pelos estudantes, analisamos como a existência de mentiras no cenário político justificou a adoção de um comportamento ambivalente quanto à adesão aos princípios democráticos. Para o Grupo Branco, os problemas derivados da liberdade de expressão justificaram comportamentos antidemocráticos, como a limitação deste direito e assim do pluralismo. Preocupados com a propagação de *fake news*, a solução proposta pelo grupo não se concentrou em pensar medidas de combate ao problema e sim impor limites à liberdade de expressão, o que por si só fere um dos pilares de suspensão das regras do jogo democrático e, portanto impossibilita a sua própria existência.

Outro defeito conferido à democracia é que ela, se aplica melhor em pequenos grupos.

Por que assim, a gente tá aqui só entre nós e a gente acaba decidindo (...) Assim, tem duas opções, sim ou não. E a maioria quer o sim. Quem quer o não, a gente acaba se aliando, a gente tá aqui entre amigos, a gente acaba aceitando a opinião do outro. Mas aí coloque isso com milhões de pessoas, com pessoas extremistas. Assim o sim é aceito e as pessoas do não, vão dizer a gente quer o não e não adianta, mesmo o sim sendo a maioria. Aí vai começar uma briga entre o pessoal do sim e o pessoal do não. Aí vai gerar um conflito (Grupo Branco).

Emergem dois problemas desta fala. O primeiro diz respeito a impossibilidade, já discutida por Rousseau, da democracia funcionar em grandes Estados; o segundo é referente a questão do consenso. No *Contrato Social*, a primeira das quatro condições postas por Rousseau para o estabelecimento de um regime democrático era “um Estado muito pequeno, no qual seja fácil reunir o povo e onde cada cidadão possa sem esforço conhecer todos os demais” (ROUSSEAU, 2002, p.151). Isto porque, para o filósofo, a democracia deveria contar com a participação direta da população nas decisões públicas. O próprio autor reconhecia as dificuldades inerentes ao respeito das condições impostas, chegando a afirmar que uma verdadeira democracia jamais existiu. A forma encontrada para superar a impossibilidade de efetivação da democracia direta, entendida como a

participação ativa da população em todas as decisões políticas, foi a adoção da democracia representativa pelo Estados nacionais modernos (BOBBIO, 1986).

No que diz respeito ao consenso, é interessante notar as analogias tecidas pelo grupo entre a dinâmica estabelecida no grupo focal e a sua concepção de como as tomadas de decisões deveriam ocorrer em uma democracia. Os elementos evidenciados em sua fala estão em consonância com o ideal de democracia defendido pela corrente deliberativa. Como a garantia que todos os participantes tenham a oportunidade de se expressar e que mesmo diante da presença de discordâncias é possível dialogar de modo a alcançar um consenso. Segundo o Grupo Branco, quando esta realidade se desloca para um cenário composto por milhões de pessoas é impossível prevenir a insurgência de conflitos.

Emergem dessas falas a importância dada a obtenção de consenso entre as partes e a insurgência do conflito como uma ameaça à democracia. De acordo, os teóricos da democracia deliberativa, a finalidade do processo de deliberação ideal é atingir o consenso (COHEN, 2009).

Portanto, o dissenso é visto de forma negativa, como um impedimento ao entendimento entre as partes deliberantes. Este posicionamento é rechaçado pelos teóricos adeptos da democracia radical plural. Segundo Mouffe (1996), o dissenso é intrínseco à política, e toda tentativa de eliminá-lo tem como consequência a negação da própria política. A democracia portanto, deve estar aberta ao conflito, ao heterogêneo, em suma a tudo que possa ser excluído sob a roupagem de um consenso, que na realidade embasa uma posição política hegemônica. Porque a percepção do diverso, do que contrasta como problemático para instauração do debate, inviabiliza o pluralismo, elemento essencial para a manutenção de democracias saudáveis.

Este posicionamento se encontra muito distante do que foi exposto pelo Grupo Branco. O dissenso e o conflito foram considerados empecilhos para o bom funcionamento das democracias. Estas falas desconsideram como o dissenso é parte fundamental da política. Para estes estudantes o dissenso é visto como uma ameaça, uma perturbação – por não considerarem que um regime democrático acolhe o conflito e o heterogêneo, uma vez que a garantia do pluralismo é uma das premissas desta forma de governo e revela seu bom funcionamento. Democracias que promovem o estreitamento e silenciamento das diferentes demandas emergentes na esfera pública, sob o pretexto da

manutenção de um consenso excludente, na realidade, promovem um movimento oposto ao da democratização.

Considerações finais

A análise das ideias sobre liberdade de expressão manifestadas pela amostra, revelou uma forte relação com o conceito de democracia apresentado. As referências feitas a liberdade de expressão foram frequentes e relevantes do ponto de vista numérico e qualitativo ao longo das etapas do estudo realizado. As menções a dimensão dos princípios e da liberdade, entre elas a de se expressar e de participar, foram recorrentes, sendo superada apenas pelos aspectos procedimentais e pelos princípios de representatividade.

Os dados levantados apontam como a garantia e a tutela da liberdade de expressão nas sociedades democráticas são fundamentais para garantir a livre exposição de ideias e opiniões, o direito de externar descontentamentos e lutar por mudanças, assim como o direito de se informar e ser informado. A partir da análise exposta, pudemos observar como a liberdade de expressão se insere em diferentes dimensões que abarcam desde questões relativas a deliberação entre iguais, a participação, a contestação e ao direito à informação.

A análise das narrativas apresentadas pelos estudantes revelou uma compreensão da importância da liberdade de expressão e de como esse elemento participa de várias outras esferas necessárias ao funcionamento de democracias saudáveis. Todavia, as menções realizadas nem sempre foram revestidas de conotações positivas. Por exemplo, durante a realização dos grupos focais, a liberdade de expressão foi apontada, juntamente com a corrupção e a limitada participação popular, como uma das fragilidades e defeitos da democracia. De acordo com os dez estudantes que compuseram o Grupo Branco, a liberdade de expressão se encontraria nas raízes de problemas como a propagação de *Fake News* e a impossibilidade de alcançar consenso. Como solução para ambos os problemas o grupo adotou um posicionamento antidemocrático ao sugerir a limitação da liberdade de expressão.

Do ponto de vista do Ensino de História, as identificações deste comportamento ambivalente de alguns estudantes, com relação aos princípios democráticos apontam para dois problemas de base: primeiro, um conhecimento substantivo limitado, que se demonstrou lacunar e insuficiente a respeito do conceito de democracia. Tendo em vista

que alguns estudantes demonstraram não reconhecer que a democracia é um regime aberto ao pluralismo de ideias e por tanto o dissenso deveria ser entendido como essencial para o desenvolvimento de democracias saudáveis.

O segundo problema perpassa a defesa de um ensino de história capaz de desenvolver conceitos de segunda ordem, ou seja, de estimular o questionamento a respeito da fonte das informações, das intencionalidades de quem as produziu e da forma como foi relatada. Assim como de elucidar que qualquer narrativa resulta de uma dada seleção e interpretação – e que inevitavelmente sua produção está relacionada a determinados valores e ideologias. Tal premissa é pré-requisito básico para o desvencilhamento das inesgotáveis armadilhas presente nas mídias sociais. Entender o que é a pós-verdade e como esses fenômenos funcionam, como constroem significados é fundamental para o desenvolvimento de uma alfabetização mediática, e de consequência de uma esfera pública sadia e aberta ao diálogo mediante razão.

Como já afirmado, a liberdade de expressão é uma das premissas e bases para o funcionamento das poliarquias. Neste sentido, posicionamentos que propõem cercear este direito ameaçam o próprio processo de democratização. Para que a liberdade de expressão não seja considerada uma ameaça a ser contida, faz-se necessário dotar os estudantes de ferramentas intelectuais para lidar com os desafios que a pós-verdade impõe, assim como propor um conceito de democracia que não tema o conflito e o pluralismo de ideias. Reforço a importância de um ensino de história comprometido em cultivar uma cultura política de modo a reforçar as convicções democráticas. Para combater ideias autárquicas e antidemocráticas é preciso investir em uma cultura política democrática. Afinal, “as perspectivas para a democracia estável num país são melhores quando seus cidadãos e seus líderes apoiam vigorosamente as práticas, as ideias e os valores democráticos”. E este apoio incondicional somente é possível quando “essas convicções e predisposições estão incrustadas na cultura do país e são transmitidas, em boa parte, de geração para a outra” (DAHL, 2001, p. 174).

Referências

- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BUCCI, Eugênio. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 19-30, 2018.

- CHARMAZ, Kathy. **A Construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- COHEN, Joshua. Deliberação e legitimidade democrática. In: MARQUES, Ângela Cristina S. Org. e trad.). **A deliberação pública e suas dimensões políticas comunicativas**: textos fundamentais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DAHL, Robert Alan. **Poliarquia**: participação e oposição. São Paulo: Edusp, 1997.
- _____. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução: Rolando Roque da Silva. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: <www.jahr.org>.
- SANTOS, Nina. Fake news e mundos de pós-verdade: que democracia em jogo? **Revista Compolítica**. V. 10, n. 3, pp. 225- 232, 2020.

ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURAS: OFICINAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Juliana Pirola Conceição*

**Licenciada em História e Doutora em Educação,
Professora de História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
(UNILA)*

Este trabalho visa relatar a experiência docente de organização e oferta de oficinas para o ensino de história das ditaduras militares do Cone Sul a professores de História em formação, do curso de História - Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. O objetivo é motivar mais professores para o trabalho com a temática e refletir sobre as experiências já desenvolvidas. As oficinas são ministradas anualmente desde 2018 em uma disciplina optativa criada para este fim, com o nome de “Ensino de História e Ditaduras”. Ao total, são ofertadas quatro oficinas ao longo da disciplina, a saber 1) O problema das versões; 2) Resistência em arquivo; 3) Gênero e Ditadura e 4) O som da Resistência. A proposta dessas oficinas é disponibilizar diferentes tipologias de fontes, sugestões de atividades e reflexões sobre as temáticas abordadas, que podem ser adaptadas para diferentes níveis de ensino e faixas etárias.

1. O CONTEXTO DA UNILA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A UNILA é uma universidade criada no âmbito do Mercosul com a missão institucional de formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana e promover o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina. Nesse contexto, a formação de professores História pela UNILA visa superar a tradição nacionalista da História no seu ensino e propor o estudo de temas comuns a história dos países latino-americanos em perspectiva transnacional, especialmente no Mercosul. Por isso, em todas as disciplinas ofertadas busca-se destacar os aspectos compartilhados da nossa história e romper com a perspectiva eurocêntrica do conhecimento histórico escolar. Tal desafio vai muito além da competência técnica e do domínio de conteúdos, pois pressupõe uma formação profissional comprometida com a

construção de memórias e identidades orientadas à diversidade social e cultural da América Latina. Portanto, o primeiro ponto a ser destacado sobre as Oficinas é a premissa de sempre se trabalhar com o ensino de história das “ditaduras” – no plural, e não apenas no singular, o que requer reconhecer que os golpes de Estado, o autoritarismo, a violação de direitos humanos, os exílios e as resistências não compõem apenas uma história nacional, mas são elementos compartilhados entre países vizinhos que, na mesma época, enfrentavam os mesmos desafios. Da mesma forma, hoje a luta contra o esquecimento segue como um desafio em comum. Essa premissa também abre espaço para entender como esses governos autoritários estavam articulados entre si, a exemplo da Operação Condor, o que é essencial para o compreender o fenômeno como um todo e para explicar como foi possível extrapolar a violência para além das fronteiras nacionais.

2. POR QUE ME ENVOLVER COM ESSES TEMAS?

Durante muito tempo a história ensinada se manteve afastada de questões polêmicas e priorizou-se temas consagrados, de preferência bem distantes no tempo e no espaço, pelo receio de se gerar certos “constrangimentos”. A dificuldade está em lidar com processos inacabados, que envolvem pessoas vivas e ativas na arena política e social, e em se envolver nos conflitos que existem entre o que é assumido como memória pública e o que se discute internamente nos grupos de convívio. Com isso, perpetuaram-se as estratégias de não abordar a história mais recente, de evitar temas que envolvessem memórias em disputa e de não expor abertamente injustiças cometidas contra pessoas ou grupos inteiros (ANDRADE, GIL, BALESTRA, 2018, p. 04). Mas quando o autoritarismo e os discursos de ódio voltam a ocupar os espaços de poder, a exemplo do que se observa no Brasil, uma pergunta incômoda vem à tona: o que a escola tem a ver com isso? Qual a responsabilidade do ensino de História diante da volta do autoritarismo no cenário político latino-americano? Como foi possível chegarmos a esse ponto?

Reconhecer as permanências do autoritarismo do nosso passado recente no debate político atual é essencial para identificarmos os limites que se impõem ao nosso processo democrático. E o receio em abordar esses temas em sala de aula, de se expor, de tomar partido e de se envolver, a exemplo do que se observa no Brasil, como uma espécie de “autocensura” (BALESTRA, 2015, p. 32), abre espaço para todo tipo de manipulação desse passado. As consequências vemos todos os dias e o Brasil se torna uma vitrine para mostrar ao mundo os efeitos catastróficos do “esquecimento”.

3. CONDIÇÕES DE TRABALHO

O problema dos temas sensíveis, como a história das ditaduras, é que eles não são fáceis de tratar nem em sala de aula nem em lugar nenhum. Por isso, antes de iniciar qualquer trabalho com a temática é preciso garantir algumas “condições” para um trabalho efetivo com o tema. Algumas dessas “condições” são apontadas por Verena Alberti, no artigo *“O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas”* (2014), como indicado a seguir:

1) **SEGURANÇA:** Para tratar de temas sensíveis e controversos, sobre as ditaduras ou qualquer outro tema, é preciso, antes de tudo, criar um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para debater, se expor e correr riscos. Neste ponto, o apoio da escola é fundamental. Então, antes de realizar qualquer uma das oficinas propostas, ou qualquer atividade com temas sensíveis, recomenda-se conversar com a equipe pedagógica da escola e explicar como a atividade vai funcionar, qual o seu objetivo, quais materiais serão utilizados etc. Desse modo a escola também se prepara para qualquer conflito que possa surgir.

2) **TEMPO:** Também é preciso tempo para entender questões complexas e se apropriar das informações novas que elas ensejam, pois a superficialidade do debate pode gerar, ao contrário do que se propõe, mais dualismos e estereótipos. Portanto, uma ou duas aulas não são suficientes para tratar de temas tão complexos. Será preciso tempo para ouvir, tempo para se expor, tempo para refletir, sem deixar e trabalhar com os conflitos que possam aparecer. É preciso muito tempo para confrontarmos nossas memórias familiares e discursos esvaziados sobre o tema e ninguém duvida que já perdemos muito tempo evitando esse trabalho.

3) **EGAJAMENTO:** Por fim, é essencial o envolvimento pessoal. É preciso muita disposição e engajamento para produzir tanto a curiosidade quanto a vontade de se envolver plenamente em questões que, provavelmente, exigirão lidar com emoções, tomada de posição, raciocínios complexos e resolução de conflitos em sala de aula. Para tratar das Ditaduras em sala de aula e problematizarmos a nossa situação política atual precisamos estar muito preparados, dispostos e engajados. Precisamos estar seguros dos

nossos posicionamentos e não devemos ter medo de nos posicionar. Sabemos o quanto isso é difícil, mas se continuarmos “neutros” para evitar possíveis conflitos, qualquer narrativa superficial sobre o tema ganha espaço entre os jovens. Os nossos estudantes, e nós mesmos, precisamos vivenciar situações de aprendizagem que impliquem refletir sobre os nossos imaginários, nossas emoções – as nossas e as que circulam nos nossos círculos de convivência, como amigos, família etc. É assim que se educa para tomar posições, para identificar-se e para interagir com identidades e posições diferentes das nossas.

4. AS OFICINAS

As oficinas aqui apresentadas foram organizadas para auxiliar professores em formação, alunos do curso de História - Licenciatura da UNILA, a se preparem para abordar temas relacionados à história das ditaduras civil-militares no Cone Sul em sala de aula. Nessa perspectiva, esses professores em formação são convidados a realizar as atividades propostas pelas oficinas como se fossem o seu público-alvo, já que as atividades propostas podem ser adaptadas a diferentes faixas etárias e contextos de ensino. Mas como se tratam de professores em formação, para cada oficina é indicada também uma bibliografia obrigatória de estudo, que permite aprofundar as reflexões teóricas que surgem da realização das atividades propostas.

Todo o material das oficinas é previamente organizado e disponibilizado aos participantes por meio de um [link](#)¹ de acesso a um drive com todo o material necessário. Ao final de cada oficina, além das atividades próprias da oficina, os participantes devem responder a uma questão problema que motivou a proposta da oficina, considerando as atividades realizadas, a bibliografia indicada e a discussões realizadas em grupo. A seguir, serão apresentadas as propostas de cada oficina, o seu desenvolvimento e as expectativas de aprendizagem para cada uma delas.

OFICINA 1 – FATOS E VERSÕES

Questão problema: Como contrapor discursos negacionistas sobre uma história?

Como é viver em uma ditadura?

¹ Link para Drive com o material das oficinas:

<https://drive.google.com/drive/folders/1iiJDHfuPE1U2Yt7rvBE1imodEILTz-L?usp=sharing>

Todos nós já ouvimos nossos pais e avós comentarem sobre como era viver em uma ditadura. Agora, no tempo presente, os governos chamados democráticos parecem ser a regra em toda a América Latina, mas muita gente teme que essa história possa se repetir, caso a gente não se lembre dela.

Para ajudar a manter viva essa memória, o Observatório da Democracia do Parlamento do Mercosul (ODPM) está organizando um documentário com depoimentos de pessoas que viveram em ditaduras nos diferentes países do Mercosul e podem contar para as futuras gerações como era viver sob um governo ditatorial. A dificuldade está em selecionar os entrevistados e as histórias a serem contadas, porque as pessoas que viveram o período passaram por experiências diferentes e tem opiniões muito divergentes sobre como era a vida nesses governos.

Para ajudar a selecionar quem deve ser entrevistado para o documentário você deverá analisar com atenção o que essas pessoas já disseram sobre o assunto em outros meios de comunicação, assim será mais fácil indicar quem poderá contribuir para a produção do documentário.

A única exigência da produtora é que as histórias narradas pelos entrevistados possam ser comprovadas por outras fontes, de modo a evitar qualquer tipo de processo judicial posterior pela divulgação de informações falsas.

Por isso, você deverá ficar atento aos seguintes pontos:

- a) Quem faz o relato e qual a sua relação com o governo ditatorial?
- c) Em quais evidências se baseiam cada relato?
- d) As experiências narradas são coletivas ou individuais?
- e) Existem narrativas opostas ao que é apresentado? Em quê elas se fundamentam?

Depois de analisar todos os relatos disponíveis você deve indicar três pessoas para serem entrevistadas e justificar para a produtora como elas podem contribuir para entender o que é viver em uma ditadura.

Nesta primeira oficina o objetivo é refletir sobre as diferentes versões que se colocam sobre a história das ditaduras quando começamos a abordar o tema, especialmente na atual conjuntura de questionamento das ciências e supervalorização de “opiniões”, na maioria das vezes infundadas. Antes de iniciar uma aula ou qualquer atividade de ensino sobre algum tema é importante primeiro perguntar o que já se sabe sobre o assunto. É neste momento que muitas memórias e narrativas, às vezes opostas e conflitantes se apresentam. Como lidar com tantas versões diferentes sobre uma mesma história? Será que todas são válidas? Além disso, quando tratamos de um tema recente da nossa história, no qual muitas pessoas ainda estão vivas e ativas no cenário político atual, são muitos os testemunhos, relatos e memórias em jogo, tanto públicas quanto familiares. Como lidar com esses testemunhos? Qual a sua validade para a construção de narrativas históricas? A proposta é recuperar o exercício mais importante de nossa formação como profissionais da História: historicizar! Historicizar tudo, a começar pela história que aprendemos e que seguimos repetindo.

Os relatos a serem analisados estão disponíveis em formato audiovisual no [drive](#) das oficinas. Como leitura de apoio para aprofundar as discussões sobre o trabalho com testemunhos indica-se a leitura do livro *“Tempo passado: Cultura da Memória e Guinada*

Subjetiva”, da Beatriz Sarlo (2007) e do artigo “*Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*”, de Carlos Fico (2004). Depois de analisarem todos os relatos os participantes devem responder às seguintes perguntas:

- 1) Todas as versões sobre o passado são igualmente válidas?
- 2) Como contrapor discursos negacionistas sobre uma história?

A expectativa é que a atividade proposta ajude a pensar sobre a validade dos discursos e dos testemunhos a que temos acesso sobre as ditaduras, como resposta à ideia de neutralidade da ciência, da escola e da própria História. Além disso, espera-se que fique claro como podemos recorrer às ferramentas da ciência histórica – como a análise de fontes – para contrapor os discursos negacionistas sobre a violação de direitos humanos, corrupção etc., durante os governos ditatoriais.

OFICINA 2 – RESISTÊNCIA EM ARQUIVO

Questão problema: Quais as potencialidades e os limites dos arquivos policiais para o ensino de história das ditaduras?

Edmur Péricles de Camargo participou de movimentos de resistência à ditadura no Brasil e encontra-se desaparecido.

Seu caso foi estudado pela Comissão Nacional da Verdade do Brasil, instalada em 2012, e ainda não foi possível encontrar algum familiar para receber a indenização devida pelas violações cometidas pelo Estado brasileiro.

Para colaborar neste trabalho você e sua equipe deverão fazer uma leitura atenta dos documentos disponíveis em um dossiê e responder às seguintes questões listadas abaixo:

- a) Relacione os documentos consultados, com nome, data, autoria e destino
- b) Que informações esses documentos fornecem sobre Edmur?
(Informações pessoais, de sua militância e circunstâncias do seu desaparecimento)
- c) Quais as justificativas apresentadas para persegui-lo?
- d) Enumere as pessoas com quem ele tinha contato.
Quem eram e que tipo de relação ele tinha com elas?
- e) Formule hipóteses sobre o seu paradeiro atual. Ele estaria vivo ou morto?
- f) Apresente provas que corroborem com a sua hipótese. De que outras provas você precisa?
- g) Para dar continuidade a esta investigação, indique as pessoas envolvidas no caso que precisam ser interrogadas e com qual finalidade.

Nesta segunda oficina a proposta é realizar um estudo de caso a partir da análise de documentos relacionados a um desaparecido político da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). A atividade pode ser realizada com públicos de diferentes idades e formações e convida os participantes a trabalharem como uma espécie de “detetive”/historiador.

O trabalho proposto é muito semelhante ao das comissões nacionais de verdade e justiça, que investigaram as violações de direitos humanos durante os governos militares

nos diferentes países do Cone Sul. Os documentos selecionados para a oficina estão disponíveis no [drive](#) das Oficinas e foram extraídos de arquivos produzidos e/ou custodiados pelo Estado brasileiro e encobrem, tanto quanto revelam, informações sobre militância política e resistência ao longo do período. Trata-se de documentos do Serviço Nacional de Informações (SNI), do Conselho de Segurança Nacional (CSN) e da Comissão Geral de Investigações (CGI), órgãos militares de inteligência e espionagem, que funcionaram no Brasil de 1964 a 1990 para a coleta e organização de informações em todos os níveis da polícia e administração pública. O SNI coordenava as atividades de forma centralizada, absorvendo as informações provindas de todos os escritórios e agências de polícia política do país, catalogando-as, processando-as, separando informes de informações, e enviando aos escritórios competentes para posterior utilização ou arquivamento.

Os documentos foram selecionados pela pesquisadora e professora Caroline Silveira Bauer (UFRGS) para a oficina “*Trabalhando com fontes primárias sobre a ditadura civil-militar brasileira em sala de aula*”, disponível no Blog “[Falando da Ditadura](#)”, e são de natureza variada e graus diferenciados de sigilo: confidenciais, sigilosos, ultrassecretos. O acesso a esse tipo de documento foi permitido apenas a partir de 2012, com a instalação da Comissão Nacional da Verdade do Brasil (CNV), que extinguiu o sigilo eterno aos documentos e aboliu os entraves ao acesso público, quase 50 anos depois do golpe que instaurou a ditadura no país. A partir daí, muitos desses documentos foram digitalizados e disponibilizados na internet, em uma ação conjunta da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça do Brasil. Por suas condições de produção, esses documentos revelam mais a respeito da própria polícia e da violação de direitos humanos do que sobre os sujeitos e crimes investigados. Porque nesses documentos não era o crime, mas o indivíduo criminoso e seu comportamento que se tornavam objeto do exame criminal. E, exatamente por isso, esses documentos nos ajudam a compreender os alicerces políticos e ideológicos que sustentam as visões de mundo das pessoas responsáveis pela sua produção.

Como material complementar para auxiliar na realização da oficina e fomentar as reflexões sobre a questão problema indicada, solicita-se a leitura do artigo “*Documento/Monumento*”, de Jacques Le Goff (1990), do livro “*Arquivos da repressão e da resistência: comunicações do I Seminário Internacional Documentar a Ditadura*”, organizado por Inez Terezinha Stampa e Rodrigo de Sá Netto (2013) e a análise do documentário “*El caso Melincué*”, produzido na Argentina em 2011, que conta a história

de uma investigação realizada por um grupo de estudantes de um escola da província de Santa Fé, para identificar o nome das pessoas enterradas em um cemitério da cidade de Melincué. A expectativa é que ao final da oficina os participantes percebam que o contato aprofundado com histórias pessoais, com trajetórias de vida e biografias despertam um envolvimento maior e um engajamento pessoal com a temática. Essa motivação é essencial para despertar o interesse e sentido de responsabilidade sobre essa história. Outro ponto importante é o uso de fontes primárias para aprofundar o conhecimento sobre a temática, permitindo que os próprios participantes desenvolvam análises sobre o período, o que também complementa a aprendizagem obtida na Oficina 1, que destacou a importância das fontes para a produção de narrativas históricas. Neste ponto, entretanto, cabe destacar a maior parte das fontes selecionadas foram produzidas por organismos do Estado, que tinham a intenção de coagir e incriminar a pessoa investigada. Nesse sentido, a dúvida sobre a veracidade das informações registradas permite desenvolver um senso crítico sobre informação, registro e intencionalidade, habilidade que pode ser estendida a outras esferas de reflexão histórica e do cotidiano.

OFICINA 3 - GÊNERO E REPRESSÃO

Questão problema: Por que a violência imposta pelos aparatos repressivos das ditaduras atingia de forma diferente a homens e mulheres?

Este ano o Memorial da Resistência de São Paulo está organizando uma programação especial para celebrar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, comemorado anualmente no dia 10 de dezembro. Parte desta programação envolve a produção de um catálogo temático sobre Gênero e Ditadura com imagens de seu acervo que fazem referência às lutas e violências de gênero durante as últimas ditaduras militares, no Brasil e na América Latina. São fotos, capas de jornais, cartazes e charges da época.

A intenção é distribuir esse catálogo aos visitantes do Memorial, em sua maioria alunos e professores de escolas públicas da cidade, para promover a reflexão sobre as mudanças e permanências nas violências de gênero, enfatizando o direito à igualdade de gênero como um direito humano.

Para colaborar neste trabalho, você e sua equipe foram convidados a elaborar legendas explicativas para as imagens selecionadas, destacando:

- a) A relação da imagem com o contexto histórico do período;
- b) Indicativos de como realizar a leitura das imagens, observando todos os detalhes expostos e suas possíveis interpretações para entender o período representado;
- c) A proposição de reflexões entre passado e presente na leitura das imagens.

Além disso, também é necessário escrever um texto de apresentação para o catálogo, destacando a temática e o potencial das imagens para as reflexões propostas.

O objetivo da Oficina 3 é discutir um dos aspectos mais sensíveis da violação de direitos humanos imposta pelas ditaduras militares da região: a violência de gênero. A

intenção é refletir sobre os motivos que levaram ao uso desproporcional da violência contra mulheres e crianças e as expectativas sobre o papel da mulher na sociedade, no passado e no presente. Nesta oficina, portanto, o foco não está apenas na violência, mas no papel da mulher na sociedade e como isso se acirra em governos autoritários, em que a repressão também se configura como uma “ditadura de gênero”. A proposta da atividade é analisar imagens que fazem referência às lutas e violências de gênero durante as ditaduras do Cone Sul. As imagens previamente selecionadas estão disponíveis [drive](#) das oficinas. São fotografias, capas de jornais, capas de revista, cartazes e charges que circularam entre as décadas de 1960 e 1970 em diferentes países da América Latina. O trabalho consiste em pesquisar informações sobre a história dessas imagens, como autoria, contexto de produção e circulação, e criar legendas para elas relacionando passado e presente, de modo que elas possam compor um catálogo temático sobre “Gênero e Ditadura”, conforme as instruções da atividade. A relevância aqui está em entender as premissas que levaram a desigualdade na imposição da violência a homens e mulheres. Uma atividade aparentemente simples, que torna possível perceber como temas sensíveis podem ser trabalhados com crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias.

Como bibliografia para aprofundar a discussão sobre a temática, solicita-se a leitura do Capítulo 10 do Relatório produzido pela Comissão Nacional da Verdade do Brasil (CNV, 2014), que trata especificamente da violência sexual, violência de gênero e violência contra crianças e adolescentes cometidas pelo estado brasileiro, durante o período da ditadura civil-militar no Brasil. O objetivo do documento não é simplesmente chocar ou gerar ressentimento, mas explicar como a estrutura da violência e os métodos de tortura demarcavam diferenças de gênero da época e revelavam as expectativas sobre o papel da mulher que estavam vigentes na sociedade, pois qualquer pessoa que ousasse divergir desses papéis ou afrontasse a “moral e os bons costumes” da época poderia então ser torturada e violentada. A pergunta que fica é: o que mudou e o que permaneceu sobre essas expectativas de lá para cá?

A CNV, que produziu o Relatório, foi instituída por força de lei em maio de 2012, com a finalidade de apurar graves violações de direitos humanos ocorridas entre de setembro de 1946 e outubro de 1988 e encerrou suas atividades em dezembro de 2014, com a entrega do Relatório Final ao Poder Executivo Federal do país. É importante sempre destacar a legislação nacional relacionada às Comissões de Verdade e Justiça, porque assim fica claro que esses Relatórios são, em última instância, documentos oficiais. Ou seja, compõe o que costumamos chamar de “história oficial”.

Portanto, indicar o uso de violência e tortura com parte das violações de direitos humanos cometidas pelos Estados durante as ditaduras não é questão de mera “opinião” ou de “interpretação”, já que esses crimes foram investigados, documentados e reconhecidos pelo estados latino-americanos.

E como as relações de gênero não abrangem apenas os papéis sociais de homens e mulheres, indica-se também a análise das edições do jornal “*O Lampião da esquina*”, um jornal homossexual que circulou no Brasil entre os anos de 1978 e 1981. Todas as edições do Jornal estão disponíveis [online](#). Entre os temas abordados pelo jornal estão a pluralidade sexual, o preconceito, a censura e, claro, a ditadura no país, pois a repressão estava voltada a todos os setores que “transgrediam” a moral e os bons costumes da época. Como leitura adicional, recomenda-se a leitura do artigo “*Feminismo e configurações de gênero na guerrilha: perspectivas comparativas no Cone Sul, 1968-1985*”, de Cristina Scheibe Wolff (2007), que trata das relações de gênero nos movimentos de guerrilha, a partir de uma pesquisa comparada entre Brasil e Argentina. Será que as relações de gênero eram mais igualitárias nos movimentos de luta e resistência à ditadura? Ou será que esses movimentos também reproduziam os estereótipos e expectativas sobre o papel do homem e da mulher vigentes na sociedade da época? E como será que isso se reflete na participação política na atualidade? A expectativa é que ao final da oficina fique claro que o problema não estava apenas no uso violência sexual, mas nas desigualdades sociais entre homens e mulheres que “justificavam” o exercício deste tipo de violência. Por isso a atividade proposta pela oficina, mesmo que não destaque a violência sexual empreendida por agentes do Estado, pode ser uma “porta de entrada” para iniciar esse tipo de discussão.

OFICINA 4 – O SOM DA RESISTÊNCIA

Questão problema: Como a arte ajuda a combater o autoritarismo?

PARTE 1

A história da música se entrelaça com as histórias vividas em todo o tempo e em todo lugar. As letras e melodias das canções sempre dialogam a realidade e os dilemas enfrentados pelos seus compositores e ouvintes, transformando-as em fontes privilegiadas dos modos de sentir e pensar em uma determinada época.

Nos regimes ditatoriais que marcaram a América Latina na segunda metade do século XX, a música foi um dos principais meios utilizados para denunciar as violações cometidas e engajar movimentos de resistência, de forma compartilhada.

A seguir estão as letras de 3 músicas que circularam no período. Ouça as músicas, investigue sua história e a de seus compositores e responda às seguintes questões:

- a) Onde se passam as situações narradas nas músicas?
- b) Que informações aportam sobre o período?

- c) Quais conflitos expõem?
- d) O que elas têm em comum?

PARTE 2

Agora imagine que você e um grupo de amigos foram convidados a organizar a trilha sonora de um documentário intitulado “*El Cóndor está vivo*”, dirigido por um importante cineasta uruguaio, que irá abordar as permanências do autoritarismo na América Latina e sua relação com a ascensão de grupos fascistas na atualidade.

A recomendação da produtora é que vocês selecionem pelo menos 3 músicas, de diferentes países, que denunciem as permanências do autoritarismo e/ou violações de direitos humanos na atualidade.

e) Quais músicas vocês escolheriam para compor essa trilha sonora?

f) Relacione as músicas escolhidas, seus autores, e uma breve justificativa para cada escolha de cada música.

Nesta quarta e última oficina o objetivo é aprofundar o uso de um recurso muito recorrente nas aulas de História sobre as ditaduras: as músicas da época. A proposta é entender o contexto de produção, circulação e censura de três músicas produzidas ao longo das ditaduras em diferentes países. As diversas manifestações artísticas, em geral, serviram como um fio condutor para a resistência de quem se posicionava contra os governos militares do Cone Sul. No campo musical, muitos desses artistas buscaram recuperar os ritmos e temas folclóricos tradicionais para produzir músicas de conteúdo social que ajudassem as pessoas a refletirem sobre sua realidade, como no caso do Chile, com Violeta Parra, e da Argentina, com Mercedes Sosa. Em outros casos mais emblemáticos, a intenção era mesmo a de denunciar as violações cometidas pelas ditaduras e provocar a indignação e a revolta contra esses governos, a exemplo das canções de Chico Buarque e Geraldo Vandré, no Brasil. São as chamadas “canções de protesto”. Com isso, a função social da música deixava de ser apenas o entretenimento e as canções passaram a ser concebidas para “fazer pensar”. Por esse motivo, muitos artistas foram perseguidos, presos e até assassinados por esses governos.

No Brasil, uma série de concursos de canções originais e inéditas transmitidos por algumas emissoras de televisão entre os anos de 1965 a 1969 (TV Excelsior, TV Record, TV Rio, Rede Globo), fizeram com que muitas canções de protesto chegassem a uma grande parcela da população – eram os Festivais da Música Popular Brasileira. Esses festivais eram realizados principalmente na cidade de São Paulo e eram transmitidos a várias regiões do país, atingindo uma grande audiência, que torcia de forma apaixonada por suas canções favoritas. Por isso mesmo, muitos compositores e intérpretes que participavam desses festivais passaram a ser considerados “subversivos” e precisaram deixar o país.

Com a censura oficial imposta pelos militares, gravadoras passaram a submeter à análise do governo as partituras e as letras das composições previstas para os álbuns em produção no país. O passo seguinte foi exigir também o envio de fitas gravadas, uma vez que era comum driblar a censura com jogos de palavras só perceptíveis em voz alta, conforme a interpretação do cantor. Um exemplo recorrente é a música “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil, uma das mais famosas canções de protesto do Brasil. Criada e proibida em março de 1973, ela seria lançada em disco apenas em 1978. Nela, a estratégia era transformar a palavra “cálice” em “cale-se”, algo que a letra impressa poderia disfarçar, mas a audição tornava evidente.

Para a atividade proposta, os participantes devem investigar a autoria, produção, circulação e conteúdo de três músicas que circulavam em diferentes países durante o período ditatorial, como fontes para esta história: 1) “Opinião”, de Nara Leão e Zé Keti (Brasil); 2) “Como la cigarra”, de Mercedes Sosa (Argentina); 3) “Ni toda la tierra entera”, de Isabel Parra (Chile). Na sequência, deve-se selecionar outras três músicas contemporâneas que tratem das permanências do autoritarismo na atualidade. Para se aprofundar o trabalho com esses recursos musicais, indica-se a leitura do artigo “*Música y clandestinidad en dictadura: la represión, la circulación de músicas de resistencia y el casete clandestino*”, de Laura Jordán (2009), que trata das estratégias de circulação de músicas de protesto durante a última ditadura no Chile, e do artigo “*História, Música e Memória*”, de Ramon Vilarino (2005), que estabelece comparações entre a produção de músicas de protesto contra a ditadura brasileira e contra a ditadura salazarista em Portugal. Além disso, propõem-se também a análise dos documentários “Canciones Prohibidas”, no qual 25 artistas regravam canções proibidas pelo Comité Federal de Radiodifusión (Comfer) da Argentina entre 1969 e 1982; e “Uma noite em 67” (2010), que conta a história da final do III Festival da Música Popular Brasileira da TV Record, com destaque para as disputas políticas em torno das músicas inscritas. A expectativa é que ao final da oficina os participantes reflitam sobre as permanências do autoritarismo na atualidade e reconheçam na arte uma estratégia de denúncia/ protesto.

5. EXPECTATIVA X REALIDADE

As oficinas foram planejadas para incentivar jovens professores de História em formação a vencerem o medo de trabalhar com temas sensíveis e se engajarem no ensino de história das ditaduras, oferecendo sugestões de atividades, fontes e material para

aprofundar as discussões. Na Unila, essas oficinas são ofertadas como disciplina optativa a estudantes finalistas do curso de História – Licenciatura, quando já se espera que os participantes já tenham cursado disciplinas específicas do curso que tratam da historiografia das ditaduras na região, como a disciplina de “Revoluções, ditaduras e democracia na América Latina”, mas o que se observa é que os estudantes do curso, mesmo os finalistas, manifestam desconhecimento sobre aspectos essenciais dessa história, como a própria definição de “ditadura”, o que torna necessário investir bastante tempo em discussões introdutórias à temática, antes de iniciar o trabalho com as oficinas.

Outro grande desafio que se observa na prática é a falta de consenso entre os próprios estudantes do curso de História sobre a violação de direitos humanos e os crimes cometidos por agentes do Estado durante as últimas ditaduras, pois muitos estudantes do curso são militares e/ou estão vinculados a grupos que defendem a “neutralidade” do ensino nas escolas, como o chamado “Programa Escola Sem Partido”², criado em 2004 no Brasil para “defender” as escolas do que chamam de “doutrinação ideológica de esquerda”. Na Unila, uma das dissidências desse programa é o movimento “Unila Livre”, notório nas redes sociais com a denúncia de professores chamados de “doutrinadores”. Com isso, o desafio de criar um ambiente seguro e respeitoso para as discussões propostas se amplia.

Além desses desafios, também se observa uma grande dificuldade dos estudantes finalistas do curso em trabalhar com fontes históricas, na sua condição de fontes, e proceder a uma análise técnica e criteriosa dos documentos apresentados, o que pode estar relacionado a um esvaziamento da formação profissional da História nos cursos de Licenciatura, com a diminuição da carga horária das disciplinas de teoria e metodologia da História e das práticas de pesquisa historiográficas como condição para a formação de professores pesquisadores.

Sobre as temáticas abordadas e materiais disponibilizados, estudantes internacionais que cursaram o componente alertaram para a predominância de materiais que tratam da ditadura no Brasil, ainda que a proposta seja pensar refletir sobre as ditaduras como história compartilhada na região, o que se refere aos limites da formação

² Para mais informações sobre o “Escola sem partido” recomenda-se o livro “Escola ‘sem’ partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”, organizado por Gaudencio Frigotto (2017), e o site “Professores contra o escola sem partido”. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/>>. Acesso em 13 mar. 2022.

da própria docente que ministra as oficinas. Neste ponto, a contribuição dos próprios estudantes internacionais do curso tem sido essencial.

Todas essas observações se referem unicamente à experiência docente de oferta das oficinas. O impacto dessa oferta, as aprendizagens efetivas e as mudanças possibilitadas do ensino precisam ser investigadas a longo prazo. Na atual conjuntura do Brasil, onde as oficinas são ofertadas, acredita-se que o mais importante por hora é vencer o receio de se envolver com a temática e assumir a construção de memórias e sua relação com o presente como tarefa primordial para a defesa da democracia.

Referências

- ALBERTI, V. *O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas*. (Palestra). In: Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, 4., Caicó (RN), Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nov. 2014.
- ANDRADE, J. A.; GIL, C. Z. V.; BALESTRA, J. P. C. Apresentação - Dossiê: Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, 2018.
- BALESTRA, J. P. C.. *O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.
- BAUER, C. S. *Trabalhando com fontes primárias sobre a ditadura civil-militar brasileira em sala de aula*. Blog Falando da Ditadura, 2017. Disponível em: <<http://falandodaditadura64.blogspot.com/2017/03/oficina-trabalhando-com-fontes.html>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório Volume 1. Cap. 10. *Violência sexual, violência de gênero e violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <<https://cnv.grauna.org.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CANCIONES PROHIBIDAS. Direção Fer Isella. Centro de investigación aplicado a la música, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mw0HYAVtSG0>>. Acesso em 10 de fev. 2022.
- EL CASO MELINCUE. Direção Lorena Muñoz. Canal Encuentro, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qEnLY8He15g&t=11s>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.24, n. 47, p. 29-60, 2004.
- FRIGOTTO, G. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- JORDÁN, L. Música y clandestinidad en dictadura: la represión, la circulación de músicas de resistencia y el casete clandestino. *Revista Musical Chilena*, Año LXIII, 2009.
- LE GOFF, J. Documento / Monumento. In: *História e memória*. São Paulo: UNICAMP, 1990.
- O Lâmpião da esquina*. Grupo Dignidade. Disponível em: <<https://www.grupodignidade.org.br/projetos/lampiao-da-esquina/>>. Acesso em 10 fev. 2022.

- Professores contra o escola sem partido*. Disponível em:
<<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/>>. Acesso em 13 mar. 2022.
- SARLO, B. *Tempo passado*. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- STAMPA, I. T.; NETTO, R. S. (orgs.). *Arquivos da repressão e da resistência: comunicações do I Seminário Internacional Documentar a Ditadura*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional – Centro de Referência Memórias Reveladas, 2013.
- UMA NOITE EM 67. Direção Renato Terra e Ricardo Calil, 2010. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=_pethu9seDU>. Acesso em 10 fev. 2022.
- VILARINO, R. História, Música e Memória. *Revista Lutas Sociais*, São Paulo, n. 13/14 de 2005.
- WOLFF, C. S. Feminismo e configurações de gênero na guerrilha: perspectivas comparativas no Cone Sul, 1968-1985. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, nº 54, 2007.

LA PROPUESTA DEL PROGRAMA EDUCATIVO “LA ESCUELA VA A LOS JUICIOS”: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE Y NUEVOS PUENTES DE SIGNIFICADO CON EL PRESENTE Y EL FUTURO

Federico Urricelqui

Profesor de Enseñanza Media y Superior de Historia, Universidad de Buenos Aires.

Durante las primeras décadas del siglo xxi la Argentina vivió un período excepcional de promoción activa de políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos. Entre ellas, la creación y puesta en funcionamiento del Programa educativo “La Escuela va a los Juicios”. El objetivo de esta ponencia es dar a conocer la propuesta del Programa y analizar las posibilidades que habilita su propuesta de impulsar el conocimiento de la Historia Reciente y generar reflexiones en torno a nuestro presente y a nuestro futuro.

1. El Programa “La Escuela va a los Juicios”

En este apartado me propongo contextualizar las políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos en la Argentina y dar a conocer el Programa educativo “La Escuela va a los Juicios”. La última dictadura argentina (1976-1983) implementó un plan de exterminio con el objetivo de consolidar un modelo económico social de exclusión, pérdida de derechos y disciplinamiento social. La práctica sistemática de perseguir, exiliar, encarcelar, torturar, detener-desaparecer, asesinar, apropiar bebés, trasgredió principios éticos fundamentales colocando a nuestra sociedad ante una experiencia que dejó fuertes marcas en su identidad cultural. Ante el horror sucedido, una buena parte de nuestra sociedad se vio envuelta en la necesidad de dar cuenta de su historia reciente. La lucha por Memoria, Verdad y Justicia es un reclamo que se inició durante la dictadura cívico-militar y nunca cesó, expresándose en las denuncias de los crímenes cometidos, en publicaciones de testimonios de las víctimas, en producciones culturales, en la demanda de justicia, en recurrentes movilizaciones populares. Desde el retorno de la democracia se comenzaron a implementar en el espacio escolar diversas iniciativas educativas orientadas a promover el abordaje de la última dictadura cívico-militar, posicionando a la

escuela como responsable en la trasmisión de valores democráticos y de respeto y promoción de los derechos humanos. Estas iniciativas educativas se fueron incorporando lentamente durante los gobiernos democráticos junto a los aportes realizados por los organismos de derechos humanos, los sindicatos docentes y el compromiso de miles de docentes de llevar estos temas a las aulas. Las primeras décadas del siglo XXI estuvieron marcadas por un fuerte impulso en la implementación de políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos; la Ley N° 25.633 (2002) estableció el 24 de marzo como el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que en su artículo 92 del capítulo “La calidad educativa” insta a realizar acciones concretas en todas las jurisdicciones para incluir temáticas sobre el pasado reciente –la causa Malvinas y la última dictadura militar- desde una perspectiva latinoamericana, en 2009 el Consejo Federal de Educación creó la Red Nacional de Educación y Memoria, donde se realizaron convocatorias nacionales de formación docente y estrategias pedagógicas de cómo abordar la problemática de derechos humanos en los distintos niveles educativos y consolidar una política pública orientada a activar y acompañar en la escuela los procesos de construcción colectiva de las memorias sobre el pasado reciente argentino. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) desarrolló una carrera de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Se incorporaron contenidos curriculares específicos sobre dictadura cívico-militar, memoria y derechos humanos en todos los niveles y modalidades educativas. Se crearon posgrados sobre derechos humanos en diversas universidades nacionales, entre otras.

Es en este marco de promoción activa de políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos, el Espacio Memoria y Derechos Humanos Ex Esma¹ de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación pone en funcionamiento el Programa

¹ La ESMA fue uno de los centros de detención, tortura y exterminio más importantes que implementó la última dictadura cívico militar en la Argentina entre 1976 y 1983. Aquí se cometieron crímenes contra la humanidad, que están siendo investigados y juzgados en los tribunales federales.

Desde el 24 de marzo de 2004 El Poder Ejecutivo Nacional y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires firmaron un convenio para transformarlo en un espacio para la memoria abierto a la comunidad, que busca preservar la memoria y promover y defender los derechos humanos. Está ubicado en el barrio de Núñez, en la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires. Este predio es uno de los símbolos del autoritarismo y la represión criminal coordinada por las dictaduras de América latina. La existencia material y espacial de la ESMA es una denuncia viva y una evidencia de los crímenes del terrorismo de Estado.

El Espacio Memoria Ex Esma tiene como objetivo aportar a la comprensión sobre cómo se planificó y ejecutó el terrorismo de Estado en Argentina y sus consecuencias en el presente, para contribuir a consolidar una cultura democrática y un ejercicio pleno de los derechos humanos. Miles de estudiantes y docentes de todo el país lo visitan cada año. Allí se conoce cómo fue el funcionamiento del centro clandestino de detención, tortura y exterminio durante el terrorismo de Estado; investigan y debaten sobre nuestra historia reciente; aprenden sobre la lucha contra la impunidad; y sobre el camino recorrido en materia de memoria, verdad y justicia.

educativo “La Escuela va a los Juicios”. El Programa tiene como objetivo brindar herramientas pedagógicas y métodos de trabajo en el aula sobre los juicios penales que se están llevando adelante en los tribunales federales contra los responsables materiales de los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura en la Argentina² y promueve en el ámbito educativo la reflexión acerca del contexto histórico en el que se enmarcan los reclamos de justicia y la realización de los juicios. Está dirigido a docentes y estudiantes de escuelas medias mayores de 16 años de edad. La presencia en estos juicios es una de las instancias principales de esta iniciativa educativa para impulsar la participación de docentes y estudiantes en las audiencias orales y públicas. El Programa provee a los docentes de material didáctico y audiovisual para conocer la historia de la extensa lucha por Memoria, Verdad y Justicia. El Programa contempla capacitación docente obligatoria, encuentro con estudiantes en el Espacio Memoria y Derechos Humanos Ex Esma, la presencia a alguna audiencia judicial en los tribunales federales, y la realización de un taller posterior. Al momento más de 900 estudiantes participan por año en el Programa y más de 250 escuelas formaron parte del Programa desde su lanzamiento.

2. La participación en el Programa “La Escuela va a los Juicios”

En este apartado me propongo reflexionar en torno a mi participación en el Programa “La Escuela va a los Juicios” desde una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La participación en el Programa se convierte en una oportunidad para promover la enseñanza de la historia reciente y generar reflexión sobre los contextos históricos en el cual se enmarcan los reclamos de Memoria, Verdad y Justicia y la realización de los juicios de lesa humanidad. Si bien el abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar está presente en los diseños curriculares de diversas materias de las escuelas secundarias de la Argentina, la participación en el Programa, en donde se realiza una visita al predio Ex Esma y presencian audiencias en tribunales federales, se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre nuestro pasado y nuestro presente. Para acompañar esta experiencia educativa he trabajado con mis estudiantes la

² Como resultado de la lucha por Memoria, Verdad y Justicia, en el 2003 se anularon las Leyes de Obediencia Debida, Punto Final y los indultos las cuales impedían el juzgamiento a quienes habían ejercido el terrorismo de Estado en la Argentina (1976-1983). La anulación de dichas Leyes permitió la reapertura de las causas de lesa humanidad alcanzando al año 2021 la condena de 1.052 represores. Muchos procesos penales continúan hoy abiertos.

Historia Reciente, analizándola desde diversas fuentes; la lectura de material bibliográfico, documentales audiovisuales, el análisis de cuentos infantiles prohibidos durante la dictadura, el análisis de producciones culturales realizadas en épocas de democracia y que hacen referencia al período estudiado, entre otras. Con estas primeras actividades, los estudiantes comienzan a conocer y analizar lo sucedido en los años de la última dictadura cívico-militar, abordándose los siguientes contenidos:

- el Plan Continental de formación a militares de la región Latinoamericana en la Escuela de las Américas instruidos para reprimir y exterminar a los opositores políticos,
- el objetivo de la Junta Militar durante la dictadura argentina de desarticular y paralizar al movimiento obrero al que consideraban una traba para el desarrollo económico,
- la propaganda de la dictadura que argumenta en contra de la producción nacional y a favor de la liberalización del comercio exterior,
- el funcionamiento de los centros clandestinos diseminados por todo el territorio nacional amparados en instituciones del estado,
- la manera en que operó el terrorismo de estado,
- los contenidos de los cuentos infantiles que fueron prohibidos.

Con los materiales y la visita guiada al predio de la Ex Esma, ofrecidas por el Programa “La Escuela va a los Juicios”, los estudiantes analizan la extensa línea de tiempo que comienza en los años de la dictadura cuando se inician los reclamos de Memoria, Verdad y Justicia y que concluye en un presente que continúa juzgando esos crímenes de estado. Observan los avances y retrocesos que sucedieron en los distintos momentos históricos; desde las primeras acciones realizadas durante la dictadura por los familiares de las víctimas y los organismos de derechos humanos para dar con el paradero de los detenidos-desaparecidos, la presentación de miles de Habeas Corpus³; la visita de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 1979; el surgimiento de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, los Juicios a la Junta Militares en el años 1985, las Leyes de impunidad de Obediencia Debida, Punto Final y los Indultos que frenaron los procesos judiciales y le otorgaron la libertad a los pocos militares condenados; los reclamos constantes durante la década de los noventa de los organismos de derechos humanos, las movilizaciones populares, la anulación en el año 2003 de las leyes de impunidad y la reapertura de los juicios de lesa humanidad, hasta el beneficio del dos por uno que en mayo de 2017 la Corte Suprema intentó darles a los responsables de los crímenes de lesa

³ Recurso jurídico que obliga a que toda persona detenida arbitrariamente se la presente en un plazo preventivo determinado ante el juez de instrucción, quien podría ordenar la libertad inmediata del detenido si no encontrara motivo suficiente de arresto. La presentación de Habeas Corpus durante la dictadura si bien no logró el objetivo de encontrar a las personas detenidas-desaparecidas se convirtió en un primer elemento probatorio de los hechos y de conocimiento de la verdad

humanidad. En esa larga línea de tiempo, los estudiantes ubican su nacimiento hacia el año 2003, y reconocen los hechos que los anteceden y los hechos de los que fueron contemporáneos, observan como distintas generaciones se fueron incorporando a los mismos objetivos de Memoria, Verdad y Justicia.

El Programa “La Escuela va a los Juicios” nos permitió presenciar la audiencia oral y pública del juicio de lesa humanidad denominado Megacausa “Campo de Mayo” que se viene desarrollando en el Tribunal Oral Federal de San Martín de la Provincia de Buenos Aires. Esta fue nuestra salida didáctica. Luego de un largo viaje en transporte público llegamos al Tribunal. En la puerta un funcionario judicial controlaba los documentos de identidad y los permisos otorgados por las familias a sus hijos de 16 años para que puedan ingresar y presenciar la audiencia. En la sala, el Tribunal Oral Federal se encontraba sobre un estrado y al centro, a la izquierda la Fiscalía y las querellas, a la derecha la Defensa. Nos ubicamos junto al público. Presenciamos dos testimonios, uno de un testigo de una desaparición y otro de un sobreviviente ex detenido-desaparecido. Ambos obreros de la empresa Siderca⁴ de Campana. El primero fue integrante de la comisión interna de la UOM⁵ de Siderca durante la dictadura, relató la vida en la empresa en aquellos años; asambleas obreras escoltadas por militares uniformados, personal de civil desconocido en el interior de la fábrica, compañeros que de pronto dejaban de concurrir a su trabajo *“nosotros sabíamos que los estaban desapareciendo”*, la aparición en las oficinas del sindicato de un documentos que involucraba a la dirigencia de la UOM con el accionar represivo *“El Proceso de Reorganización Nacional agradece a la UOM los servicios prestados....”*. El testigo relató la detención-desaparición de una persona y la tortura a un niño de nueve años *“el niño corrió más de media cuadra detrás del auto en el que se llevaban a su padre”*. El segundo testigo al sentarse a declarar sostiene que es la primera vez que va a contar lo que le sucedió, *“prometí a mi madre que nunca iba hablar de esto”*, muestra su mano y su muñera torcida por los huesos que le rompieron en el secuestro, *“todavía siento la venda en los ojos”*, *“yo no andaba en nada raro, no tenía nada que ver. ¡me secuestraron por error!”*

Al regresar a la escuela, la puesta en común en el aula se torna imprescindible. Es preciso que las problemáticas vinculadas a la historia reciente y a la vulneración de

⁴ Tenaris **Siderca S.A** es una compañía cuya actividad principal consiste en la producción de distintos tipos de tubos para el mercado de energía, el sector automóvil y para aplicaciones agro-industriales. El primer centro productivo en Argentina fue inaugurado en 1954 en la ciudad de Campana.

⁵ La Unión Obrera Metalúrgica (UOM) es el sindicato que representa a los trabajadores metalúrgicos y los de obras en construcción de la República Argentina.

derechos humanos durante la última dictadura sean abordadas a partir del diálogo y estructurar una práctica pedagógica donde el intercambio de posiciones entre sujetos cognoscentes sea posible. El diálogo debe promover la producción colectiva de saberes y la construcción de una visión del mundo compartida. Quien impulsa el diálogo tiene que estar dispuesto a aceptar emocionalmente a cada persona, escuchar antes que reaccionar, reconocer y respetar los sentimientos que emergen, flexibilizar posturas y aceptar las diferencias.

Registramos las siguientes frases durante la puesta en común en el aula:

“Lo que más me llamó la atención fue la cantidad de emociones que genera lo que cuentan los testigos y sentir la angustia por lo que vivieron”

“Los testimonios sobre la época de la dictadura golpearon fuerte...”

“Los testimonios son muy fuertes y te llegan mucho”

“Me llamó la atención la falta de empatía de los jueces con los testigos”

“¡La cantidad de protocolos que tiene un juzgado!”

“Me impresionó lo normalizado que está para los jueces las historias y testimonios”

“La defensa nunca hablo, se ahorra las preguntas y los comentarios, me pareció raro...”

“Se tardó tanto tiempo en juzgar los crímenes de la última dictadura porque al “Poder” no le interesaba que haya justicia”

“Se tardó tanto porque hubo gobiernos que perdonaron” “Porque el Estado no quería reconocer sus crímenes” “Por los indultos y las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida”

“Para mí estos juicios ya no tienen sentido, pasó demasiado tiempo...”

“Se tardó tanto por miedo de las víctimas a declarar, temían que vuelvan los militares”

“Son necesarios estos juicios pese al paso de tiempo, porque sino puede volver a ocurrir”

“Los crímenes no se borran, por lo cual, los juzgamientos deberían llevarse sin importar el paso del tiempo”

“Gracias a los juicios se evitó que los militares vuelvan a participar en asuntos de la política”

“Los juicios son necesarios para conocer lo que pasó, por justicia para los desaparecidos y sus familias”

“Los juicios ayudan a que se tengan más en cuenta los derechos de nosotros”

“Para que no vuelva a ocurrir”

3. Enseñanza de la historia reciente y nuevos puentes de significado con el presente y el futuro

Hablar de memoria significa hablar de un presente. (...) la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y silenciar.

Elizabeth Jelin

En este apartado me propongo reflexionar sobre los aportes de mi experiencia educativa en el Programa “La Escuela va a los Juicios” para enseñar historia reciente y en posibilitar la construcción de nuevos puentes de significado con el presente y el futuro. En la iniciativa educativa del Programa la enseñanza de la historia reciente no es definida por reglas temporales, epistemológicas o metodológicas, sino principalmente por criterios subjetivos y significativos, como es el largo reclamo de Memoria, Verdad y Justicia y la participación en las audiencias de los juicios de lesa humanidad que se vienen desarrollando. El conocimiento del pasado se promueve desde un particular cruce de diversas tensiones significativas; el carácter cercano del tema que se enseña, el pasado inconcluso que aún se encuentra vigente en las luchas por la memoria, en los procesos judiciales que continúan abiertos, en la naturaleza traumática de los hechos que se enseñan, en las cuestiones éticas que todo esto ponen en juego y los dilemas que aparecen sobre la sociedad en la que queremos vivir. La fuerte presencia de factores subjetivos que impulsan esta experiencia educativa, no deja de lado el conocimiento de la Historia, por el contrario, ha sido fortalecido en un aprendizaje significativo; se han reconocido procesos históricos que incluyen aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de la última dictadura cívico-militar; se ha reflexionado sobre los distintos momentos históricos durante los gobiernos democráticos que posibilitaron u obturaron los reclamos de Memoria, Verdad y Justicia.

La participación en el Programa “La Escuela va a los Juicios” no solo nos permitió avanzar en conocimientos de la historia reciente, sino también, en crear nuevos puentes de significado con el presente y el futuro. Los conocimientos sobre la última dictadura cívico-militar, la extensa lucha por Memoria, Verdad y Justicia, la visita al predio ex Esma y la participación en una audiencia de lesa humanidad nos enfrentó a dilemas más filosóficos que históricos: qué hacemos con nuestro pasado traumático, cómo queremos vivir, cuál es el sentido de la vida, que representaciones tenemos sobre nuestro futuro; los

estudiantes participantes de la propuesta del Programa toman posición en asuntos públicos, como es involucrarse y opinar sobre qué hacer con los crímenes cometidos por el estado. Los estudiantes condenan las violaciones a los derechos humanos, sostienen la necesidad de que se indague y juzgue lo que pasó, no solo como un hecho de justicia, sino como una necesidad social para el presente y para el (su) futuro. Desde allí se entrevé cómo quieren vivir y qué sentido desean darle a la vida. Hablar de memoria es hablar del presente y del futuro que se desea; los estudiantes participantes comienzan a imaginar un (su) futuro: “*que se sepa lo que pasó...*”, “*que se haga justicia...*”, “*que no vuelva a ocurrir, que los militares no participen en política...*”, “*los juicios ayudan a que se tengan más en cuenta los derechos de nosotros.*”.

Referencias

- ADAMOLI, M, FARÍAS M y FLACHSLAND C (2015). “Educación y Memoria. Historia de una política pública”. *Historia de la Educación*. Anuario SAHE, Vol. 16, N° 2. Buenos Aires
- CARNOVALE V, LARRAMENDY A (2010). Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Isabelino A. Siede coord. Cap. 8 Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. AIQUE. Buenos Aires.
- CARRERO M, CASTORINA Antonio (2002). La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires. Paídos.
- CARRETERO M, BORRELLI N (2008). Cultura y Educación. *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar la historia reciente en la escuela?* Fundación Infancia y Aprendizaje.
- JELIN, E (2002) “Los trabajos de la memoria”. Siglo XXI de España. Madrid.
- JELIN, E (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. LIX N°221 pp. 207-220. D.F. México.
- JELIN, E (2015). Memorias ¿Para qué? en Puentes. Edición especial 15 años. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- RAGGIO, S (2012). Los jóvenes y las memorias. Democracia y Derechos. Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina. Buenos Aires. Argentina.

A DIMENSÃO COGNITIVA DA CULTURA HISTÓRICA – UTILIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO X POSICIONAMENTO ACERCA DOS GOVERNOS MILITARES.

Rubia Caroline Janz¹

¹Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina

A apresentação seguinte traz uma reflexão sobre qual o grau de utilidade da disciplina de História que os jovens atribuem à compreensão do presente e à sua vida prática e como essa concepção se relaciona com as representações que eles associam aos governos militares que vigoraram no Brasil entre 1964 e 1985. Essa análise foi construída a partir dos dados obtidos pelo Projeto Residente, com jovens brasileiros entre 15 e 16 anos, em coleta realizada em 2019.

1. Projeto Residente: apresentação e considerações metodológicas

Os dados analisados nesse breve ensaio fazem parte de um conjunto maior coletado pelo projeto Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina (2019). Em continuidade ao projeto “Os jovens e a História no Mercosul”, ele se estrutura em torno do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Seu principal objetivo é produzir um levantamento atual acerca da aprendizagem histórica e sua relação com conceitos como cultura histórica e cultura política.

A coleta de dados realizada em diferentes regiões do Brasil e em vários países da América Latina, bem como o número significativo de respondentes, possibilitam a elaboração de estudos comparativos nacionais e internacionais, permitindo o mapeamento de temas e problemas que mereçam atenção dos pesquisadores da Didática da História.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário e aconteceu entre os meses de maio e agosto de 2019, contando com o envolvimento de 6.420 estudantes de sete países: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai, Peru, Colômbia e México. Todavia, nesse texto nos debruçaremos apenas sobre os dados dos respondentes brasileiros que somam um montante de 3923 estudantes, excetuando-se aqueles que estudam na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

O instrumento de coleta de dados foi composto por 35 questões relacionadas ao grau de conhecimento e interesse sobre várias temáticas históricas, à confiabilidade de informações em diferentes espaços de circulação do conhecimento histórico, ao que - na percepção dos estudantes - acontece em suas aulas de História, ao seu posicionamento frente a questões polêmicas, envolvendo política, economia e vida social, entre outros. A organização das questões se deu, em sua maioria, a partir da escala Likert: diante de uma afirmação os respondentes deveriam apontar seu grau de concordância, escolhendo entre opções que variavam de “discordo totalmente” a concordo totalmente ou nenhuma importância a total importância, por exemplo.

Para a escrita desse artigo, o tratamento dos dados e a elaboração de gráficos e tabelas foi feito a partir do software estatístico SPSS e as questões discutidas foram a 32: “Os governos militares em nosso país podem ser ligados à” e a 1: “O que a História significa para você?”.

2. A dimensão cognitiva da cultura histórica

A escola não é o único espaço em que se aprende História ou onde se conhecem narrativas históricas. No atual contexto de sociedade da informação, o “saber” se apresenta nas mais diversas estéticas, nem sempre assumindo um compromisso com a ciência e com a verdade. Porém, a escola ainda permanece, se não como campo privilegiado de acesso ao conhecimento, como o local para onde os estudantes são encaminhados com o intuito de aprender o conhecimento acadêmico. Essa é a principal função da escola: local de ensinar e aprender.

Em se tratando especificamente do conhecimento histórico, Rüsen explica que ele tem sentido quando serve para ajudar as pessoas a sanarem carências de orientações temporais. À capacidade de usar o conhecimento do passado para se situar no presente e orientar as suas decisões, bem como fazer projeções para o futuro, o teórico dá o nome de consciência histórica.

Nessa dinâmica, é preciso compreender que as carências de orientações temporais são sempre reflexos dos dilemas encontrados na vida prática, no tempo presente. Barom (2017, p. 163) explica que

a teoria de Rüsen busca integrar as duas dimensões existentes no ofício do historiador: a da “ciência especializada” e a da “vida prática”. Como inseparáveis e não estáticas, essas dimensões não se estancariam em ambientes díspares, compondo um único sistema dinâmico no qual o conhecimento produzido retorna ao meio social onde foi produzido,

como orientação para a vida prática. Ou seja, a Teoria da História parte da reflexão do trabalho prático do historiador, baseia-se nele e possui para ele significado.

Da mesma forma, entende-se aqui, que o conhecimento histórico adquirido na escola – ou a partir de outros espaços de circulação de narrativas históricas foi mobilizado, por meio da consciência histórica, para que os estudantes conseguissem posicionar-se frente ao problema que tinham em suas mãos, que no caso desse ensaio, refere-se àquele colocado pela questão 32.

Nesse sentido, nesse texto, apresentarei algumas correlações entre a questão em destaque acima e a questão 1, que ajuda a perceber possíveis impactos da educação histórica escolar no posicionamento dos estudantes frente aos governos militares, a partir da dimensão cognitiva da cultura histórica.

Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que — por sua vez — são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro. (RÜSEN, 2015, p. 217)

Ou seja, cultura histórica é um grande guarda-chuva que abarca as mais diversas formas de apresentação e circulação do conhecimento histórico na sociedade. Nesse sentido, Rüsen (2015, p.167) destaca que ela é composta por oito dimensões: cognitiva, política, estética, religiosa, moral, visão de mundo.

A dimensão cognitiva refere-se especialmente a historiografia especializada, àquela que tem compromisso com a verdade. Ou, seja, ela se pauta na capacidade de conhecer o passado humano, estabelecendo sentenças sobre ela, baseando-se no teor teórico, empírico e normativo. “Trata-se do princípio de coerência de conteúdo, que se refere a confiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que se utilizam para a sua interpretação” (RÜSEN, 1994, p. 20 – tradução nossa)¹. Incluem-se nessa dimensão não só o saber histórico produzido na academia, mas também aquele que é resultado da mediação didática, e aparece nos livros didáticos e nas narrativas dos professores de História, em salas de aula da educação básica.

¹ Citação original: “Se trata del principio de coherencia de contenido, que se refiere a la fiabilidad de la experiencia histórica y al alcance de las normas que se utilizan para su interpretación.”

3. A que os jovens brasileiros relacionam os governos militares?

Os resultados da primeira coleta de dados do Projeto “Os jovens e a História”, de aproximadamente dez anos atrás, mesmo em um contexto muito mais favorável à disseminação de ideais democráticos e do fortalecimento do Estado democrático de direitos, se comparado ao cenário atual, já apontava que os participantes da pesquisa aqui no Brasil, associavam mais os governos militares a representações positivas que a aspectos negativos (AMÉZOLA, 2015). Na última coleta, os dados não foram menos incômodos, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

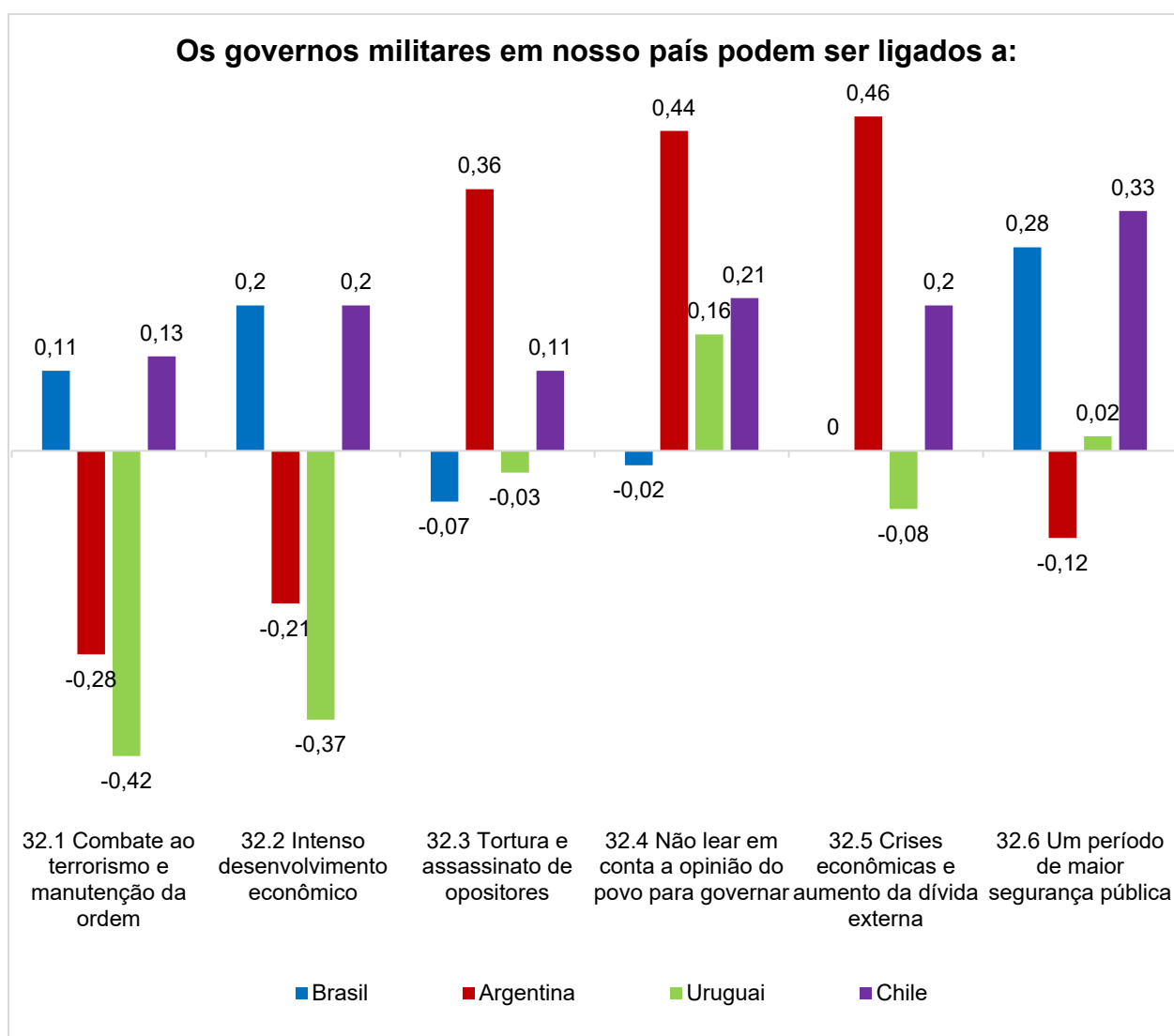


Gráfico 1: Médias referentes às respostas para a questão 32 do instrumento de coleta de dados.

Fonte: Dados do Projeto Residente (2019), organizados pela autora.

Importante ressaltar que o posicionamento demonstrado pelos alunos não é resultado de respostas aleatórias, dadas pelos estudantes sem reflexão, como quem marca qualquer alternativa para encerrar logo um trabalho e se livrar dele. Isso fica claro quando

observamos as correlações que se estabelecem na tabela abaixo. Para chegar aos resultados aqui demonstrados, foi utilizada, a partir do software SPSS, a correlação² de Spearman. Com base nela, quanto mais forte for a correlação, mais próximo de 1 ela está. Na tabela, as correlações mais marcantes aparecem em destaque.

Correlações							
	32.1 Combate ao terrorismo para manutenç ão da ordem	32.2 Intenso desenvolv imento econômico	32.3 Tortura e assassin ato de opositor es	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6 Um período de maior seguran ça pública	32.7 Um período sem corrupçã o na política e no governo
32.1 Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	1,000	,469**	,003	-,128**	,026	,393**	,305**
	.	,000	,837	,000	,125	,000	,000
	3551	3511	3506	3505	3483	3470	3461
32.2 Intenso desenvolvimento econômico	,469**	1,000	-,004	-,067**	,049**	,424**	,356**
	,000	.	,807	,000	,004	,000	,000
	3511	3531	3495	3496	3476	3461	3452
32.3 Tortura e assassinato de opositores	,003	-,004	1,000	,565**	,395**	-,108**	-,092**
	,837	,807	.	,000	,000	,000	,000
	3506	3495	3531	3498	3470	3462	3451
32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	-,128**	-,067**	,565**	1,000	,397**	-,190**	-,163**
	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	3505	3496	3498	3534	3480	3468	3461
32.5 Crises econômicas e aumento da dívida externa	,026	,049**	,395**	,397**	1,000	,008	-,038*
	,125	,004	,000	,000	.	,650	,024
	3483	3476	3470	3480	3514	3469	3462
32.6 Um período de maior segurança pública	,393**	,424**	-,108**	-,190**	,008	1,000	,558**
	,000	,000	,000	,000	,650	.	,000
	3470	3461	3462	3468	3469	3509	3460
	,305**	,356**	-,092**	-,163**	-,038*	,558**	1,000

² Coeficientes de correlação são métodos estatísticos utilizados para estabelecer relações entre duas ou mais variáveis. Com eles é possível perceber e identificar como uma variável se comporta num cenário de variação de outra, sendo possível estabelecer se há ou não relação entre elas. Além disso, por meio é possível quantificar essas relações. Mais informações sobre coeficientes de correlação podem ser encontradas em: < <https://operdata.com.br/blog/coeficientes-de-correlacao/> >

32.7 Um período sem corrupção na política e no governo	,000	,000	,000	,000	,024	,000	.
	3461	3452	3451	3461	3462	3460	3492

Tabela 1: Correlações estabelecidas entre as respostas para a questão 32 do instrumento de coleta de dados.

Fonte: Dados do Projeto Residente (2019), organizados pela autora.

Por meio das correlações estabelecidas entre as respostas dos estudantes nas alternativas da questão 32, é possível perceber relações fortes entre as marcações que reconhecem de forma mais intensa características positivas dos governos militares. O mesmo acontece com aqueles que concordaram mais com as afirmações negativas referentes à ditadura.

Dito de outra forma, alunas e alunos que concordaram mais que os governos militares se caracterizaram pelo “combate ao terrorismo para a manutenção à ordem”, foram também aqueles que tiveram maior índice de concordância com as afirmações que diziam que tal período foi marcado pelo “intenso desenvolvimento econômico”, por “maior segurança pública” e não tiveram “corrupção na política e no governo”. Em paralelo, aqueles que concordaram mais que a ditadura militar no Brasil pode ser associada a “tortura e assassinato de opositores”, foram também os que mais concordaram que esses governos não levavam “em conta a opinião do povo para governar” além de se caracterizarem por “crises econômicas e aumento da dívida externa”. Tais correlações deixam claro, portanto, que há coerência nas respostas dos jovens participantes da pesquisa, aferindo confiabilidade e credibilidade ao instrumento de coleta de dados e à fonte.

3. Sobre o que a História significa para os estudantes

Quando nos preocupamos em identificar quanto e de que forma a dimensão cognitiva da cultura histórica influencia nas associações que os jovens estabelecem com conteúdos e temas relacionados à história recente de seus países, em primeiro lugar, faz-se necessário identificar que tipos de relações eles criam com a ciência histórica, em si. É com essa intenção que trazemos os dados referentes à questão “O que significa a história para você?”.

1. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?

- a. Uma matéria da escola e nada mais
- b. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação
- c. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros
- d. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida
- e. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau
- f. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais
- g. Um amontoado de crueldades e desgraças
- h. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na história

De modo geral, os estudantes demonstraram um alto grau de discordância com as alternativas que traziam afirmações em referência à utilidade da História. Por exemplo, na alternativa C, 58.2% dos respondentes concordaram em algum grau enquanto apenas 16.4% discordaram em alguma medida. Seguindo a mesma lógica, nas alternativas F e H, a diferença entre os que concordaram e os que discordaram em alguma medida foi ainda maior. Na primeira foram 70.5% os que concordaram e na segunda o índice de concordância foi de 71.1%.

Em contrapartida, a maior parte dos alunos se mostrou contrária às alternativas que

relacionavam a disciplina de História com algo sem nenhuma utilidade para a vida prática. Apenas 7,8% dos respondentes concordou em alguma medida que a História é apenas “uma matéria da escola e nada mais”. No mesmo sentido, 76,8 % dos participantes discordaram que a disciplina trata de “algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a sua vida”.

Tendo em vista que nosso objetivo com essa questão é perceber que valores os

Figura 1: Questão 1 do instrumento de coleta de dados e alternativas. **Fonte:** Projeto

estudantes estão atribuindo à disciplina de História, numa tentativa de identificar de que forma eles estão [ou imaginam que estão] mobilizando os conteúdos históricos a que têm

acesso, para atribuir significado às questões da sua vida prática. Nesse sentido, os números demonstram que:

- a) de modo geral, nossos estudantes tendem a rechaçar uma perspectiva de História que não estabeleça relações com o presente e/ou com sua própria vida.
- b) o contrário também pode ser verificado. Majoritariamente, os alunos e alunas concordaram mais com afirmativas que traziam uma visão mais utilitária da aprendizagem histórica, de modo que poderíamos diagnosticar que eles percebem a importância do conhecimento do passado na elaboração e compreensão do presente, tanto

numa perspectiva mais ampla, quanto dentro da sua própria individualidade. Exemplos disso são as altas taxas de concordância com a afirmativas

c) apesar da percepção pragmática da História, o passado não chega a ser percebido como um modelo ou exemplo a ser seguido. A afirmativa que trazia essa dimensão teve um índice alto de escolhas neutras – nem discordo, nem concordo. Na afirmativa “Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau”, a opção neutra foi a mais escolhida, apresentando um percentual de 38.5%, contra 28.5% que discordaram e 33% que concordaram em alguma medida.

4. Relacionando os dados

Usando novamente a correlação de Spearman, tentamos descobrir se existem relações fortes e significativas entre as representações que os respondentes associam aos governos militares e a utilidade que eles atribuem à História. As observações possíveis, dentro de uma análise rápida, não oferecem resultados muito conclusivos que nos permitam fazer muitas associações e generalizações. Nesse sentido, esses dados merecem mais tempo e dedicação na análise para se chegar a considerações mais complexas e profundas.

Foi possível estabelecer relações significativas entre quem considera que a História é uma possibilidade de aprender com os erros e acertos dos outros com associações negativas aos governos militares, a saber “tortura e assassinato de opositores”, “não levar em conta a opinião do povo para governar” e “crises econômicas e aumento da dívida externa”. Entre os que mais com essa acepção de História, houve uma correlação negativa, ou seja, de discordância com a ideia de que os governos militares foram um período sem corrupção na política e no governo. Todavia, houve também uma associação forte com o que parece ser uma memória coletiva a respeito do golpe de 1964 e da ditadura como um todo: “combate ao terrorismo e manutenção da ordem”.

Entre aqueles que acham que a História é algo que já morreu e que não tem nada a ver com sua vida, existem correlações mais convincentes. Esses associaram mais a ditadura a aspectos positivos como a ausência de corrupção na política no governo e maior segurança pública, ao mesmo tempo em que discordaram mais que foi um período de crise e aumento da dívida externa e de tortura e assassinato.

Por fim, aqueles que mais concordam que a História mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais também associaram mais os governos militares a aspectos negativos, como tortura e assassinato de opositores, não levar a opinião do povo para governar e crises econômicas e aumento da dívida externa.

	32.1 Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	32.2 Intenso desenvolvi mento econômico	32.3 Tortura e assassinato de opositores	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6 Um período de maior segurança pública	32.7 Um período sem corrupção na política e no governo
3.1 Uma matéria da escola e nada mais.	,001	,019	-,027	-,006	-,027	,020	,085**
	,970	,276	,114	,744	,112	,231	,000
	3484	3471	3473	3470	3456	3451	3436
3.2 Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.	,047**	,049**	,012	,023	,065**	,047**	-,005
	,006	,004	,476	,184	,000	,006	,757
	3490	3476	3473	3475	3457	3454	3438
3.3 Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	,071**	,006	,081**	,066**	,079**	-,012	-,094**
	,000	,712	,000	,000	,000	,487	,000
	3482	3467	3467	3468	3452	3444	3432
3.4 Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	,000	,030	-,057**	-,040*	-,061**	,048**	,137**
	,980	,080	,001	,018	,000	,004	,000
	3481	3466	3469	3467	3452	3444	3434
3.5 Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.	,039*	,041*	-,001	,017	,008	,038*	,046**
	,022	,015	,958	,306	,626	,026	,007
	3481	3466	3467	3468	3454	3442	3433
3.6 Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	,026	,005	,064**	,049**	,099**	,005	-,034*
	,122	,752	,000	,004	,000	,750	,045
	3489	3474	3476	3477	3461	3453	3442

3.7 Um amontoado de crueldades e desgraças.	,028	-,015	,029	,032	,027	,012	,061**
	,095	,365	,087	,060	,115	,481	,000
	3473	3459	3460	3460	3443	3434	3426
3.8 Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo	,032	,027	,050**	,047**	,068**	,006	-,038*
	,055	,117	,003	,006	,000	,709	,026
	3496	3477	3478	3479	3464	3458	3446

Tabela 1: Correlações estabelecidas entre as respostas para as questões 32 e 1 do instrumento de coleta de dados.

Fonte: Dados do Projeto Residente (2019), organizados pela autora.

5. Considerações finais

É importante ressaltar que o fato de os alunos identificarem a dimensão cognitiva da cultura histórica, nesse caso específico a disciplina escolar História, como fator importante na sua organização e orientação no tempo, o que ficou claro no item 3 desse trabalho, não significa que necessariamente eles mobilizem esse conhecimento com esses objetivos na vida prática. O saber escolar está o tempo todo se inter-relacionando com outras narrativas que também são mobilizadas nas atividades da consciência histórica.

Todavia, com base nessa análise ainda bastante superficial, é possível afirmar que, dentro dessa amostra, estudantes que atribuem maior importância para a História na compreensão do tempo presente, são também aqueles que mais relacionam a ditadura militar a representações negativas. Enquanto que os que aferem pouco sentido e significado para a disciplina na sua vida prática – e que, por consequência, dão menos importância ao seu estudo da disciplina – associam mais os regimes militares a características positivas. Uma hipótese para isso poderia ser que esses estudantes possam aceitar de forma mais acrítica outras narrativas relacionadas ao passado, para além da dimensão cognitiva da cultura histórica.

Referências

AMÉZOLA, Gonzalo de. Una educación por el repudio. La formación ciudadana con el ejemplo de la dictadura militar 1976-1983 en escuelas secundarias de Argentina. **Clio: History and History Teaching**, Espanha, n. 41, s/p, 2015. Disponível em: <<http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAmezola2015.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *Integração Latino-americana e consciência histórica: noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013*. 2017b. 254p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em:

<
<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1237/1/WILIAN%20CARLOS%20CIPRIANI%20BAROM.pdf> > Acesso em: 23 fev. 2019.

RÜSEN, Jörn. “*Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*”. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 1994.

_____. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

UN APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA HISTORIA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Elvira Cejas¹; Cecilia Osán Ramírez²; Leticia Codazzi³

¹Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca;

²Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta y CONICET;

³ISP N°4 y Facultad de Derecho y Ciencia Política, Universidad Católica de Santa Fe
(Sede Reconquista)

*Como presencia en la historia y en el mundo, lucho
esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la
esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no
es en vano.*

Paulo Freire

*Existe “una problemática socialmente viva -que es la ausencia
de las mujeres, la infancia y las etnias- en la enseñanza de la
historia y las ciencias sociales, (...) [y es] es un llamado a
repensar la educación, las prácticas de enseñanza y las
posibilidades que existen para la construcción de un mundo
desde la justicia social.”*

Joan Pagés Blanch

Uno de los problemas en torno a la enseñanza son **las prácticas pedagógicas críticas para la formación del pensamiento histórico en clave de derechos de la mujer**. Consideramos que esta puede ser una respuesta posible, válida y significativa para abordar el problema que se presenta en la formación docente y en los aspectos curriculares en torno a los criterios para organizar contenidos por un lado y cambios en la historiografía escolar y configuraciones didácticas por el otro.

Dialogamos sobre las experiencias de enseñanzas que cada una tiene en diferentes contextos y encontramos en común la problemática que se presenta en la formación docente y en la selección de contenidos que repercute en clases aburridas de Historia o Ciencias Sociales con temas complejos, de difícil comprensión, y que genera apatía y poca participación, sumado a la asociación de la Historia con el aprendizaje memorístico de fechas y datos. Es decir, con la reproducción de la educación bancaria (Paulo Freire).

Nuestras diversas experiencias a su vez las pusimos en discusión con los textos y videos analizados a lo largo de la cátedra Problemas de enseñanza y aprendizaje en

Historia de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina a cargo del Dr. Luis Cerri, de la reflexión de esos encuentros y cruces consideramos que focalizar las prácticas pedagógicas desde la formación del pensamiento histórico puede ser una alternativa para abordar la problemática señalada.

Para ello realizamos una selección bibliográfica que nos aportó y acompañó en la revisión de nuestras prácticas docentes. Iniciando por el eje teórico articulador, la formación del pensamiento histórico contempla cuatro tipologías de conceptos vinculados entre sí: representación de la historia, interpretación histórica, imaginación histórica y conciencia histórico-temporal (Santisteban, González, Pagès, 2010). Estos son los ejes que tomaremos para nuestra propuesta analítica y reflexiva partiendo de lo que sucede en el aula y trascendiendo la misma.

1. Desde el aula, ¿qué particulariza las prácticas de enseñanza de la Historia?

En esta propuesta nos interesa ingresar a las prácticas de enseñanza /pedagógicas de la historia, es decir ingresar en las aulas e involucrarnos con esa construcción que realiza el docente y los estudiantes, en pos de comprender la historia, si bien en estas prácticas intervienen muchos sujetos los más importantes son *el docente en tanto sujeto de una intervención social desde el conocimiento y los estudiantes en tanto sujetos intervenidos*. Por ello podríamos definir a *las prácticas escolares de una institución particular en un momento socio histórico determinado*. (Barco, 1989. citado por Steiman, 2018,p: 29)

Además, podríamos caracterizar a las prácticas de enseñanza en general por ser una actividad intencional de transmisión cultural, contextualizada, regulada; que expresan un entrecruzamiento de cuestiones de distintos orden: epistemológico, teórico, metodológico, político, social, ideológico y ético. Además, componen un juego de mediaciones entre el docente y los estudiantes, el docente y el conocimiento; el docente y la institución, supone una lógica. Asimismo, las prácticas están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad.

Ahora ¿qué particulariza las prácticas de la enseñanza de la Historia?, si bien comparte con todas las otras disciplinas las características antes enunciadas, lo que la particulariza es que la historia es una construcción en la que lo subjetivo tienen un valor importante, alejándose de este modo de la objetividad tan importante para los positivistas. Además, es conocimiento provisorio, como toda ciencia no existen verdades absolutas.

Entonces los docentes que tienen a su cargo construir la historia escolar, pone en tensión la Historia regulada, prescripta frente a la historia enseñada que en muchas ocasiones y movida por el contexto socio-histórico en el que se desarrolla, se opone, contradice e ignora a aquella historia antes descripta. Por todo lo antes dicho, la historia que se construye en las aulas entre el docente y los estudiantes en contexto determinado, nos dan la pauta que no hay una historia sino una multiplicidad de historias. Precisamente Freire nos expresa:

“... la historia está ahí, esperando que hagamos algo con ella, esperando que enfrentemos al fatalismo neoliberal que inmoviliza... Ayudar a la gente a comprender que no hay fatalismo en la conducta humana, que la historia la construimos nosotros y a su vez nos construye. Pero para que la historia nos construyera fue preciso que antes nosotros la construyéramos a ella. La historia no podría anticiparse a los hombres porque la historia es un producto cultural. Fue creando la historia que hombres y mujeres se hicieron en la historia. De manera que hay que volver a discutir este tema de la concientización del sujeto como hacedor de la misma. No hay momento más crucial que éste en la formación del sujeto autónomo. Y no hay momento más efectivo en el discurso liberal que aquél en el cual los sujetos se asumen a sí mismos como meros objetos porque consideran que esto es inevitable.” (Freire, 2004:p.70-72)

Tomando las palabras de Freire podríamos comprender que los docentes que enseñamos historia tenemos diariamente un desafío ético y político que es formar ciudadanos críticos, conscientes de su realidad, en la que surgen conflictos, injusticias y asimismo debemos otorgarles a nuestros estudiantes esas cuotas de esperanza en la que puedan desarrollarse como sujetos transformadores de esa realidad. Entonces ¿qué Historia e Historias podremos compartir con nuestros estudiantes?

Ahora bien, para dar cuenta de los aportes de las competencias del pensamiento histórico, seleccionamos como propuesta y eje transversal el tema de las mujeres y la lucha histórica por sus derechos. Focalizándonos en la pedagogía crítica que trascienda la visión memorística y cronológica de la Historia.

Nos referiremos a los derechos de las mujeres, un largo camino en el que la mujer fue escribiendo en los anales de la historia su conquistas. La emancipación femenina fue uno de los procesos más relevantes del siglo. Ese camino estuvo escarpado por las diferentes formas de discriminación que sufrieron las mujeres a lo largo de este proceso. Los combates por la igualdad entre hombres y mujeres, implica reconocer las múltiples formas a través de las cuales se ejerce, en la actualidad, la violencia de género, desde las expresiones subrepticias (descalificación, cosificación, exhibicionismo obsceno) hasta las lacerantes (discriminación laboral, trata de personas, violencia doméstica, que en ocasiones deriva en el femicidio). (Arata, N 2014, p.18). Por ello, no nos interesa hacer una evolución lineal de estos logros, sí en cambio distinguir que esta temática se inscribe

entre los problemas socialmente relevantes, que se presenta como una temática interesante y movilizante, que interpela al docentes de ciencias sociales e historia en las escuelas actuales y lo insta a pensar en su contribución al conocimiento y reflexión de la realidad social.

Abordar los problemas socialmente relevantes en la escuela, es un desafío para el docente que piensa a la educación como un instrumento para “la práctica de libertad” (Paulo Freire) los sujetos en su enfrentamiento con la realidad social, identifican problemas y ensayan como participar en la transformación del mundo. En este sentido, cabe preguntarnos ¿qué significa pensar históricamente la lucha de los derechos de las mujeres?, ¿cómo es nuestra praxis diaria áulica para contribuir a ese pensamiento emancipador, movilizante en búsqueda de la libertad? A fin de responder estas preguntas, focalizamos en las competencias planteadas por Santisteban.

2. Tiempo histórico:

Es la categoría que atraviesa a nuestra ciencias, es el eje vertebrador de la historia, es el que se pone en juego cuando desde el presente le preguntamos al pasado y proyectamos ese futuro posible... esa construcción es la conciencia histórica.

El historiador no se evade nunca del tiempo de la historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero. F Braudel, 1958, p 97

Trabajar el tiempo en la escuela en las aulas de historia es un desafío que implica abandonar la linealidad y la cronología para focalizar en las diferentes categorías del TH los cambios, las continuidades, las diferencias y las semejanzas, los ritmos lentos y acelerados. Abordar procesos sincrónicos en múltiples espacios o en retrospectiva, partiendo del presente hacia atrás o en diacronía.

En búsqueda de los derechos...

Aquí se podría plantear una línea de tiempo cronológica que aborde las conquistas de las mujeres a lo largo de la historia, un ejemplo de ello radicaría en enunciar la aprobación del voto femenino en cada país occidental. Esto no haría más que reivindicar una historia positivista. En cambio,

La construcción de la conciencia histórica nos ayuda a plantear un debate sobre cómo son los cimientos o como deberían ser, sobre los cuales estamos construyendo o hemos de construir el edificio de nuestra convivencia. La construcción de la conciencia

histórica es el aprendizaje del futuro y, a la vez, competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social. (Santiesteban; 2010; p.43.)

3. Representación histórica, narración histórica y la explicación causal e intencional:

Otra categoría a tomar en cuenta en la construcción del pensamiento histórico es la representación histórica, la narración histórica, entendida esta última como la posibilidad que tienen los hombres de contar sus experiencias.

Siguiendo a Chartier (2007) la narración histórica intenta ser un reflejo aproximado de la realidad. Las narraciones están ligadas más a la ficción que a la realidad verdadera. Frente a ello, el autor, expresa que la dimensión histórica o narrativa de la escritura de la historia no implica de ningún modo negarle su condición de un conocimiento verdadero, construido a partir de pruebas y controles (p.23).

En el campo de la enseñanza, la narrativa es un recurso fundamental para acercar a los estudiantes a los procesos históricos, es “la forma más común de representación de la historia”. Por ello, en los primeros cursos de la escuela secundaria, los docentes apelan a la posibilidad de utilizar “mitos”, narraciones fantásticas, que explican los procesos históricos. Estos son un buen canal de acceso al conocimiento histórico, los relatos contrapuestos frente a un suceso histórico, las múltiples perspectivas para analizar lo sucedido son algunas estrategias válidas y sobre todo la construcción de este pensamiento histórico.

Asimismo, la narración histórica sería la plataforma inicial para lograr otras representaciones más complejas como ser la explicación histórica causal e intencional. De esta manera el estudiante no solo debe leer sino también puede escribir y lograr estas representaciones.

En lucha de derechos políticos...

Las narrativas historiográficas más recientes han puesto en el foco investigativo a las mujeres, pero se debe tener cuidado con la educación bancaria que -a veces- parece renovarse. Se propone retomar aquellas narrativas que incluyan a las mujeres y su capacidad de acción en los procesos históricos en pos de sus derechos políticos. Por ejemplo, el estudio de Joan Scott “Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia, 1789 - 1944” o recuperar al clásico George Duby y Michelle Perrot “Historia de las mujeres. Tomo 4”. Estas narrativas se centran en la lucha de las mujeres

organizadas en diferentes asociaciones por sus derechos políticos durante la Revolución Francesa en adelante.

4. Interpretación Histórica

En nuestra praxis áulica, otra competencia que podemos acompañar es la interpretación de fuentes históricas por parte del alumnado. Se trata de seleccionar, comparar, clasificar e interpretar información con las condiciones necesarias. Es decir, recuperar cartas, panfletos, diarios, un sin fin de fuentes históricas para analizarlas con nuestros estudiantes.

Las potencialidades de este tipo de trabajo radican en superar la estructura organizativa de los textos (tanto manuales escolares como textos historiográficos). Este tipo de trabajo posibilita la discusión con las perspectivas teóricas, acerca a los estudiantes al pasado y nos demanda a los docentes generar las condiciones adecuadas para que se produzca una interpretación histórica de la fuente. Se trata de un análisis complejo.

En lucha de derechos políticos...

En sintonía con la propuesta para representación histórica, proponemos el análisis de fuentes históricas como la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana de Olympe de Gouges en 1791. Olympe fue escritora, panfletista y filósofa política francesa que apoyó la Revolución Francesa y reclamó el derecho al sufragio femenino. Sin embargo, murió a manos del gobierno revolucionario.

Trabajar este tipo de fuente, nos ayuda a visualizar la lucha por los derechos políticos de las mujeres durante la Revolución Francesa que no es recuperada usualmente en manuales escolares, por lo que recuperar las fuentes es acercar al estudiantado a las voces que fueron silenciadas.

5. Imaginación Histórica

Junto con las otras competencias presentadas la Imaginación Histórica contribuye a comprender el pensamiento Histórico y aporta para su enseñanza claridad y creatividad.

La imaginación Histórica es una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas según Levesque (2008) allí donde silencios, ausencias, huecos, y permite dotar de sentidos apelando a la empatía y la contextualización. *“...podemos viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del*

pensamiento histórico como pensamiento creativo, siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad.” (Santiesteban, 2010; p.46)

Y a su vez vinculada a la memoria y el pensamiento creativo y crítico. Se complementa también con la narración y con la ucronía ya que permite imaginar otros contextos y procesos históricos que pudieron ser, otros futuros del pasado, y otras posibilidades del presente, y pensar alternativas del futuro. Y aquí la creatividad histórica y el pensamiento crítico se relaciona con la conciencia histórica-temporal.

Y aquí la empatía es necesaria para entender los límites y condicionamientos de personas de otros tiempos. Este es un concepto que *“hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era”*

o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles” Santiesteban, 2010; p.46) Saber ponerse en el punto de vista de otra persona es una competencia importante ya que permite entender a partir de otros ojos y pueden ayudar a reflexionar sobre el pasado. Pero esta debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico. En la clase esta puede desplegarse con estrategias de dramatizaciones, recreación de procesos y/o de restitución de procesos, y juegos de simulación por mencionar algunos significativos.

Enseñar a imaginar históricamente tiene que ver también con reflexionar en torno al juicio moral ya que desde la *enseñanza sabemos que nuestros juicios están mediatizados por nuestras representaciones sociales, nuestros prejuicios, estereotipos y el imaginario colectivo. Por lo tanto, enseñar a realizar juicios históricos es enseñar a comprender todos estos componentes del pensamiento histórico” (Santiesteban, 2010; p.47).* Y compartimos plenamente lo que dice Antoni Santisteban de que *“El juicio moral en la clase de historia puede ser una preparación para la vida democrática” (2010; p.48)*

En lucha de derechos laborales...

La imaginación histórica nos brinda otra forma de acercamiento a la Historia. En este sentido, decidimos recuperar el debate entre feministas socialistas y feministas burguesas en los albores de la Revolución Rusa, a través de un juego de rol donde se confrontan posturas en el Primer Congreso de Mujeres de Toda Rusia (diciembre de 1908).

6. Trascendiendo el aula: Conciencia Histórica

Imaginar es un acto revolucionario que nos permite viajar al pasado o al futuro junto a nuestros estudiantes fuera de las paredes físicas o virtuales. Aquí es donde aparece la conciencia histórica que entretiene pasado, presente y futuro.

La conciencia histórica como concepto nace en Alemania a fines de la década del 70' e inicios de los 80'. Donde aparece una nueva corriente que propone investigar la enseñanza y aprendizaje de la Historia fuera del aula. Los primeros trabajos recuperan los aportes de la historia social alemana, específicamente las discusiones y usos sociales de la historia de la Segunda Guerra Mundial. H. G. Gadamer (1993) y R. Koselleck (1993).

Cabe aclarar que la conciencia histórica puede ser estudiada/investigada en ámbitos educativos áulicos, pero no necesariamente, se desarrolla dentro de las aulas por los sujetos.

Un ejercicio interesante es pensar la conciencia histórica en vinculación con las utopías abordadas por Pacievitch y Cerri. Aquellas utopías que nos permiten pensar futuros que aún no se desarrollan en el devenir histórico -desde una perspectiva crítica y transformadora-. En la presente propuesta, compartimos los planteos de Ernst Bloch desde el materialismo histórico, dado que se trata de dejar volar la imaginación sin dejar de pisar la realidad. Anteponerse al miedo, soñar despiertas con el deseo de imaginar la sociedad que queremos.

La conciencia histórica contribuye a desenmascarar los engranajes de poder y dominación desde su función crítica comprometida con la esperanza, con la imaginación, con el deseo. De esta manera, podremos pensar futuros con nuestros estudiantes con la fe de que aprender Historia es una invitación a la reflexión y sobre nuestra identidad como sujetos históricos parte de la realidad y su transformación.

En la reivindicación de los derechos conquistados y la continuidad de la lucha...

7. A modo de cierre:

Las prácticas pedagógicas de la Historia son el espacio en el que el docente despliega su creatividad para que los estudiantes puedan involucrarse con su realidad desde una posición crítica y reflexiva que los ayude a imaginar futuros posibles.

Creemos que escoger como eje de construcción, las competencias del pensamiento histórico, (tiempo histórico, representación, imaginación y conciencia histórica) es una posibilidad para quebrar con prácticas reproductivas de datos, fechas y poner a

disposición de nuestros estudiantes una historia crítica, una historia basada en problemas, alejándonos de la historia magistra vitae para propiciar una historia transformadora. De esta manera, podremos ayudar a nuestros jóvenes estudiantes a que no sientan a la historia como una ciencia acabada y ajena sino que como dice Freire podamos ser conscientes que la Historia la construimos nosotros y a su vez nos construye... todos somos hacedores de ella.

Bibliografía

- ARATA , Nicola. *Efemérides: una oportunidad para pensar la vida común*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Mandioca. (2014)
- DEL VALLE, Laura C. “Conocimiento histórico escolar y formación docente: Consideraciones al interior de la relación en el marco de las residencias”, en Menghini, Raúl A. – Negrín, Marta (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Bs. As., Jorge Baudino Ediciones, pp. 181 a 196. (2011)
- FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. (2004)
- FREIRE, Paulo. *La educación en la ciudad*. México, Siglo XXI Editores. (1995)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. (2014)
- PACIEVITCH, C y CERRI L. Diálogos sobre política, utopía y formación de profesores. En: *Clío y asociados*. (18-19) pp. 268.293. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de la Plata. (2014)
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. La formación de competencias de pensamiento histórico. En: *Clío & Asociados* (14), p 34-56. (2010). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. En: *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. (2019)
- STEIMAN J. Las prácticas de enseñanza. En *Análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires Ed. Miño y Dávila. (2018)

MEMÓRIA(S) E SUJEITOS

COMO ESCUTAR ESSA HISTÓRIA? REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES SURDOS

Matheus Cruz¹

¹Professor de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina – SED - SC

O presente texto é um esboço de um projeto de pesquisa sobre ensino de história para estudantes surdos em turmas inclusivas. Nosso principal objetivo é apresentar, em linhas gerais, as motivações e as bases epistêmica que estamos utilizando para a proposta

1. Justificativa

A partir da lei 10.436/2002 a Libras (língua brasileira de sinais) passa a ser tratada como oficial e por isso há um processo de inserção do estudante surdo na escola regular, já que como língua oficial constrói-se mais espaço para a participação cidadã desses sujeitos. Em 2005, com o decreto de número 5.626, houve mais um passo no processo de inclusão das pessoas surdas na escola, pois tornou-se obrigatório os cursos de formação de professores contar com uma disciplina específica de Libras. Essa etapa é significativa, pois pode gerar sensibilização dos graduandos, e das universidades, para a existência dessas estudantes no cotidiano da escola. Entretanto, na prática, o que podemos perceber de forma empírica¹ é que Libras é tido como uma disciplina enfadonha e que a maioria dos estudantes não vê sentido ou consegue aplicar essa aprendizagem na sua atuação profissional.

Em particular, quando cursei a disciplina, em 2013 ou 2014, o professor era surdo e foi bastante interessante, entretanto quando em 2021 assumi duas turmas (uma de sexto ano e outra de oitavo ano do Ensino Fundamental) onde havia alunas surdas ficou mais evidente que a disciplina cursada na formação serviu mais a um processo de sensibilização – como dito no parágrafo anterior – do que de aprendizagem e capacitação para trabalhar com o aluno surdo.

¹ Quase todos os professores em formação ou formados que converso se queixam da disciplina, por não “aprenderem nada” e ser pouco útil para o cotidiano escolar.

Trabalho como professor efetivo dessa escola desde 2019, mas nunca havia assumido turmas com essas estudantes, sendo o principal motivo a carga horária. Sabia da existência delas e já havia pelos corredores tentando trocar alguns sinais, pelo menos cumprimentando, mas nada que fosse muito além disso. Há também na unidade escolar, com contrato temporário, um professor instrutor de Libras (que é surdo), que tem como função auxiliar estudantes surdos no contraturno a desenvolver a fluência em Libras e, também, dá suporte para professores bilíngues e regentes. Com esse profissional eu procurava conversar e aprender sinais, mas como nos encontrávamos pouco na escola e em momentos curtos, como recreios, não havia a possibilidade de muita evolução no aprendizado da Libras.

A partir de 2021, com a vivência em sala de aula com as estudantes e as professoras bilíngues² (essas eram ouvintes), foi possível perceber que a língua não é a única dificuldade no processo de ensino-aprendizagem com a pessoa surda. Em outras palavras, saber Libras não me garante saber ensinar, no caso História, a uma pessoa surda. Por óbvio que a comunicação na língua utilizada pelo sujeito facilita esse processo, mas é preciso compreender as dinâmicas específicas da própria língua e as peculiaridades de aprendizagem. Nós não somos formados para isso nas graduações específicas.

O despreparo que, a princípio eu julgava ser apenas por não ser fluente em Libras, ficou manifesto³. Com o passar das aulas comecei a perceber que, por exemplo, a temporalidade dentro da língua funcionava de forma diferente do português; compreendi que a abstração temporal era ainda mais difícil para a compreensão da pessoa surda; entendi como a ordem de organização de ideias que utilizamos na língua portuguesa não exista na Libras; ficou claro que o processo de tradução do português para Libras não se dá apenas pela substituição de palavras para sinais.

Com essas percepções, cada aula ficava mais gritante a seguinte pergunta: como eu faço para ensinar a essas estudantes?! Partindo do pressuposto de a História é narrativa que organiza eventos do passado, a ponto de dar sentido e servir como base para compreensão do presente e expectativas de futuros (RÜSEN, 2015, p.50-ss.) a dinâmica diferenciada de percepção de tempo e sua tradução para a Libras tornam bastante difíceis auxiliar o educando surdo no processo de desenvolvimento dessa competência. Em outras

² A função das professoras bilíngues vai além de interpretar o que é falado pelo professor, mas agrega também o encargo de alfabetizar os estudantes surdos em Libras.

³ Paulo dos Santos, Silvio Carvalho Filho e Celeste Kelman (2019, p.523) também apontam para essa conclusão de que saber Libras não é o suficiente para ensinar História a um aluno surdo.

palavras, o professor formado dentro de uma lógica verbal e que a língua da conta da diferença temporal tem dificuldades de auxiliar o estudante surdo na construção de narrativas que não utilizem essa mesma dinâmica verbal para traduzir a experiência temporal.

Além da diferença de percepção da temporalidade, também há dificuldade gerada porque culturalmente a principal forma de apresentação da História é a partir da linguagem verbal – escrita -. Conseguimos perceber essa característica quando Rüsen (2015, p.189) pontua que “o escrever não se agrega ao pensar como algo que lhe seja extrínseco. Pelo contrário, é ele uma continuação do pensamento por outros meios (que não meramente cognitivos)”. Sendo o processo de escrita inerente a construção do conhecimento histórico, apresenta-se mais uma dificuldade para a educação histórica⁴, uma vez que nem todos os estudantes surdos são alfabetizados em português ou mesmo tem fluência para escrever⁵.

O auxílio da professora bilíngue se torna bastante útil, mas não o suficiente, já que elas não eram formadas em História e não estão inseridas, de forma geral, nas reflexões epistêmicas sobre a disciplina. Pela minha experiência, o processo de adaptação de conteúdos e condução das aulas tornava-se um conjunto de esforços⁶ entre professor regente, por ser o responsável por ensinar a *todos* os estudantes determinado conjunto de saberes baseados numa dada disciplina específica, e profissional bilíngue, por ser a responsável por auxiliar no processo de tradução desses saberes de forma a ser compreensível para as estudantes surdas.

Ao buscar textos sobre ensino de História para pessoas surdas há um número não muito extenso de trabalhos, sendo a maioria em forma de relatos de experiência⁷. No entanto, mesmo em pouco quantidade, esses textos foram de grande valia para o amadurecimento do trabalho com as estudantes surdas. Na sua maioria os trabalhos

⁴ Aqui estou utilizando educação histórica como um equivalente ao que tradicionalmente chamamos no Brasil de Ensino de História e não como uma tendência dentro desse campo maior – ver entrevista realizada por Rafael Saddi com Luis Fernando Cerri (2014, p. 376).

⁵ Para o surdo o português é uma segunda língua e por isso precisa de anos de estudos. Por isso a maioria dos estudantes surdos acabam por escrever dentro da lógica gramatical da Libras e não do português.

⁶ Demandou algum tempo para que esse conjunto de esforços fossem alinhados. As professoras bilíngues comentaram depois que não havia o hábito de professores regentes “se importarem” com o que as alunas surdas estavam fazendo. Por isso a metodologia de trabalho do professor regente se responsabilizar de fato pelo processo de construção de conhecimento junto as estudantes era novidade precisava de tempo para ser alinhado, pois era algo novo para todos os envolvidos.

⁷ Patrícia de Azevedo e Camila Mattos (2017, p.130) também percebem essa defasagem na produção do campo do Ensino de História, pontuando o processo de experiência dos professores na tentativa de encontrar formas de “letrar historicamente” o aluno surdo.

trazem aspectos metodológicos, focando principalmente no uso de imagens para que o processo de aprendizagem do aluno surdo possa ocorrer. Inclusive o texto de Carlos Pereira e Rosimar Poker (2012, p.75) aponta que em escolas regulares há muito mais a utilização da leitura e da escrita do que em escolas especiais, que utilizam mais material visual. Ainda nesse mesmo texto, os autores destacam que há pouca orientação aos professores de escolas regulares que vão trabalhar com os alunos surdos, dificultando assim, o processo de ensino-aprendizagem e fazendo com que improvisações ou mesmo a simples *esquecimento* daquele estudante dentro da sala sejam comuns (PEREIRA; POKER, 2012, p.74-75; DE AZEVEDO; PERALES, 2020, p.10).

Listando aspectos gerais, e citando alguns dos textos, podemos perceber que a literatura aponta para a Libras como a primeira língua do surdo e por isso o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado a partir desse pressuposto, pontuando que legendas e traduções não são os melhores caminhos por tornarem a Libras como secundária (DE AZEVEDO; MATTOS, 2017; DE AZEVEDO; PERALES, 2020); também que a complexidade dos conceitos dificulta o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser um caminho a construção de sinais para esses conceitos em Libras partindo de imagens e discussão em sala (NEVES, 2009); ou mesmo, que a existência de metodologias específicas para esses estudantes resolveria parte da defasagem (YOKOHAMA, 2005, p.2).

De forma geral, como destacado no parágrafo anterior, os textos se dedicam menos ao aspecto teórico da História e mais as metodologias. Com isso, há pouco material para pensar a natureza do conhecimento histórico e como ele pode ser construído pela pessoa surda. Essa defasagem pode ser percebida, por exemplo, pela ausência de teses de doutorado com essa temática e apenas três dissertações⁸ (PADOVANI NETTO, 2018; DOS SANTOS, 2018; ALMEIDA, 2017).

Esse aspecto se torna grave quando entendemos como objetivo da aprendizagem histórica a habilidade de narrar de forma coerente, considerando a criticidade acerca do passado e buscando construir respostas para necessidades do presente. Para se alcançar esse propósito é preciso que o sujeito conheça os eventos do passado, mas que vá além, que tenha habilidade para compor narrativas que utilizem esses fatos, respondendo a questões do presente e as necessidades do cotidiano. Nas palavras de Borries (2016,

⁸ O programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) tem se mostrado importante para que discussões como essas ganhem fôlego, tanto é que das três dissertações citadas anteriormente, duas foram produzidas dentro do programa.

p.178), “somente a qualificação do pensamento, trabalho, argumentação e julgamento de uma maneira histórica podem ser os objetivos da aprendizagem histórica”.

Ou seja, é preciso ensinar não só os fatos e eventos do passado, mas ir além e auxiliar o processo de construções de habilidades narrativas que possibilitem a compreensão do presente e as perspectivas de futuro. Borries (2016, p.179) chega a afirmar que “história são dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias. Ambos não são completamente independentes: há uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas e categorias”.

Mas como fazer isso com uma ciência que está culturalmente e historicamente vinculada a linguagem verbal e principalmente escrita? É preciso repensar tais bases para que estudantes surdos possam ter acesso a ferramentas tão caras a compreensão histórica de mundo, como a crítica documental e a habilidade de tecer narrativas.

Buscando responder a essa necessidade propomos o presente projeto. Nosso objetivo é pensar formas outras, que não verbais e escritas, para a construção do conhecimento histórico, com todas as habilidades necessárias para que a História não seja apenas um amontoado de fatos. Pensando de forma mais específica o estudante surdo, buscamos compreender outras linguagens que não percam a cientificidade do conhecimento, baseado principalmente na crítica de fontes, mas que possam ser acessíveis para esses outros sujeitos.

2. Referencial Teórico

Para avançar em busca dos objetivos já enunciados anteriormente é preciso pontuar que este trabalho se propõe primeiramente enfrentar a ideia eurocêntrica de ciência, baseada na cultura letrada e na linguagem verbal. Desta forma, o primeiro desafio a ser encarado tem relação com a teoria da História.

Ana Carolina Pereira (2018, p. 90) chama a atenção para o fato de nós, no campo da História, sermos consumidores da produção europeia. A constituição da ciência da história no século XIX sobre bases europeias, a partir da cultura europeia tornou a sua dinâmica excludente para modos outros de produção de saberes. A História, mesmo com décadas de críticas decoloniais, ainda se mostra bastante apegada a um eurocentrismo acadêmico, como percebido e destacada por Ana Carolina Pereira (2018).

Esse processo é continuidade da colonialidade do saber. Quijano (1997, p.230) indica que a escrita era ferramenta exclusiva dos dominadores da América, servindo como

instrumento de dominação e classificando como subcultura e inferiores todas as demais que fossem iletradas. Ainda ressaltando que o eurocentrismo foi imposto como maneira de conhecer (QUIJANO, 1997, p.232).

No cotidiano escolar é comum assistirmos à perpetuação dessa hierarquização que coloca a cultura escrita como superior as demais. Por exemplo, a ausência de materiais de outras linguagens nas bibliotecas escolares (como história em quadrinhos ou mesmo assinatura de serviço de *streaming*) para que os estudantes, principalmente os que vivem em situação de vulnerabilidade social, possam ter a oportunidade de conhecer outras realidades para além da sua. Ou mesmo a postura de docentes que menosprezam qualquer outra manifestação cultural e insiste que os alunos tenham que ler, às vezes livros pouquíssimos interessante para os mesmos.

Além dessa cultura dentro da escola, a História, enquanto campo científico, parece ser uma das mais tradicionais ciências humanas. Essa característica não está somente na discussão estética, de como se apresenta os resultados e saberes produzidos por acadêmicos, mas também na manutenção do que Boaventura de Sousa Santos (2010, p.11) coloca como Linha Abissal. Essa linha coloca como bom e modelo tudo aquilo que advém da Europa, colocando do outro lado como oposto ruim, credices e como inferior.

Já o segundo desafio é pensar formas de construção do conhecimento por parte dos estudantes surdos com mais autonomia e desenvolvimento de competências históricas, em especial a narrativa. Se a primeira parte se debruça mais sobre o aspecto teórico da História, a segunda se preocupa mais com as questões metodológicas impostas a educação histórica.

Considerações Finais

Há a necessidade de amadurecimento das ideias apresentadas até aqui. O trabalho de ensinar História com suas competências é bastante árduo e o campo está aberto ao amadurecimento de pesquisas. A compreensão de que ensinar para um estudante surdo vai além do limite da língua é um primeiro passo essencial para que haja, de fato, um processo de ensino-aprendizagem mais responsável e comprometido por parte da comunidade historiadora.

Referências

- VON BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. **Educar em Revista**, v. 32, n. 60, p. 171-196, 2016.
- DE AZEVEDO, Patricia Bastos; MATTOS, Camilla Oliveira. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. **PerCursos**, v. 18, n. 38, p. 112-133, 2017.
- DE AZEVEDO, Crislane Barbosa; PERALES, Heloisa Lima. Docência em história no ensino médio, em turma regular, com a presença de aluno surdo. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020087-e020087, 2020.
- DOS SANTOS, Paulo José Assumpção; DE ALMEIDA CARVALHO FILHO, Silvio; KELMAN, Celeste Azulay. DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA DA BAIXADA FLUMINENSE. **Revista TransVersos**, n. 15, p. 518-539, 2019.
- NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de História para alunos surdos de ensino médio: desafios e possibilidades. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. p. 7903-7912.
- PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. **Ecuador Debate**, p.227-238, 1997.
- SADDI, Rafael. Entrevista com o Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). **rth**, v. 12, n. 2, p. 369-391, 2014.
- YOKOYAMA, L. Reflexões sobre o ensino de História para alunos surdos. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. **Anais**. Londrina, 2005.

OCUPAÇÕES DOS COLÉGIOS PÚBLICOS EM 2016: “NINGUÉM TIRA O TRONO DO ESTUDAR”

Luiz Palma

¹Programa de Pós Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

Trono do Estudar – Dani Black

As “jaulas” viraram salas de aula para os estudantes naquele outubro de 2016, não sem muita dificuldade no processo de ocupação dos colégios públicos por todo o país, onde milhares de jovens mobilizaram-se contra a medida provisória que visava a reformulação do ensino médio, propondo uma reorganização desse momento do ensino, tanto em sua estrutura (ensino integral, possibilidade de ensino a distância, organização em itinerários de ensino, matérias diluídas em “áreas gerais de conhecimento), quanto em seu currículo com o estabelecimento da nova Base comum curricular.

Muito debate já foi feito sobre o potencial danoso a educação como um todo, com a implantação desse modelo de ensino e de como ele estava atrelado a uma demanda do mercado, exigindo a flexibilidade desde o berço de formação desses estudantes (SILVA, 2018). A reforma surge de um debate necessário sobre a não identificação dos estudantes com a forma como se veiculava o ensino, carregado de disciplinas, mas acaba não resolvendo tal questão, pelo contrário, trazendo tudo de maneira ainda mais aguda:

Há muita controvérsia acerca do atual modelo curricular do ensino médio. É necessário enfrentar a excessiva disciplinarização que leva ao fracionamento e hierarquização do conhecimento. É preciso rever as formas com que vem se tratando o conhecimento escolar. No entanto, a proposta da MP 746/2016 apenas reforça este fracionamento e nada diz sobre os significados do conhecimento humano na escola. Pior, ao propor as “opções formativas”, acaba por privar os estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos relevantes e necessários para a vida em nossa cada vez mais complexa sociedade. Ao propor fatiar a organização pedagógico-curricular, propõe, assim, um ensino médio em migalhas (SILVA, 2016)

A organização desses estudantes tem seu início apontado para a ocupação de uma escola em São José dos Pinhais (G1, 2016) logo se espalhando para diversas cidades de todo o estado, e muito, rapidamente atingindo outros estados e o distrito federal. A cidade de Ponta Grossa atinge muito rapidamente a marca de 80% das escolas públicas ocupadas, logo nos dias subsequentes aquela primeira ocupação (JUSTI, CORDEIRO, 2016). Dentro dos seus espaços de ensino, propuseram um novo debate acerca da política, e como forma de resistência decretam greve, “não vamos mais ter aula” poderia se ouvir dos amotinados, mas como o processo foi se revelando ensinaram e aprenderam muito mais entrincheirados do que haviam antes:

Ao serem questionadas/os acerca da Medida Provisória 746/2016 e da PEC 241/55, as/os alunas/os dos colégios que visitamos demonstraram conhecer os principais pontos dessas medidas e de como seriam afetadas/os, demonstrando um processo de construção de consciência política ao relacionar as ocupações como manifestações sociais nas quais tinham o direito de exercer sua cidadania” (FACCHINI, OKA, CARNIEL, 2017).

O processo se encerra cerca de 60 dias após as primeiras ocupações com a aparente derrota dos estudantes, já que a medida segue com seus trâmites normais, é promulgada, vira lei e nesse ano já começou a trazer suas primeiras reformulações. Mas esse trabalho por si só se apresenta como uma das dimensões vitoriosas daquele movimento, que não passou em branco na história política brasileira e do movimento estudantil, marcando significativamente a vida daqueles estudantes participantes.

1. O que é fazer parte da história? Pertencimento, identidade e consciência histórica.

A análise deste trabalho utilizará as fontes coletadas no ano de 2020 para a realização do trabalho de conclusão de curso do autor. Um questionário aplicado a jovens que no ano de 2016 participaram do processo político das ocupações, e que de maneira remota e voluntária responderam ao questionário online. Vale ressaltar que, aquele ano era o primeiro ano da pandemia de coronavírus, e de certo modo toda sociedade enfrentava algo não vivido por essa geração. Por isso a necessidade também da adaptação deste questionário, que inspirado no projeto residente trazia questões sobre o pensamento histórico dos estudantes. Foi adicionado ao questionário, uma pergunta de questão descritiva para que os estudantes pudessem expor seus posicionamentos sobre a experiência daquele movimento. A partir dessas respostas, se trará uma reflexão sobre os potenciais educativos das ocupações e também pensar possibilidades na relação entre consciência histórica e a atuação prática daqueles estudantes.

Emprestando a reflexão trazida Moraes (2017), as escolas assim como apontava Foucault (2009) espelham espaços disciplinadores tal como presídios e indústrias. A ordem é construída também pela arquitetura e reforçada pelas hierarquias, um espaço frio de concreto e currículo, muitas vezes é a percepção de estudantes alijados do processo educativo, quase forçados a aprender conteúdos que não lhes parecem fazer sentido. Obviamente, essa disciplina e organização está ligado a formação para o mercado capitalista, e ganha tons ainda mais devastadores com a proposta de reforma do ensino médio, proposta naquele ano de 2016 pelo impopular governo de Michel Temer.

Concretamente, como pode nos recordar Paulo Freire (1998), o processo educativo exige a identificação com o conteúdo ensinado, para avaliação e ressignificação dos sujeitos, não propriamente falando do conteúdo como também do espaço onde se ensina. Isso pode ficar evidenciado, quando de maneira fortemente significativa os espaços de ensino foram ocupados, não se tratava de uma manifestação apenas pelo ensino ou por uma causa de educação pública, mas revelava uma identidade muito peculiar de identificação com aquele espaço físico, as janelas, as quadras, as salas, tudo foi reapropriado pelos estudantes: *“Sim, pois aprendi muito nesse período, vendo a escola e todos os colegas como agentes políticos.¹”* (Depoimento alunos entrevistados). *“Despertou sentimento de pertencimento e empoderou muita gente!”* (Depoimento alunos entrevistados).₂

Pertencer é um sentimento muito poderoso, capaz de gerar um processo de reconhecimento e demarcação da realidade o qual se está inserido. Quando eu pertenceo eu transformo, eu atuo em direção a manutenção e defesa daquilo a qual pertenceo, além disso, potencialmente leva a um esforço de desvelamento da realidade concreta.

Com toda certeza!!! Nós compartilhamos um novo modo de gerenciamento de tarefas e organização, e conseguimos provar que mesmo jovens éramos capazes. Aprendemos sobre grupo e coletividade, e que pra fazer uma grande mudança precisamos nos unir e dar a cara a tapa.

Passar analisar a concretude das relações que acontecem e percebe-las é o processo inicial e importante do aprendizado histórico. Porque o olhar para aquilo que se pertence, leva ao questionamento do que se pode fazer, de como fazer, como agir, processo identificado por Rusen (2015), como o momento de carência de orientação,

¹ Trechos retirados de depoimentos de estudantes participantes das ocupações dos colégios públicos de Ponta Grossa, a grafia e a concordância se manterão mesmo que incorretas.

momento inicial da consciência histórica, onde no agir é preciso resgatar ancoragens, não como limitadores, mas como possibilidades de ação.

Essas atividades podem ser representadas em uma sequência temporal: a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela experiência de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano (RÜSEN, 2015).

Ainda segundo esse mesmo autor, as possibilidades de interpretação do presente estão ligadas a modos de produção de sentido e resgate do passado, diferenciados entre: o modo tradicional, exemplar, crítico e genético. A divisão em tipos ideais, qualifica os diferentes modos permitindo que se entrelacem em nosso dia a dia, não necessitando a completa superação de um modo para alcançar outra compreensão. Esses modos referem-se a maneira como identificaremos as atitudes a serem tomadas, as respostas a serem dadas pelas demandas que surgiram, atrelando sentido a explicação do presente. De modo geral, o modo tradicional resgata tradições no passar do tempo, como ancoragem e sentido para o movimento do presente, o modo exemplar encara uma certa diferenciação entre o agora e o que passou, mas esse passado exemplifica o que está presente. O modo crítico, através da diferenciação clara entre os tempos, passado, presente e futuro, enxerga rupturas e aponta assim as soluções para as demandas presentes. O modo genético, enxerga na mudança com a passagem do tempo o seu eixo central, reconhecendo a historicidade da realidade presente e como relações e ocorrências possuem uma carga histórica de transformação e de diferentes sentidos (RUSEN, 1992).

Não é pretensão dessa investigação encontrar em qual modo se encaixam os estudantes participantes das ocupações, mas perceber as nuances de necessidade de reflexão exigida por aquele momento, e como essa exigência se referia muitas vezes, mas não só, ao campo da política. Percepção essa apontada pelos próprios estudantes, quando dizem:

“A partir deste momento, pude observar como tudo que somos e fazemos é um ato político, foi de extrema importância, além, de me fazer repensar inúmeras opiniões e posicionamentos, até mesmo, mudei minha visão de tudo sobre determinadas situações” (*Depoimento alunos entrevistados*).

“Sim, muitas vezes é difícil compreender os processos políticos estando fora do movimento, e participar ativamente de determinadas lutas pode

ser muito significativa, tanto pelo movimento em si, quando por nossa própria consciência, já que passamos a olhar tais reivindicações com "outros olhos". (*Depoimento alunos entrevistados*).

“Sim, até 2016 eu não entendia muito de política e de como nós, cidadãos, poderíamos participar ativamente. Foi nesse período que comecei a entender o que era o movimento estudantil e qual era sua força e serventia”. (*Depoimento alunos entrevistados*).

Claramente o sentimento evidenciado por boa parte dos estudantes ativos naquele processo, foi o de ruptura. Ruptura com o que se pensava, o que se enxergava, a maneira como explicava e significava as coisas, nesse caso específico aqui, a própria política. Segundo o próprio Rúsen, o modo crítico é um modo de passagem, onde o que explicava antes, já não serve mais e se é preciso encontrar um novo padrão explicativo. Não obstante muitos estudantes, começavam e evidenciam isso também em suas falas a procurar locais para suprir sua nova necessidade, aprender e fazer política com as próprias mãos. Apesar de um número significativamente limitado da análise desse trabalho, podemos perceber a grande intensidade com o que os estudantes afirmaram participar de movimentos sociais ou manter o debate político como parte do seu dia-a-dia. Não se pretende afirmar com essas análises propostas aqui de que maneira esses estudantes foram preenchendo a necessidade apontada por eles próprios de formação política, mas de refletir como o espaço de luta política das ocupações iniciou um processo de alfabetização política e procura por essa alfabetização.

Considerações Finais

Esse processo recente da história política brasileira, ainda permitirá muitas pesquisas e a reflexão que se traz aqui é apenas um pedaço das múltiplas possibilidades, que estão se construindo no projeto de pesquisa do autor no programa de pós graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essa mesma pesquisa já fez parte do trabalho de conclusão de curso e tem acompanhado um longo trajeto de muitas dúvidas, certezas, reformulações de hipóteses, mas de muita gratificação.

O que se buscou salientar, na reflexão desse artigo foi o potencial educativo dos espaços gerenciados pelos estudantes. Um momento de ruptura na política nacional que inseriu não só novos debates como também novas atrizes e atores, nesse cenário de lutas, derrotas e conquistas que é a educação pública no país. Dentro das escolas ocupadas, junto com a resistência dos estudantes, veio uma nova maneira de se educar, com a auto-organização e representação daqueles jovens que propuseram seus novos debates, através

de suas oficinas, rodas de conversa, debates, assembleias e muitas outras atividades realizadas dentro das ocupações.

A política se tornou a nova pauta desses estudantes, compôs seu novo dialeto, e evidenciou-se por eles próprios a necessidade de aprendizado naquela área. Trazendo as respostas dos estudantes ao questionário organizado pelo autor, nota-se a constante identificação daqueles estudantes com o espaço que agora pertenciam, a própria escola, mas que agora está ressignificada e ao conjunto de estudantes em luta, os ocupantes dos colégios. Esse processo de identificação, pode ser entendido dentro da teoria freiriana como o primeiro processo para tomada de consciência e desvelamento da opressão presente na sociedade.

Essa nova identidade, que passa ou começa a ser assumida por aqueles jovens, aponta também para um cenário de novas possibilidades, mas também de novas exigências, de resolução de problemas que antes não eram percebidos, assim surgindo novas carências de orientação prática, como aponta Rusen, em seus estudos, esse é o momento inicial da consciência história, que operando irá buscar significantes para o atual presente e resoluções para tais carências.

As ocupações foram então esse espaço de exigência de reformulação para os estudantes participantes, que passam agora a procurar por formação em um tema que antes lhes parecia distante e alheio, a própria política. Apesar, de todo cuidado que deve se ter ao analisar tal temática, fonte disponível para essa pesquisa, a voz dos próprios estudantes pode trazer luzes novas para o debate da disciplina da Didática da História, reforçando seu caráter ampliado, sobre a função da história em sociedade.

Referências

- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 36ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- SILVA, Monica Ribeiro. A bncc da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.34, e-214130, 2018.
- _____. A Medida Provisória 746 e o ensino médio em migalhas. Portal Brasil de Fato, 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/15/a-medida-provisoria-746-e-o-ensino-medio-em-migalhas/>
- RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

_____. Os fundamentos do pensamento histórico, in: Teoria da história: uma teoria da história como ciência. RÜSEN, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. -Curitiba: Editora UFPR, 2015

FACCHINI, OKA, CARNIEL. Ocupações secundaristas: sobre o fazer político e a produção de conhecimento na escola. In: Anais do VII simpósio estadual de formação de professores de sociologia do paraná, V encontro do pibid de ciências sociais da região sul. ISBN: 978.85.7846.461.5

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 25^a ed. (1^a edi o: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MORAES, Neilton Cerqueira de. OCUPA ES ESTUDANTIS: Ensino de História, consciência Histórica e Cidadania. XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. Brasil: Anais eletrônicos, 2017.

A EDUCAÇÃO HISTÓRIA EM ALGUNS ASPECTOS DA RELAÇÃO DE MEMÓRIA E ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL

Lilyan Almeida Cordeiro¹;

¹Graduação em Licenciatura em História na UEPG, Especialização em História, Arte e Cultura/ UEPG; Pós Graduação em História e Identidades na UEPG; Curso de Extensão como Educadora Social na UEPG.

A proposta deste trabalho surge de um anseio maior, na busca por mais pesquisas que tratem da área de compreensão sobre as complexidades da velhice e do envelhecimento saudável. Uma discussão pungente em uma sociedade em que o número de pessoas idosas só cresce, e a estimativa é que isso se concretize ainda mais com a passagem dos anos (IBGE). Estas indagações sobre este assunto estão ligadas à práxis como Educadora Social, que tenho desenvolvido em uma ILPI (Instituição de Longa Permanência para Idosos), situado na cidade de Ponta Grossa e que pertence a rede de apoio a pessoas idosas em situação grave de vulnerabilidade que é conhecida no território nacional como Sociedade São Vicente de Paula. Para o desenvolvimento de um trabalho subjetivo e amplo como este, em ambiente controlado, com uma série de elementos e aspectos a serem considerados, estar em uma instituição que a maioria considera como um lugar triste de abandono, o acúmulo de desvantagens de toda uma vida, vulnerabilidade social, econômica, emocional, psicológica, física e que não entende por que não se entregar, já que não acredita que haja tempo para isso, e para completar a circunstância, vivemos a maior pandemia do século até agora (COVID – 19 e variantes). Todos esses fatores constituem um quadro que se pode resumir como de alta complexidade. Portanto, para poder idealizar um trabalho de qualidade foi necessário, muita pesquisa e leitura, que não a surpresa em perceber a escassez de discussões a respeito? Ao constatar a necessidade, a busca passou a ser associar termos conhecidos para esta pesquisadora, como educação construtiva, cultura história, identidade, porém, permeado de desafios específicos relacionados ao público. A descrição desta primeira atividade é um início de mais pesquisas e metodologias que se objetiva empregar na execução do trabalho e parte da amostra que se pretende utilizar futuramente em um trabalho de pesquisa maior. É ainda muito inconsistente e insuficiente, por ser muito recente, mas é definida como projeto piloto. Neste primeiro passo, foi realizado busca e

escuta ativa, e com base nos benefícios da arte no cotidiano de pessoas idosas, relacionados a bem estar físico, mental e social, e de expressão, realizei oficinas de arte semanais, sem interferência de cores, temáticas, materiais ou de qualquer tipo. Em nosso pequeno grupo, muitas formas de arte começaram a surgir, e também muitos sentimentos. Como parte fundamental da aplicação do método foi desenvolvida uma exposição com seus trabalhos artísticos o que teve uma inesperada reação positiva entre eles, observando todo o processo como estímulo de participação futura e também com ganho expressivo de sentimento de protagonismo e auto estima.

1. A escolha da aplicação da Cultura Histórica.

As interações e relações socioculturais que o ser humano estabelece ao longo de sua trajetória, constituem seu processo de formação identitária, de construção da consciência histórica e composição do conhecimento histórico. Reconhecer esse processo, pode interferir em sua compreensão enquanto sujeito histórico no espaço e no tempo, ou seja, em seu contexto sociocultural.

Para Rüsen (2007), o conceito de cultura compreende o ato de interpretação do mundo, atitude em que o ser humano se vale das habilidades de Percepção, Interpretação, Orientação e Finalidade, as quais podem ser influenciadas pelo conhecimento específico, pela empiria e pela cultura histórica.

O Conhecimento Específico apresenta-se na forma de conteúdos escolares, acadêmicos, pesquisas e afins; a Empiria, na experiência vivenciada por cada indivíduo; e a Cultura Histórica é um norteador na esfera da cultura, em que as ações de Perceber, Interpretar, Orientar e Apontar Finalidades tomam o tempo como fator determinante da vida humana (RÜSEN, 2007, p. 6).

Ainda para o mesmo autor, (2007), a cultura histórica é constituída pelas dimensões estética (sentir), política (querer), cognitiva (pensar), religiosa (crer) e moral (valorizar), que estão relacionadas à memória, à consciência histórica e à narrativa. Portanto, os usos públicos do passado atuam nas dimensões da arte (estruturas de sentimento), da política (motivação/ vontade) e da ciência (intelecto). (CORDEIRO, 2019, p.26)

Este é o ponto que mais nos interessa para a realização desta atividade exploratória, a construção de narrativas necessita da memória histórica para existir e envolve todo o conhecimento histórico acumulado, todo o conhecimento histórico que o

indivíduo adquiriu ao longo de sua história, e a cultura é o que conduz um sujeito ou grupo específico situado também em um tempo específico (RÜSEN, 2017, p. 5). Ou seja, a memória histórica cria narrativa da cultura histórica e assim conduz o indivíduo a atribuir sentido empiricamente às situações que percebe, na forma como interpreta, como acredita ser a melhor forma de agir e justificar aquela situação vivida por ele em seu cotidiano.

Segundo a autora Angela de Castro Gomes (1998), o conceito de cultura histórica colabora na compreensão mais específica sobre o que o sujeito entende como passado. Qual o espaço, o valor que esse indivíduo atribui às condições do passado? Estas percepções o auxiliam a compreender que as mesmas questões e ações podem ser feitas em relação ao seu contexto histórico presente. Dessa forma, o conceito de cultura histórica abrange um conhecimento histórico específico e de conteúdo, como também outras formas de expressão cultural que refletem esse conhecimento (GOMES, 1998, p. 122).

Trata-se, portanto, de uma categoria de conhecimento que concerne às consequências sociais desse conjunto em conjecturas vinculadas ao passado e em como isso está refletido em relação ao presente de modo geral. O processo de formação cognitiva é muito complexo e com muitos pontos a serem considerados, todos interligados. O indivíduo é parte da formação desse processo, pois pode constitui-lo e criar sentido, mas também é constituinte do processo histórico.

Experiências do passado produzem imagens, representações e memórias que alimentam o conteúdo da consciência histórica, produzindo orientação temporal. Esse movimento de orientação proporciona avaliações, previsões e projetos para ações do presente, mediante as expectativas do futuro.

Ao mesmo tempo, a cultura histórica proporciona influência e produz condicionamentos e filtros para imagens, representações e memórias. A composição da cultura histórica são as vivências em família, no meio social, com os valores morais, o acesso à cultura como forma de erudição, religiosidade, a escolaridade dos pais e do indivíduo, e o convívio com a escola.

No quesito escolar, surge o conceito de ensino da história, que proporciona conteúdos, métodos e orientações divididos em informação, habilidades e valores. A cultura histórica que compõe a formação da consciência histórica, mas que também possui influência sobre a cultura política, uma atuando sobre a outra simultaneamente, produz e absorve sentidos.

Tendo esta teoria como base, toda produção narrativa produzida por estes indivíduos históricos, carregados de memórias e signos, e que externalizam esse conhecimento empírico, seja em forma oral ou expressão artística, estão também ressignificando algumas agruras neste processo de (re) construção deste sujeito histórico que se compreende marginalizado e invisível socialmente.

2. Como foi feito o trabalho:

A percepção de adesão ainda é tímida, esta pesquisadora só veio compor o quadro de colaboradores em outubro do ano de 2021, e com tantos desafios relacionados a práxis, ter um prazo tão curto diminui a riqueza de materiais e produções, mas, chega o fim de ano, época de finalização de projetos se estabelece, a ideia de uma exposição para os internos é aprovada, mas a questão do covid, do confinamento, do isolamento que tanto maltratou essas pessoas idosas, que perdem totalmente o contato com o mundo externo, exceto funcionários, colabora para a idealização de uma exposição que alcança também o mundo externo, a ideia cresce e se realiza no dia 30 de dezembro de 2021, e para que não haja contato dos visitantes com os internos, a exposição continua no dia 3 e 4 de janeiro de 2022, no salão social da Instituição¹.

Neste ponto, a busca por fundamentação teórica que ancorasse esses fatores, e ainda levasse em conta a realidade brasileira, as buscas por pesquisas nos conduziu ao bem conhecido Paulo Freire, teórico humanista, consagrado no campo da Educação. Em seu texto, um dos mais célebres, a propósito, “Pedagogia do Oprimido” o autor discorre e perpassa por toda a questão do humanismo, a partir de sua própria experiência (FREIRE, 1974)

As buscas por seres humanos mais, mais inserido, mais perceptivo, mais questionador, ser mais visível, ser mais parte da história. Este mesmo ser que possui autenticidade de pensar, de criticar, que não aceita ter apenas mais, mas quer ser mais, tanto educador, quanto educando.

E por sua vez, o educador que proporciona um aprendizado dialógico ao seu educando, o considerando enquanto indivíduo, que possui sua experiência e conhecimento, está construindo um processo de ensino aprendizagem humanista, pois

¹ Meio Dia Paraná - Ponta Grossa | Arte ajuda a superar solidão durante a pandemia, em asilo de idosos de Ponta Grossa | Globoplay

considera a humanidade de seu educando e não o enxergando apenas como uma vasilha “oca”.

Neste contexto, é até revolucionário pensar a educação como instrumento de emancipação humana, emancipação em um aspecto mais amplo, que passa de um simples educando, para um sujeito que se percebe como sujeito histórico, que tem consciência de seu lugar e se compreende como agente transformador da sua realidade. O educador, neste modo de entender o humanismo é mais que um facilitador, ele é preparado para observar o que é cognossível, capaz de identificar a proporção da Teoria do Conhecimento que trabalha na essência do ser da consciência, não apenas para os objetos, mas de si mesmo, a origem, a natureza, o se compreender, se enxergar. E assim, sempre levar em consideração o conhecimento que já existe e em dialética com o que é trazido pelo outro, construir um novo conhecimento, próprio deste indivíduo, a quem foi lhe proporcionado a condição de ser criativo, ouvido e principalmente protagonista deste processo.

Já em termos de cognição, que seria um fator importante a se considerar, enquanto profissional da educação, é algo muito subjetivo e singular, todos temos formas e métodos que melhor nos servem em nosso crescimento cognitivo, o papel deste profissional também perpassa em perceber estas especificidades para melhor provocar seu aluno no processo de ensino-aprendizagem.

As formas podem variar muito, mas sempre devem levar em consideração a realidade do aluno, e a práxis de como aplicar este conhecimento científico em sua vida prática. Portanto, em um processo de ensino – aprendizagem humanista/ construtivista o educando precisa ser provocado, precisa criar uma intenção real de aprender, precisa transpor sua condição de dificuldade de aprendizado que pode se originar em diversos fatores, mas para além de aprender ele precisa apreender conhecimento e conseguir aplicar de forma real em sua vida.

Para a execução deste trabalho, foi realizado um processo de busca e escuta ativa, o que implica em história oral, com pontos e assuntos de gatilho, escuta ativa, e principalmente percepção e sensibilidade. Toda ação realizada neste âmbito necessita de afeto e compreensão, todo processo de revisitar memórias está também ligado a possíveis sentimentos de solidão, abandono, desamparo, ingratidão, desamor, vulnerabilidade social, econômica, física, muitas vezes cognitiva, invisibilidade, inutilidade, tristeza, incompreensão de quem foi, de quem é, e muitas vezes suas dores também se confundem com suas crenças, ou seja, está tudo muito confuso e doído. E por isso essa sensação

constante de se abandonar, de não ser mais, de não pertencer. Constituir um grupo que traz vivências parecidas, em que todos trazem algum tipo de dificuldade, além da proximidade etária é um início, instigar falas e contextos relacionados a realidade é outro ponto, assim temos uma pequena e nova sensação de identidade e pertencimento.

Os recursos são limitados, mas a criatividade não é, a liberdade de escolha dos materiais e temas, permitiu uma variedade de formas, colagem, pintura com tinta, com lápis, giz de cera, argila, artesanato, pessoas simples, com objetivos simples, com materiais simples.

O resultado é bem satisfatório no sentido de sensação de protagonismo, se não podem ser mais aquelas pessoas do passado, mas que estão cheias de memórias, então construímos estes novos sujeitos, que com suas memórias em processo de ressignificação se percebem criando novas memórias e com uma percepção ainda maior de que enquanto estivermos aqui, ainda estamos construindo nossa história. E isso faz muita diferença na qualidade de vidas destes indivíduos. E que é premissa básica da Educação Social, atender demandas básicas do grupo social, por meio de ações individuais e institucionais, políticas públicas, que visem a melhoria das condições de vida, seguridade de direitos elementares, dignidade, respeito, além de ações de empoderamento, protagonismo e práticas educacionais, em espaços formais ou não formais.

Por isso, escolher um método que compreendesse e fosse abrangente em um ambiente em que o analfabetismo é gritante, sem contar os problemas de visão, e principalmente, problemas relacionados a algum tipo de demência, a escolha da arte foi fundamental. No quadro a seguir, estarão expostos os dados pré exposição, todas as produções artísticas expostas por cada artista e o número de idosos participantes:

Quadro 1 – Número de Idosos Participantes, número de produções artísticas*

Número de Idosos	Produções artísticas
Idoso 1	4
Idoso 2	5
Idoso 3	3
Idoso 4	4
Idoso 5	2
Idoso 6	2
Idoso 7	9
Idoso 8	5
Idoso 9	7
Idoso 10	7
Idoso 11	3
Idoso 12	4

Idoso 13	2
Idoso 14	2

Fonte: dados do Projeto de Artes organizado pela autora, 2021.

Além da visitação de todos os idosos com condições de locomoção, ao término da exposição foi realizada a entrega das produções e das fotos de identificação dos artistas, o que foi sentido como estímulo entre os demais internos, sendo provocados a participar. Muitas atividades estão sendo colocadas em prática na instituição: como música, contação de histórias, atividades cognitivas, teatro, fontes históricas, todas com propósito de qualidade de vida e identidade. Mas estes novos dados também servem para observação e possíveis amostras futuras. Este projeto em específico, agora renomeado como “Oficina das Artes” teve adesão significativa de membros, saltando de 14 participantes para 30 participantes, o que pode ser observado como além de uma atividade, também um ato de expressividade que grita seus sentimentos e que agora, sentem como timidamente vistos pela sociedade, e este índice de adesão relata aceitação, orgulho e que sá, felicidade.

Como bem lembrado ao longo do texto, esta é uma atividade recente, incompleta e que visa futuramente uma pesquisa mais ampla e fundamentada, porém, são dados de amostragem interessantes e que merecem atenção.

Referências

- CORDEIRO, Lilyan Almeida. O uso dos conhecimentos históricos como argumento de legitimidade em redes sociais: o debate sobre o nazismo no Facebook, 2014-2018. 2019. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019. Disponível em endereço eletrônico: TEDE: O uso dos conhecimentos históricos como argumento de legitimidade em redes sociais: o debate sobre o nazismo no Facebook, 2014-2018 (uepg.br)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974
- GARCIA, Patricia. El arte en la tercera edad, una puerta al inconsciente. ABC Mayores. Revista Virtual. 2017. Disponível em endereço eletrônico: El arte en la tercera edad, una puerta al inconsciente (abc.es)
- GOMES, Ângela de Castro. A cultura histórica do Estado Novo. In: Projeto História, São Paulo, v. 16, p. 121-141, 1998.
- IBGE. Projeção da População por Sexo e Idade para o Período 1980 - 2050. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Revisão 2008, Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Flávia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. Pedagogia Social: possibilidade de empoderamento para o idoso. Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2020. Disponível em endereço eletrônico: Congresso Internacional de Pedagogia Social - Pedagogia Social: possibilidade de empoderamento para o idoso (scielo.br)
- RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Uma teoria da História como Ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

LOS MUCHOS PANTEONES POSIBLES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA URUGUAYA. ¿HACIA LA FORMACIÓN DE UM PANTEÓN REPÚBLICANO?

Federico Alvez Cavanna¹; Gabriel Quirici²

¹Universidade Estadual do Paraná

²Departamento de Dobra Espacial, Universidade Nacional de Comuscant

Este artículo analizará los resultados de la encuesta 2019 del *Proyecto Residente* aplicada en Uruguay con el foco puesto en la sección de Personalidades históricas mencionadas por los estudiantes. Partimos de un estudio anterior en base a otra encuesta aplicada a comienzos de la década realizado (ALVEZ & QUIRICI, 2018). Allí observamos la persistencia de una amplísima mayoría de respuestas que ubicaban a Artigas como principal figura histórica con un 30% de menciones. Luego la muestra se dispersaba en menciones que llamamos “panteón clásico”: José Pedro Varela (12%), Juan Antonio Lavalleja (8%), Fructuoso Rivera (5%), vinculadas a los orígenes del Estado Oriental los dos últimos y la creación de sistema escolar moderno el primero.

En aquella primera investigación analizamos la versatilidad de las referencias a los héroes nacionales y, en el marco de una encuesta propuesta desde el campo disciplinar de la enseñanza de la historia. Observamos la nula referencia a “ídolos” juveniles (a excepción del deporte; pero que trascienden lo estrictamente “juvenil”). Por lo cual interpretamos que, más allá de su enseñanza efectiva en los planes de estudio, la mayoritaria mención a Artigas se podía asociar a la cultura histórica local desde la formación inicial en educación primaria. Como intento de explicación sobre la perdurabilidad, observada en jóvenes de quince años del siglo XXI incorporamos la dimensión plural de las memorias sobre el artiguismo: un conjunto variado de referencias desde las esferas políticas y mediáticas que, desde diversas fuentes ideológicas confluían en la referencia a Artigas como padre fundador (de la nación, del ejército, de las ideas de cambio social).

La imagen de Artigas, como héroe nacional, trasciende ampliamente la Historia enseñada a nivel secundario, y se relacionan directamente con una cultura histórica previa que contextualiza su figura, que es utilizada como referencia en diversas instancias de formación de opinión y construcción de imaginarios colectivos (ALVEZ & QUIRICI, 2018, p. 172).

Otros trabajos e investigaciones del Proyecto Residente para países de América Latina presentan una situación similar. En los casos de México, Chile y Argentina ocurre un predominio de figuras del panteón nacional o “padres fundadores” con referencias abundantes a figuras del siglo XIX. Brasil presenta una situación matizada, ya que en su encuesta las referencias son más dispersas en el tiempo y aparecen menciones de relevancia también para figuras del siglo XX, como señalan Caimi y Mistura:

Argentina, Chile e Uruguai mostram similitudes na composição do núcleo central, na medida em que os estudantes indicam o nome de personagens habituais da narrativa histórica escolar, considerados protagonistas das epopeias nacionais, em especial no que tange às guerras de conquista ou aos pais fundadores da pátria, que figuram como heróis do panteão político oficial (CAIMI & MISTURA, 2018, p. 152).

San Martín, Belgrano, O’Higgins y Artigas predominan. En cambio, en Brasil se entremezclan temporalidades: Cabral, Tiradentes, Pedro I, Vargas y Kubistchek. Cuestión que lleva a hipotetizar a las autoras que

se trata de um traço específico da cultura histórica brasileira, um país que se caracteriza por dimensões continentais e práticas culturais bastante diversas nas várias regiões, cujo processo de independência foi bastante peculiar em relação aos outros três países (CAIMI & MISTURA, 2018, p. 153)

Más allá de estos matices, en los casos estudiados existe un patrón que se confirma: la mayoría de las respuestas analizadas en los diferentes países en primera instancia asocia la noción de personalidad histórica relevante con personajes masculinos del ámbito político militar. Lo que subraya Michelle Ordoñez para el caso mexicano:

Todos los sujetos mencionados son hombres, participaron en acontecimientos y/o procesos históricos políticos y han tenido gran presencia en las narrativas de los configuradores y medios dominantes en la cultura histórica (ORDOÑEZ, 2021)

Si bien es destacado el predominio de figuras del panteón en el primer tramo de referencias o núcleo central, aparece una mayor diversidad a medida que se avanza en las menciones periféricas. Como lo describen los colegas de Perú

Sorprendió al equipo de trabajo, las respuestas sobre los “nuevos héroes del siglo XXI”. El chef Gastón Acurio es uno de los personajes más queridos y admirados en el Perú y se le considera un héroe gastronómico. Lo mismo pasa con talentosos futbolistas peruanos como Paolo Guerrero o Jefferson “Foquita” Farfán, al cual las productoras de cine les abrieron la pantalla grande para convertirse en nuevos héroes. También son admirados como modelos a seguir, artistas y cantantes como Eva Ayllón (MAGUÑA; PALOMINO; PAREDES, 2021)

O como también indica Michelle Ordoñez para México donde en el núcleo periférico aunque se mantiene la presencia de figuras de la esfera política también “son mencionados la pintora Frida Kahlo y el pintor Diego Rivera y

aparecen otros grupos sociales... (donde se) Destaca la aparición de Carlos Slim quien, si bien podría asociarse al ámbito económico, ha participado o participa de forma indirecta en la política” (ORDOÑEZ, 2021)

Todo lo anterior supone una breve reseña del recorrido desde donde vamos a analizar la reciente encuesta aplicada en Uruguay pues genera curiosidad saber si por tratarse de una segunda instancia se observarán continuidades o permanencia con respecto a las figuras y su perfil. Por otra parte, gracias al trabajo del equipo del Proyecto Residente, se incorpora una nueva metodología de análisis de datos a partir de la teoría de las representaciones sociales que permite profundizar acerca de la información estadística.

Con todo ello nos disponemos a averiguar si Artigas sigue como principal referencia a figuras históricas de la encuesta de Uruguay y qué otras personalidades componen el “panteón histórico” a los ojos de estudiantes de 15 años. También es importante conocer si existen relaciones de reciprocidad con casos de otros países que integran el *Proyecto Residente* y qué aspectos novedosos presentan los últimos resultados en cuanto a la percepción de la cultura histórica en Uruguay. A continuación, se comparten los datos más relevantes obtenidos en la muestra de 2019.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación están organizados en tres partes: a) el ordenamiento de la menciones en los primeros siete lugares en cada respuesta y su porcentaje respectivo; b) el ranking de menciones tomando todas las respuestas de la encuesta desde la primera hasta la quinta mención; y c) el orden medio de evocación a partir de un análisis estadístico que permite correlacionar frecuencia de los nombres con el momento de la encuesta en que son evocados, para conocer los diferentes núcleos de percepción histórica.

A. Resultados por orden de respuestas

En primer lugar, se resume una descripción de la serie completa a fin de dejar constancia de la visión general, seleccionados los primeros siete de cada mención se ordenan los resultados a partir de las respuestas obtenidas en los casilleros del formulario. Es importante recordar que a los estudiantes se les presentó una encuesta de más de cincuenta ejercicios que implicó un promedio de cuarenta minutos de trabajo. Al llegar a

la pregunta número 27 se les proponía responder “a. *Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país*”. Luego tenían cuatro espacios más en donde completar sucesivamente la segunda, tercera y hasta la quinta persona de mayor importancia. Los resultados porcentuales se calcularon en base al total de encuestas aplicadas.

Resultados por orden de respuestas

1era		2da		3ra		4ta		5ta	
Mención	%	Mención	%	Mención	%	Mención	%	Mención	%
Artigas	43,3	Varela	15,7	Batlle	9,1	Arte	8,1	Fútbol	5,1
Batlle	7,6	Batlle	13,1	Mujica	6,1	Fútbol	4,0	Arte	4,5
Varela	2,5	Artigas	6,1	Fútbol	4,1	Batlle	3,0	Mujica	3,5
Lavalleja	2,5	Mujica	4,5	Lavalleja	3,0	Mujica	2,0	Batlle	2,5
Fútbol*	2,5	Fútbol	4,5	Varela	2,5	Varela	1,5	Varela	2,5
Mujica	2,0	Arte	2,5	Arte	2,5	Bordaberry	1,5	Vázquez	2,0
Arte**	2,0	Lavalleja	2,0	Rivera	2,0	Vázquez	1,5	Bordaberry	1,0

*"Fútbol" se construyó como categoría a posteriori para agrupar todas las menciones de deportistas de la selección uruguaya. Los más mencionados fueron Luis Suárez (16) y el técnico Oscar Tabárez (10)

** "Arte" se construyó como categoría a posteriori para agrupar todas las menciones de artistas uruguayos. La más reiterada fue Juana de Ibarbourou.

Artigas aparece nuevamente como primera referencia histórica y su predominio en la primera columna es absolutamente mayoritario con 43% en el primer nivel de menciones (porcentaje no alcanzado por ningún otro nombre). Es evocado en segundo lugar en la segunda columna y luego ya no aparece su nombre lo que refuerza la centralidad de su figura. Se confirma también el importante lugar del “panteón”, con José Pedro Varela (impulsor de la escolarización pública en la década de 1870) a la cabeza, evocado con destaque en las primeras instancias y luego ocupando lugares secundarios.

En comparación con la encuesta de 2011 es menor la evocación de otras figuras “fundadoras” como Lavalleja o Rivera. Si bien Lavalleja tiene más menciones, asociado a la lucha por la independencia, Rivera que fuera primer presidente del país y fundador del Partido Colorado no tiene una aparición relevante. Otra novedad de la encuesta 2019 es la mayor frecuencia de Batlle y Ordoñez (dos veces presidente entre 1903 y 1915; impulsor del llamado “reformismo social”) casi a la par del puesto de Varela en el ranking de menciones y con una alta presencia en las primeras menciones.

Se destaca la continuidad de referencias a figuras del fútbol actual y a personajes de la cultura como casos que son evocados con mayor frecuencia en los últimos casilleros. Casi no figuran entre las primeras evocaciones pero trazan una diagonal ascendente en la tabla cuando se llega a las últimas columnas. Es decir, van cobrando mayor relevancia a

medida que se avanza en el cuestionario, pero no son ni la primera ni la segunda asociación que los jóvenes se plantean.

En cuanto a la categoría “fútbol”, la misma fue creada para procesar los datos a partir de la observación de la sistemática aparición de menciones a nombres asociados a la Selección “celeste” contemporánea (Luis Suárez en primer lugar, Oscar Tabárez su DT, también es frecuente). Sólo hay una mención al panteón histórico. De forma que se trata más de una referencia al tiempo presente que a la visión de historicidad clásica. Esto puede posibilitar una relación entre la cultura futbolística y los sentidos de identidad sobre la que se ampliará el análisis. Respecto a las figuras del campo artístico, ocurre un fenómeno distinto. Predomina con mayoría absoluta Juana de Ibarbourou, poeta y escritora que tiene un lugar central en la enseñanza escolar e identificable por eso con un “panteón escolarizado”.

Por último, es interesante la aparición de menciones a figuras del presente político en las últimas columnas y esto puede tener relación con que la aplicación del cuestionario haya sido realizada en un año de campaña electoral. Pero entre ellas destaca la presencia de Mujica, que alcanza niveles similares a otros referidos como nombres del “panteón” y que al momento de aplicar la encuesta no era candidato.

B. Resultados por persona mencionada en toda la encuesta

En este caso se sumaron la cantidad total de menciones a cada figura en las cinco preguntas sin agruparlas por categoría. El porcentaje se calculó en relación al total de respuestas efectivas, excluyendo los casilleros vacíos y los “no sé”. Esto se podría traducir en una estimación de la relevancia que cada nombre tiene entre aquellos que decidieron recordar.

Resultados por persona mencionada en toda la encuesta

Personalidad	%
Artigas	25,1
Batlle	13,5
Varela	10,3
Mujica	8,1
Luis Suárez	3,9
Juana de Ibarbourou	3,7
Lavalleja	3,0

Se verifica el predominio de Artigas. Es la figura más mencionada al comienzo y su evocación es mayor que la suma de los dos personajes que le siguen. Resulta problemático deducir la conformación de un “panteón clásico”. Se trata de figuras

relacionas con la idea general del estado uruguayo pero no se observa una correspondencia entre estas y el período de formación del Uruguay (1811-1830).

Los cuatro “héroes” mejor rankeados corresponden a cuatro momentos históricos diferentes: Artigas es la era de la revolución pero su evocación representa aspectos más diversos que la idea de “estado uruguayo”. Batlle es de inicios del siglo XX y se destaca por su obra reformista (1903-1916). Varela puede asociarse con el estado moderno por su rol principal en la reforma escolar pero esta ocurrió (1877) en el último tramo del siglo XIX. Situación más compleja representa el caso de Mujica, figura contemporánea al tiempo de la encuesta pero que a su vez tiene una proyección de su imagen como representación de algunos sectores del Uruguay para el mundo, similar a la de las figuras del deporte, solo que ligada al pasado reciente (guerrillero en los 1960’s, presidente entre 2010-2015).

Por último, el ranking muestra la presencia más hacia el final de la muestra de figuras propias de las categorías interpretativas elaboradas para la investigación: “deporte” (Luis Suárez) y “arte” (Juana de Ibarbourou, poetiza nacional). Con su presencia individual que superan incluso al único personaje del viejo “panteón nacional” que puntúa con un mínimo de 3% como para figurar en el listado.

C. Resultados por orden de evocación

Gracias a la colaboración del equipo del *Proyecto Residente*, se realizó una corrida de los datos de la encuesta para observar su comportamiento a partir de la teoría de los núcleos centrales y poder estimar su correlación con la cultura histórica. Este software permite ordenar las menciones según diferentes comportamientos temporales a lo largo de la muestra. Se calcula un índice de “orden medio de evocación”. La escala va de 1 a 5 y cuánto menor el número más temprano ha sido evocada la palabra. Para una rápida interpretación, cuánto más bajo el índice más temprano ha sido recordada la palabra mencionada.

1. Muy frecuente y evocados tempranamente (Casos en que la Frecuencia es ≥ 27 y el rango medio < 3)

	Casos	Rango medio
Artigas	102	1,235
Batlle	70	2,429
Varela	49	2,429

2. **Muy frecuente, evocados más tardíamente** (Casos en que la Frecuencia es ≥ 27 y el rango medio ≥ 3)

	Casos	Rango medio
Arte	32	4,000
Fútbol	36	3,389
Mujica	34	3,147
Resignificación ¹	27	3,259

No tan frecuente, evocados tempranamente (Casos en que la Frecuencia es < 27 y el rango medio < 3)

	Casos	Rango medio
Colón	3	2,000
Lavalleja	13	2,154
Rivera	6	2,500

3. **Poco frecuente, evocados tardíamente** (Casos en que la frecuencia es < 27 y el rango medio ≥ 3)

	Casos	Rango medio
P. Bordaberry	10	3,900
Ironía ²	6	4,333
Jorge Larrañaga	3	4,333
Lacalle Pou	8	3,250
Seregni	4	3,800
Tabaré Vázquez	10	3,750

Los resultados confirman la presencia de un núcleo central integrado en primer lugar por Artigas. A quien se suman, algo más lejos, pero en el mismo rango de centralidad, José Pedro Varela y José Batlle y Ordoñez. El segundo núcleo lo componen “Arte”, “Fútbol” y Mujica, mientras que figuras del panteón “tradicional” (Lavalleja y Rivera, junto con Colón) se sitúan en la periferia. La referencia a personalidades del tiempo presente, a excepción de Mujica, es de significación tardía. Desde la teoría del núcleo central entonces, se observa también un primer podio de personalidades relevantes a la hora de narrar la historia del estado uruguayo pero con orígenes temporales diferentes.

Ampliando el presente: más allá y más acá de la enseñanza de la historia nacional.

En esta segunda parte del trabajo se analizará lo observado en la encuesta desde la perspectiva de la enseñanza de la historia. La confirmación de la figura de Artigas como

¹ “Resignificación” fue una categoría creada a partir de respuestas originales pero que no refieren a figuras históricas personales como “los científicos”, “los obreros”; “mi abuelo”, “mi papá”, etc...

² “Ironía” fue una categoría creada a partir de respuestas agrupadas en ese tono como “Batman, Tinelli, Messi, Ricardo Fort...”, etc.

primera y mayoritaria evocación. La centralidad de un panteón que tiene elementos más modernos que “fundacionales”. El lugar que ocupan las referencias a “fútbol”, “arte” y el particular caso “Mujica”.

UN NÚCLEO CENTRAL ACTUALIZADO

Tanto en la encuesta de 2011 como en la de 2019 las respuestas evidencian una primacía absoluta de la figura de Artigas como primera y mayoritaria evocación. Parece claro que el efecto de celebración ritual y la presencia polisémica del artiguismo en variadas formas refuerza esta situación. En la elaboración de los relatos de **las construcciones de las historias nacionales** es muy claro este formato dialéctico entre olvidos y memorias, aunque esto no debe contribuir a la idea que *“tenemos los uruguayos de que nuestra historia nacional es especialmente débil o que tiene algunas fallas que le son propias... todas las historias nacionales tienen las mismas características”*. (DEMASI, 2004, pp. 13- 14). Incluso, sobre el sentido de la palabra “invención” Demasi procura evitar que se caiga en extremismos y aclara que

si bien es cierto que la memoria histórica cambia con el tiempo según como lo hace la sociedad y que esos cambios se reflejan en la obra de los historiadores, el concepto de ‘invención’ alude más a la construcción de combinaciones y adjudicación de nuevos sentidos a los hechos, y no a una ‘falsificación’. La ‘invención’ no puede ir más allá de lo que los documentos permiten y no actúa sobre los hechos sino que maneja los recuerdos y los olvidos modificando la distribución de los acentos en la construcción del relato (DEMASI 2004, p. 14).

En tal sentido, entendemos que la **continuidad de Artigas** en el primer lugar de evocación puede manifestarse como una fortaleza relativa de la memoria histórica nacional. Esta se relaciona principalmente con tradiciones de enseñanza de la historia que van más allá de lo que se imparta en la disciplina a nivel secundario. Es decir, con la propia *historia de la historia*. Desde finales del siglo XIX con la formación de los sistemas educativos nacionales la historia comenzó a ser definida como disciplina escolar en el mismo momento que el Estado Nacional asumía la administración de la educación en orientación y el control sobre los currículos y finalidades. Su sentido y sus objetivos fueron condicionados, desde entonces, por su asociación a la legitimación de dichos Estados:

La historia se convirtió en la historia de naciones inexistentes al proyectar al pasado una nación en construcción y una historia sin política, que fue contada más como una epopeya patriótica que como un verdadero campo de disputa entre individuos y grupos. (FINOCCHIO 2007, p. 256).

Por tanto, la asociación de “figura histórica” en el cuestionario tiende a ser un reflejo de las “epopeyas” recibidas por los estudiantes a lo largo de su recorrido escolarizado: actos, efemérides, feriados y tareas de reconocimiento de los líderes fundadores, que, en el caso uruguayo, más allá de la ampliación historiográfica que desde la actualidad impone una mirada regional y social, se sigue asociando con la figura de Artigas

Algo similar ocurre con las otras figuras del núcleo central que representan a diferentes tradiciones políticas. Pues más allá de sus conflictos e ideologías, son en general presentados bajo un relato uniformizado a partir de un conjunto de contenidos educativos concebidos como “neutrales” unificando el relato sobre el pasado histórico saldando “*un pasado reciente atravesado por múltiples conflictos entre quienes, enfrentados por guerras civiles... sería considerados ‘ciudadanos hermanos’ e ‘hijos de la patria’*”. (FINOCCHIO, 2007, p. 257). Lo novedoso en el caso de la encuesta 2019 es que los representantes del panteón que integran el núcleo central no corresponden a la enseñanza asociada a las luchas de los orígenes del estado-nación. Los referentes clásicos de esta visión serían Lavalleja, Rivera y Oribe, quienes ocupan recién en el caso de los dos primeros, el tercer nivel de evocación.

El núcleo central, además de Artigas, está integrado por José Pedro Varela y José Batlle y Ordoñez. Figuras históricas que desplegaron su actividad en el tramo considerado como “modernización” del estado. El primero, José Pedro Varela, está asociado directamente a la “escuela pública” por su obra de reforma escolar en 1877. Es actualmente reivindicado como un apóstol de la educación pública y laica desde diferentes partidos y colectivos sindicales de la enseñanza. Además de poseer una imagen presente en todas las escuelas e instituciones de enseñanza pública. Con el agregado de que el concepto de “educación vareliana” es un asunto común en la agenda pública uruguaya.

Mientras que Batlle y Ordoñez es en muchos aspectos considerado continuador de la saga de modernización a comienzos del siglo XX. Si bien inició su obra de gobierno tras la derrota del partido rival en la última guerra civil (1903-04) y se convirtió en líder indiscutido del Partido Colorado, su legado ha cobrado una imagen trascendente a los partidos políticos producto de la profundidad de la obra reformista de sus gobiernos: extensión educativa, sanitaria, legislación laboral, ley de divorcio, descristianización del estado, creación de empresas públicas y ampliación de la de democracia social. Desde

hace más de medio siglo la expresión “batllismo” es también una referencia central en muchas colectividades de acción política más allá de su partido original.

Este trabajo propone como hipótesis que la presencia de Batlle en el núcleo central podría explicarse por tres factores. Por una parte, las características antes mencionadas relacionadas con el valor histórico de su obra, que tuvieron valor fundante del imaginario del Uruguay del centenario. En segundo lugar, es muy posible que se haya operado una extensión de la enseñanza escolar de su período de gobierno tanto en los niveles superiores de educación primaria como en el ciclo básico de secundaria. A lo anterior se debe agregar la constante asociación que el último partido en el gobierno durante la aplicación de la encuesta, el izquierdista Frente Amplio, realizó constantemente relacionando sus principales políticas de ampliación de la agenda de derechos de tercera generación (matrimonio igualitario, legalización del consumo de marihuana, despenalización del aborto, sistema de cuidados) con las reformas de la primera generación de políticas sociales del período de José Batlle y Ordoñez. Pues muchas veces se intentaba traducir la obra política con analogías de la memoria histórica diciendo que el Frente Amplio era el “batllismo del siglo XXI”

Retomando el concepto de Finocchio sobre la construcción de relatos nacionales en base a epopeyas, puede también afirmarse que las dos figuras históricas mencionadas son frecuentemente asociadas con “epopeyas” de la construcción del estado moderno: de forma simplificada a José Pedro Varela se le enseña muchas veces como “el fundador de la escuela” y Batlle como “el creador” del estado intervencionista en lo económico y social. En la educación primaria pública -que involucra al 85% de las niñas y niños del país- es oficial la conmemoración del natalicio de Varela en las escuelas. Los estudiantes reciben relatos y realizan representaciones sobre cómo una figura joven (tenía menos de cuarenta años) se dedicó a reformar la escuela, en clave de extensión de la ciudadanía y “civilización” de los hábitos “bárbaros”. Los relatos además tienen un agregado emotivo real -al mismo tiempo funcional a la percepción épica- en tanto Varela murió rápidamente producto de una enfermedad fulminante en el ejercicio de su cargo como Director de Instrucción Pública.

Por su parte, el batllismo tiene una destacada centralidad en la historiografía, con ejemplo de significación superlativa como la colección “Batlle, los estancieros y el imperio británico” de dos de los más reconocidos historiadores uruguayos (José Pedro Barrán y Benjamín Nahum), el libro clásico de un investigador anglosajón, Milton Vanger “Batlle, el creador de su tiempo” o el más reciente, también de un muy reconocido

historiador, Gerardo Caetano, titulado “La república batllista”. Este lugar destacado en la producción historiográfica, más allá de revisiones críticas y posturas que integran otros actores sociales para conocer el período, ha tenido un fuerte impacto en la ubicación del batllismo como un hito en buena medida matricial del Uruguay de siglo veinte. Esto ha tenido como consecuencia su inclusión como unidad temática trabajada con frecuencia por los docentes en la medida que ha sido incorporado a los manuales escolares y a los programas oficiales.

En función de lo hasta aquí expuesto se interpretan los resultados del núcleo central de la encuesta como la emergencia de un panteón actualizado o “refrescado”. En donde se sintetizan figuras que se asocian a la conformación de la identidad desde una clave moderna del estado nación republicano flanqueado la mítica referencia al prócer.

MÁS ALLÁ DEL CENTRO

Escuela y liceos son espacios complejos y plurales. Por ello existen problemas para imponer una tranquila visión institucional que pretenda una historia sin conflictos ni encrucijadas. Las memorias aparecen en la escuela cuestionando los discursos históricos escolares tradicionalmente elaborados y socialmente aceptados (o al menos tolerados) y generando disputas de identidades.

Los valores, las normas y los sentimientos que llevan a ‘Identificarse con **la nación de uno**’ suelen concebir de forma particular estos rasgos como si fueran exclusivos y es la enseñanza de la historia nacional escolar la que se orienta a construir estos procesos de identificación a través de aspectos políticos -como filiación a determinado grupo- y morales – como horizonte normativo-. Según Ruiz Silva y Carretero

los asuntos culturales y los asuntos políticos son articulados por **sentimientos de pertinencia**, especialmente por sentimientos morales que enmarcan las decisiones y las acciones de las personas, y a partir de los cuales se construyen juicios de valor sobre eventos y acontecimientos del pasado, circunstancias del presente y proyecciones del futuro y se les otorga o se les resta legitimidad. (2012, p. 32)

La escuela es la instancia mediante la cual el Estado “difunde e inculca” (RUIZ SILVA; CARRETERO, 2012, p. 40) el deseo de seguir siendo la nación que ya se es. Pero no se puede imponer cualquier cosa desde la historia enseñada porque el resultado es siempre un vínculo, una relación dialéctica entre la historia narrada y la recepción social:

Sólo una verdadera transmisión lograda podrá brindar al heredero la posibilidad de abandonar el pasado, para reencontrarlo en un espacio de verdadera libertad. O sea, el relato siempre se completa en las mentes de los que lo heredan y cuestionan... Una comunidad que recuerda implica un pasado efectivamente transmitido, cargado de sentidos aportados por el receptor. (GUELERMAN, 2001, p. 43).

Entonces el aspecto central de cualquier relato ‘válido’ de la nación pasa por la forma en que combina la fidelidad en la reconstrucción del pasado con la inteligibilidad y la aceptabilidad para los estudiantes en el presente y su interpretación a partir de sus identificaciones primarias. Como afirma DEMASI (2004) es habitual identificar la identidad de una comunidad con la idea de ‘un pasado común’. Sin embargo, la sencilla idea de la existencia de un pasado común parece legítimamente imposible: si no hay dos biografías iguales, menos defendible parece la afirmación de que exista el mismo pasado para todos los integrantes de un grupo.

Del núcleo central observado en la muestra uruguaya podría inferirse una asociación directa con un relato de nación centrada en un padre fundador de la era de las guerras de independencia, y dos continuadores que, en tiempos posteriores, resultaron también fundacionales de procesos históricos clave en la formación del estado moderno.

Es importante no confundir el exceso por objetivos identitarios formulados desde la construcción oficial de los programas relegando cualquier tipo de límite relativo a la disciplina historia “parece haber crecido desproporcionadamente en relación con el interés por su función pedagógica, propiciando una serie de usos incorrectos del pasado” (CARRETERO; KRIGER, 2012, p 57). Esto requiere estar muy atento a la construcción de narrativas “exclusivistas” y “**excepcionalitas**” en los procedimientos de conformación de un “nosotros” y un “los otros” porque según afirman Carretero y Kriger (2012, p. 61) *“mientras no hay duda de la eficacia alcanzada por la enseñanza de la historia para fomentar sentimientos de lealtad a la nación (incluso por encima del valor de la vida, estamos lejos de poder decir lo mismo respecto de su eficacia para formar capacidades críticas y pensamiento histórico”*. Para evaluar si esto es así resulta importante pensar la intervención de estos dispositivos identitarios nacionales y su relación con la capacidad de los alumnos de reinterpretarla significativamente desde el presente.

Por ello sería incompleto plantear esta tríada de Artigas, Varela y Batlle como un mecanismo lineal de transmisión estatal y de significación unánime de carácter “nacionalista”. Porque las tres figuras representan al mismo tiempo variados significantes. En nuestro trabajo anterior se profundizó sobre la polisemia del artiguismo en Uruguay, con aspectos sociales, de integración de sectores subalternos, perfil

americanista y reforma agraria. Situación similar ocurre con Varela y Batlle, que trascienden fronteras partidarias y comparten un aura de lealtad hacia las políticas públicas con énfasis republicano, de corte cosmopolita y modernizador.

Además, existen otras identificaciones que aportan mayor pluralidad a la interpretación. La emergencia en el segundo y tercer nivel evocación de otras representaciones como “fútbol”, “arte” y “Mujica” permiten reflexionar acerca de otras percepciones o adaptaciones de lo que para algunos estudiantes se consideraría como parte del hacer historia o ser importante en ella.

En el caso del “fútbol” todas las menciones corresponden a deportistas destacados del presente salvo una (Ghiggia, quien hiciera el segundo gol del famoso “maracanazo” de 1950). Luis Suárez lleva la delantera con distancia y luego le sigue el actual DT, Oscar Tabárez, acompañado por Cavani, Godín y Forlán, y luego algunos deportistas de los clubes grandes. Es interesante notar que el centro de las menciones sea sobre el tiempo presente y no vinculado a glorias pasadas. Pero más allá de una identificación inmediateista es importante hacer referencia a varios aspectos relevantes para analizar este apartado. La elección de protagonistas que no son del ámbito político, la relevante construcción de la identidad uruguaya a partir del fútbol y la interesante coincidencia entre el origen del segundo punto y el período de gobierno de Batlle.

La aparición constante de menciones a futbolistas en las cinco preguntas, con mayor frecuencia en las últimas tres evocaciones, supone una variable destacada. Vale recordar que este conjunto ocupa el segundo y el primer lugar de las dos últimas preguntas. En este caso estamos ante la identificación de “figuras históricas” que se salen del patrón tradicional de héroe del estado político militar. Como señalan Mario Carretero y Miriam Kriger (2012, p.70), ocurre muchas veces una identificación ajena de toda historicidad,

un núcleo duro de representaciones conformado durante la infancia y que la enseñanza posterior de la historia no logra abolir, donde la nación es el sujeto protagónico y factor explicativo de la historia... no tienden a concebir agentes sino personajes, que no luchan por conseguir un espacio estratégico en el campo de las luchas sociales, sino por ocupar su lugar (preestablecido) en la “Historia”.

Para muchos jóvenes, más allá de Artigas, Varela o Batlle, los jugadores de su selección que tienen un destacado rol internacional son identificables con figuras importantes de la historia. Las representaciones culturales que en Uruguay tiene la cultura fútbol a lo largo de la infancia de la mayoría de los niños, la evocación de relatos sobre hazañas pasadas y la capacidad de generar un reconocimiento internacional de un

pequeño país en la escena mundial, configuran una asociación más potente que el simple espectáculo mediatizado del deporte moderno.

Varios trabajos sobre historia del fútbol destacan la fuerte relación entre la construcción del imaginario moderno del Uruguay del siglo XX y la potencia popular de la identificación entre nación y fútbol. Situación que tiene puntos de comparación muy interesantes, por ejemplo, con el caso histórico de Nueva Zelanda y la vinculación de su “lugar en el mundo” a través de las campañas deportivas de los “All Blacks” en rugby (JALABERT, 2020). La construcción del mito sobre “la garra charrúa” y la importancia de la “celeste” (en referencia a color de la camiseta del seleccionado nacional) tiene un origen histórico simultáneo y sinérgico con el proceso de consolidación del estado moderno, las celebraciones del centenario de la constitución uruguaya y la expansión de la escolarización pública y la práctica de deportes impulsada por el estado batllista (MORALES, 2015).

En cierto sentido, se puede afirmar que la aparición de tantas evocaciones futboleras son al mismo tiempo un reflejo del presente relativamente exitoso, o al menos suficientemente capaz de transmitir una imagen positiva de Uruguay en el mundo desde su selección y un emergente de larga duración que conecta con una tradición no tan historiográfica, pero sí de sentido o cultura histórica popular que asocia ambos fenómenos.

Referencias

- ALBARCES, Pablo. Historia del fútbol en América Latina. México: Colegio de México – Turner, 2018.
- ALVEZ CAVANNA, Federico; QUIRICI, Gabriel. Heróis velhos em uruguaios jovens. Em CERRI, Luis Fernando (org.). Os jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2018.
- BARRAN, José Pedro, Presentación. Medio siglo de historia. Uruguay y el Mundo, 1945-2004. Montevideo, ANEP, 2005. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/historia/presentacion.htm> Acceso en 16/07/2021
- CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam. Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En CARRETERO, Mario; CASTORINA, José. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires, Paidós, 2012.
- CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. Representações de estudantes sobre heróis nacionais: histórias conectadas de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. Em CERRI, Luis Fernando (org.). Os jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2018.
- DEMASI, Carlos. “La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930)”. Montevideo, Ediciones Trilce, 2004.

- DUSSEL, Inés. La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. La Pampa. Anclajes VI.6 Parte II. Diciembre, 2002.
- DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. Em DUSSEL, Inés, FERRANTE, Patricia, PULFER, Dario (org.). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires, UNIPE, 2020.
- FERLOSIO, Rafael Sánchez Borriquitos con chandal. ABC, Madrid, 2000. Disponível em: https://iesalagon.educarex.es/web/biblioteca_web/documentos/Ferlosio.pdf Acesso em: 12/04/2021.
- FINOCHIO, Silvia. “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En LEVIN e FRANCO (comp.) “Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción”. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. En FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro, FGV, 2019.
- GUELERMAN, Sergio. “Escuela, juventud y genocidio”. Em “Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio”. Buenos Aires. Editorial Norma, 2001.
- JALABERT, Lorenzo. Montevideo 1930: reassessing the selection of the First World Cup. *Soccer and society*, 2020.
- LUCCHESI, Anita; DA SILVEIRA, Pedro Telles. O laboratório da história pública digital: aprender entre experimento e negociação. En HERMETO, Miriam e FERREIRA, Rodrigo de Almeida (org.). História Pública e ensino de história. São Paulo Letra e Voz, 2021.
- MAGUIÑA, Juan, PALOMINO, Juan., & PAREDES, Juan. ¿Quiénes son los personajes más importantes de la historia de Perú? XII Seminário Nacional de Didática da História, Ponta Grossa, 2021.
- MORALES, Andrés. Fútbol, política y sociedad. Las relaciones entre el poder político, la identidad nacional y el fútbol uruguayo. 1916-1930. Montevideo: UDELAR_FHCE, 2015.
- MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten Em defesa da escola. Uma questão pública. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.
- ORDOÑEZ, Michelle. (2021). Tendencias en las representaciones sociales y cultura histórica respecto a los sujetos históricos en jóvenes mexicanos. XII Seminário Nacional de Didática da História, Ponta Grossa, 2021.
- RUIZ SILVA, Alexander. CARRETERO, Mario. Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En CARRETERO, Mario; CASTORINA, José. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires, Paidós, 2012.
- RUSEN, Jorn. Teoria da história: uma teoria da história com ciência. Curitiba, Editora UFPR, 2015.
- SEFFNER, Fernando. Mudança e permanência. En FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro, FGV, 2019.
- URUGUAY, CODICEN, Síntesis de las principales políticas del quinquenio 2005 – 2009. documento de trabajo para la transición – Montevideo, ANEP, 2010.
- ZAVALA, Ana. SCOTTI, Magdalena (comp.) Relatos que son teorías. Historias de la enseñanza de la historia. Montevideo, ClaeH, 2005.

**ENSINO E APRENDIZAGEM
NA PANDEMIA /
LINGUAGENS E MEIOS DE
COMUNICAÇÃO**

NARRATIVAS SOBRE HISTORIA ARGENTINA EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE BAHÍA BLANCA (PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

Gonzalo de Amézola¹; Laura Cristina del Valle²

¹Maestría en Enseñanza de la Historia, UNTREF, R. Argentina; ² Depto. de Humanidades, UNS – Maestría en Enseñanza de la Historia, UNTREF, R. Argentina

El objetivo de este trabajo es presentar los primeros resultados de nuestro análisis de narrativas sobre la historia argentina del siglo XX de alumnos de escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires. Nuestro objetivo es observar, basados en esos datos empíricos, el impacto de las fuertes innovaciones introducidas desde 2006 en la enseñanza de la historia escolar. Desde nuestra perspectiva, las narraciones expresan la comprensión histórica y los sentidos que le son atribuidos al pasado. Es por eso, como dice Rüsen (2001), que la narrativa histórica se constituye en algo así como la cara material de la conciencia histórica, se trate ésta de un relato descriptivo-explicativo del pasado o sólo de narrativas abreviadas. En la narrativa es posible percibir cómo su autor concibe el pasado y establece –o niega– relaciones con el presente y con el futuro. Pero, sobre todo, cuando la narrativa toma la estructura de un relato consistente, es posible detectar la selección y el uso de fuentes para comprender el pasado en sus variadas dimensiones, cuáles son los sentidos de cambio y de significado de las relaciones entre pasado, presente y futuro. Consideramos que dichas narrativas poseen una importancia central al momento de analizar los resultados de los procesos de aprendizaje de la Historia escolar ya que involucran no solo los contenidos que se enseñan en las aulas, sino también cómo operan en ellas representaciones sociales y elementos de la cultura contemporánea que permean los conocimientos desde afuera de las aulas, así como también las representaciones de los estudiantes acerca de la Historia escolar.

En el caso que nos ocupa, las narrativas son el resultado de las respuestas que ofrecieron estudiantes de 5º año de tres escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca a un ejercicio que consistía en relatar la Historia argentina de los últimos cien años a un grupo de imaginarios estudiantes extranjeros que no sabían nada de nuestro país y que tomamos en el año 2020. Como las realizadas en 2018 y 2019, estas encuestas fueron anónimas y voluntarias, pero durante 2020 el cierre de las escuelas producto de la

pandemia impusieron condiciones diferentes que influyeron en los resultados. En este año se tomaron utilizando formularios de Google en el contexto de aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) por la pandemia de COVID-19. Las respuestas que analizamos aquí fueron las de los alumnos que decidieron completar y enviar la encuesta. Diecinueve de ellos se encontraban cursando 5º año en una escuela de enseñanza secundaria privada laica cercana al centro de la ciudad; seis en una escuela secundaria religiosa alejada del centro y doce en una escuela de enseñanza secundaria técnica de gestión pública, ubicada a 13 km de la misma. Participaron en total treinta y seis estudiantes.

Uno de los cambios impulsados desde los inicios de la reforma educativa en 1993 fue el desplazamiento del centro de la historia escolar del siglo XIX caracterizada por las guerras de la Independencia y los acontecimientos militares y políticos liderados por grandes hombres (1991: 11)¹, a los acontecimientos del siglo XX y especialmente al pasado más cercano. De esa manera se esperaba que una mayor proximidad en el tiempo fuera un elemento que aportara mayores indicios a los jóvenes para comprender los problemas del presente. Asimismo, esta nueva perspectiva pretendía renovar los protagonistas de la historia incluyendo en el relato nuevos actores sociales, como los trabajadores; minorías que no habían sido antes incluidas (como las mujeres); grupos marginales hasta entonces silenciados (como los pueblos originarios) y otros sectores no tenidos en cuenta por la historia tradicional (la gente corriente, los niños y los jóvenes).

Los temas de los que nos ocuparemos con preferencia son aquellos que se tornaron centrales en la enseñanza de la Historia desde la vigencia de la Ley de Educación Nacional, con la introducción o el fortalecimiento de temas, problemas y actores de la historia reciente. Esta ley expresa explícitamente entre sus objetivos la intención de promover en los alumnos el respeto por los derechos humanos, el ejercicio de una ciudadanía democrática y la finalidad de la reafirmación de la soberanía y de la identidad nacional. Para ello establece una serie de contenidos obligatorios a enseñar en todas las jurisdicciones como el ejercicio y la construcción de memoria colectiva sobre acontecimientos traumáticos de la historia argentina reciente, en referencia a la última dictadura, y la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y

¹ Emerson considera que el grande hombre "... vive en una esfera más alta de pensamiento, a la cual los otros hombres se elevan con trabajo y dificultad; no tiene más que abrir sus ojos para ver las cosas a la luz verdadera y en amplias relaciones, mientras que los demás hombres deben hacer penosas correcciones y mantener un ojo vigilante sobre las numerosas fuentes de error".

Sandwich del Sur. Todos estos temas se encuentran explicitados en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires y también están incluidos en el diseño curricular de Historia de 5° año de la escuela secundaria del citado distrito, que abarca el período que va desde 1945 a 2001, incluyendo en historia mundial a la guerra fría; las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales; el mundo de posguerra; América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60); las crisis del petróleo en los 70; el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios; el neoliberalismo, las dictaduras militares y el retorno democrático; los legados de una época e inclusive la crisis de 2001 para el caso argentino.

Considerando que el ejercicio propuesto se realizó de manera virtual y que los estudiantes pueden haber accedido a contenidos de diferente procedencia, como información digital, saberes escolares y relatos familiares por tratarse de temas cercanos en el tiempo, consideramos probable que esos relatos puedan ofrecer evidencia acerca del ingreso de diferentes memorias y saberes para observar la incidencia de las innovaciones propuestas por la legislación y los diseños curriculares en las representaciones de los estudiantes acerca de la historia escolar.

Lo que escriben los alumnos

Hemos señalado anteriormente que en las narrativas escolares analizadas, confluyen informaciones extraídas de la web y saberes escolares. Siguiendo los aportes de Isabel Barca observaremos en esas construcciones la estructura narrativa, los marcadores sustantivos y los marcos cronológicos y, por último, el mensaje nuclear y la identidad nacional².

Considerando la calidad y la validez histórica de la trama, la autora prevé tres niveles en la estructura narrativa: simples comentarios atemporales, listados de acontecimientos con o sin una secuencia cronológica globalmente válida y narrativas con una trama estructurada emergente o completa.

En el caso que nos ocupa, respecto del primer nivel de la estructura narrativa, encontramos que el 29.7% (11 personas) de los 36 estudiantes que respondieron las encuestas realizan comentarios atemporales en sus relatos. A continuación transcribimos algunos como ejemplo:

² Barca, Isabel (2012) “*Caminhos trilhados pela Educação Histórica*”. *Antíteses*, 5, (10), 865-874. Entrevista realizada por Nucia Alexandra Silva de Oliveira.

“En mi país durante estos últimos 100 años hubo 6 golpes de estados, una gran migración de Europa debido a la guerra mundial, creaciones de grupos políticos muy fuertes ..., sufrimos varias crisis económicas, tenemos una gran grieta entre las personas debido a la política.”³

“Esta fue una crisis económica política y social que tuvo como culpable años de malos mandatos que tomaron medidas malas.”⁴

“Les contaría acerca de los acontecimientos más importantes, como los diferentes presidentes que tuvo nuestro país, el primer voto de la mujer, etc.”⁵

“Si me dirigiera a un auditorio y debería narrar la historia de mi país en los últimos 100 años, les contaría desde las presidencias de la Unión cívica radical hasta la actualidad, pasando por las dictaduras que fueron sucediendo...”⁶

“Durante los últimos 100 años en Argentina se sucedieron grandes cambios y logros en la participación ciudadana y democratización de la sociedad. También hubo conflictos sociales derivados de las malas condiciones de vida de los trabajadores...”⁷

“Lo que sucedió en los últimos años en argentina [sic] fue que tuvimos bastantes sucesos históricos que hoy son muy bien/mal recordados por la sociedad.”⁸

Como puede observarse, los comentarios transcritos podrían aplicarse a cualquier período de la historia nacional ya que carecen de contextualización y especificidad.

Un segundo nivel en la estructura narrativa es el de los textos que presentan una sucesión cronológica de acontecimientos y personajes destacados. Esto se ve favorecido por los textos tomados de internet, por ejemplo, wikipedia. Algunas respuestas se inician con la generación de 1880 aunque la mayoría, tomando en sentido estricto la consigna de los 100 años, lo hace a partir de la presidencia de Hipólito Yrigoyen o del acceso del radicalismo al gobierno (1916). Luego, continúan con la crisis de 1929, el golpe de estado de 1930, la década infame, el golpe de 1943 y la figura de Perón o el peronismo, algunas menciones a Eva Perón, el golpe de estado de 1955, menciones a la presidencia Isabel Martínez, la última dictadura militar, la guerra de Malvinas, las presidencias de Raúl Alfonsín, Carlos Menem y Fernando de la Rúa, la crisis de 2001 y las presidencias de Néstor Kirchner, Cristina Fernández y Mauricio Macri. En la tabla 1 se puede observar la cantidad de menciones realizadas por los 37 estudiantes sobre los hechos que destacan en los últimos 100 años de la Historia argentina, que dan lugar al gráfico 1.

³ Estudiante 2 - Curso 1.

⁴ Estudiante 4 - Curso 1. El comentario intenta explicar la crisis de 2001 aunque podría utilizarse para cualquier crisis.

⁵ Estudiante 1 - Curso 2

⁶ Estudiante 4 - Curso 2.

⁷ Estudiante 6 - Curso 2.

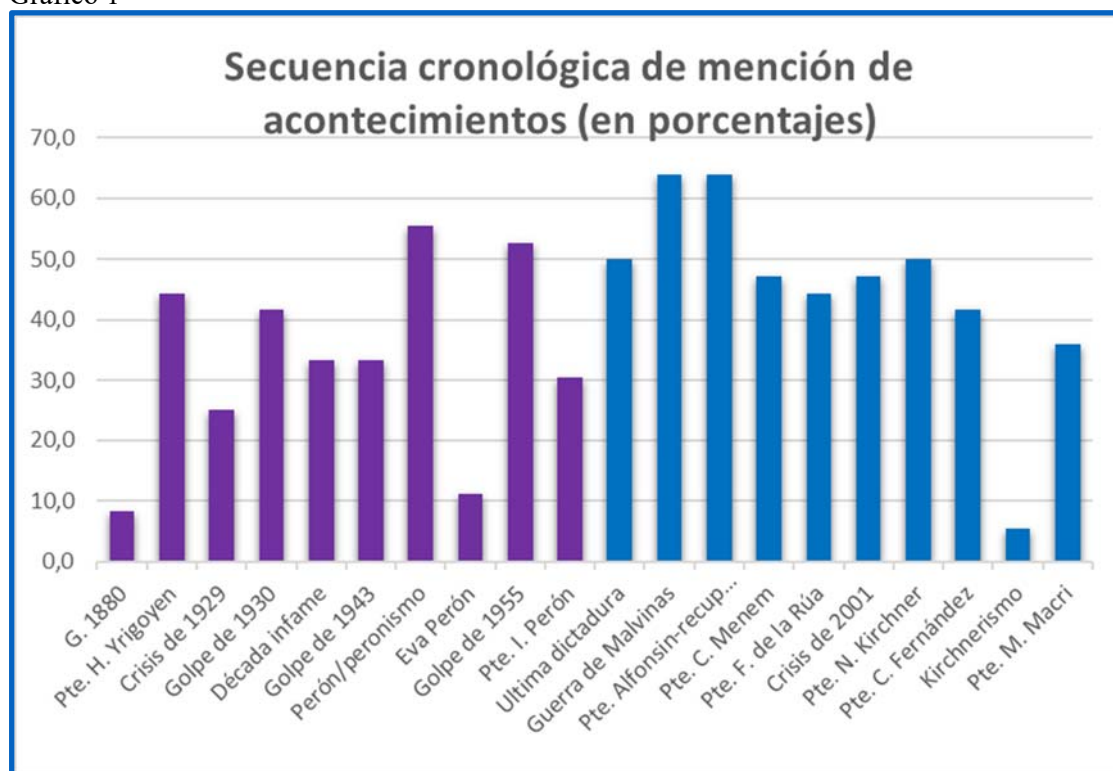
⁸ Estudiante 4 - Curso 3

Tabla 1: Secuencia cronológica de mención de acontecimientos

Acontecimientos Mencionados	Respuestas ofrecidas (en cantidades)
G. 1880	3
Pte. H. Yrigoyen	16
Crisis de 1929	9
Golpe de 1930	15
Década infame	12
Golpe de 1943	12
Perón / peronismo	20
Eva Perón	4
Golpe de 1955	19
Pte. I. Martínez	11
Última dictadura	18
Guerra de Malvinas	23
Pte. Alfonsín - recuperación democrática	23
Pte. C. Menem	17
Pte. F. de la Rúa	16
Crisis de 2001	17
Pte. N. Kirchner	18
Pte. C. Fernández	15
Kirchnerismo	2
Pte. M. Macri	13

Fuente: datos organizados por los autores

Gráfico 1



Fuente: datos organizados por los autores

En la tabla 1 y en el gráfico 1 se observa una sucesión de acontecimientos de carácter político. En la mayoría de los casos se identifican los años en que sucedieron, mientras que en otros textos se reemplazan los años por expresiones como, por ejemplo, “luego”, “volvieron” o “hubo”.

En el período 1916-1955 se destaca la cantidad de referencias a Juan Domingo Perón y al peronismo, tanto en el contexto del golpe de Estado de 1943 como en el marco de sus dos primeras presidencias (1946-55). El número de referencias que sigue lo hace en sentido decreciente desde el golpe de estado de 1955, la presidencia de Hipólito Yrigoyen y el golpe de 1930. La década infame y el golpe de estado de 1943 tienen la misma cantidad de menciones y están seguidas por las referencias a Isabel Martínez, la crisis de 1929, Eva Duarte y la generación de 1880.

En el período 1955-2018, el mayor número de menciones corresponde a presidencia de Raúl Alfonsín y la guerra de Malvinas, seguidas en orden decreciente por la última dictadura militar y la presidencia de Néstor Kirchner, la presidencia de Carlos Menem y la crisis de 2001 y las presidencias de Fernando de la Rúa, Cristina Fernández y Mauricio Macri. Contrariamente a lo que indicaría el sentido común no son los acontecimientos más cercanos los que predominan en estos relatos.

Si se considera el proceso completo que involucra desde 1916 hasta 2015 hasta la finalización de la presidencia de Cristina Fernández o 2019 si se incluye el final de la de Macri, la mayor cantidad de menciones son sobre la presidencia de Raúl Alfonsín o el retorno a la democracia y la guerra de Malvinas. Ambas tienen los mismos porcentajes, seguidas por las referencias a Juan Domingo Perón y el golpe de 1955. Entre los menos mencionados observamos las alusiones a Eva Duarte, la generación de 1880.

En los textos no se encuentran nuevos temas ni se incluyen nuevos sujetos históricos. Las mujeres y hombres que se mencionan son los que desempeñaron cargos como presidentes. En el caso de Eva Perón, se la vincula con el voto femenino, con el partido peronista femenino y la Fundación Eva Perón; los nombres de Isabel Martínez y Cristina Fernández se mencionan por su carácter de presidentes. A Eva Duarte, Isabel Martínez y Cristina Fernández se las referencia en varios casos por ser esposas de Perón, en el caso de las dos primeras y de Néstor Kirchner en el caso de la tercera.

La perspectiva que ofrecen los textos corresponde a la historia tradicional. Aún en el caso de los estudiantes que mencionaron los derechos sociales y laborales durante los primeros gobiernos de Perón, esta mención hace referencia a una concesión del presidente y no al resultado de reclamos y luchas sociales.

Si bien solo 11 (29.7%) estudiantes de un total de 37 completaron el período 1916-2015/2019, nos interesa señalar que 21 (56.7%) ofrecen algunas explicaciones de los acontecimientos que se enumeran, aunque ninguno de todos ellos ofrece contextualizaciones, interpretaciones de procesos históricos ni presenta evidencia de fuentes. No hay tampoco causas ni consecuencias en los textos analizados.

Entre quienes consideramos que no completaron el período propuesto en el ejercicio, destacamos el caso de tres estudiantes que seleccionaron algunos aspectos de ese proceso para explicar el presente. Desde su perspectiva, el peronismo y la última dictadura militar son la clave de la Argentina actual. Ambos explican que esos dos temas los trabajaron en la escuela y la narrativa ofrece elementos para pensar que son construcciones propias de lo aprendido en el aula. La elección de los temas expresa, creemos, un análisis de la consigna y una decisión respecto de cómo responder al desafío que se les presentó respecto de qué le contarían a un auditorio de jóvenes sobre los últimos 100 años de la Historia argentina.

“En este año estuvimos repasando el peronismo y lo importante que fue para mi país. El peronismo tuvo sus lados buenos y malos, pero se resaltó más por el lado de la ayuda hacia los trabajadores obreros, dándole más beneficios, y ayudando a los más pobres. En fin el peronismo fue y será un momento histórico para muchos argentinos y será recordado por mucha gente durante muchos años más. También pudimos hablar sobre la dictadura militar. Un momento de nuestro país donde un golpe de estado causó que fuéramos gobernados por los militares. Simplemente unos de los momentos más feos para nuestro país en los últimos 100 años, donde muchas gente era maltratada o hasta asesinada solamente por tener distintos pensamientos a los militares, donde no podías repartir tus propios pensamientos libremente y muchas cosas más que las personas no podían hacer por el simple hecho de no tener derechos.”⁹

“El primer tema del que hablaría sería el peronismo, el cual es un movimiento político argentino. Este surgió en 1940 por Juan Domingo Perón, una de las cosas que buscaba el peronismo era la justicia social. Perón impulsó políticas que promovieran la industrialización, la expansión del mercado interno, la sindicalización de los trabajadores y la ampliación de derechos políticos, laborales, culturales y sociales.

“También hablaría de la dictadura militar, esta fue un golpe de estado ejecutado el 24 de marzo de 1976 y que fue preparado con anticipación. Una de las consecuencias de esta dictadura fue el abuso de poder, este ocasionó muertes torturas, secuestros y desaparición de personas, causó también una inseguridad social y jurídica, además de una gran inflación y la devaluación de la moneda actual argentina. Al estar en una dictadura, la democracia no existía, pero esta fue recuperada en el año 1983 con la presidencia de Raúl Alfonsín.”¹⁰

⁹ Estudiante 5 - curso 3.

¹⁰ Estudiante 6 - curso 3.

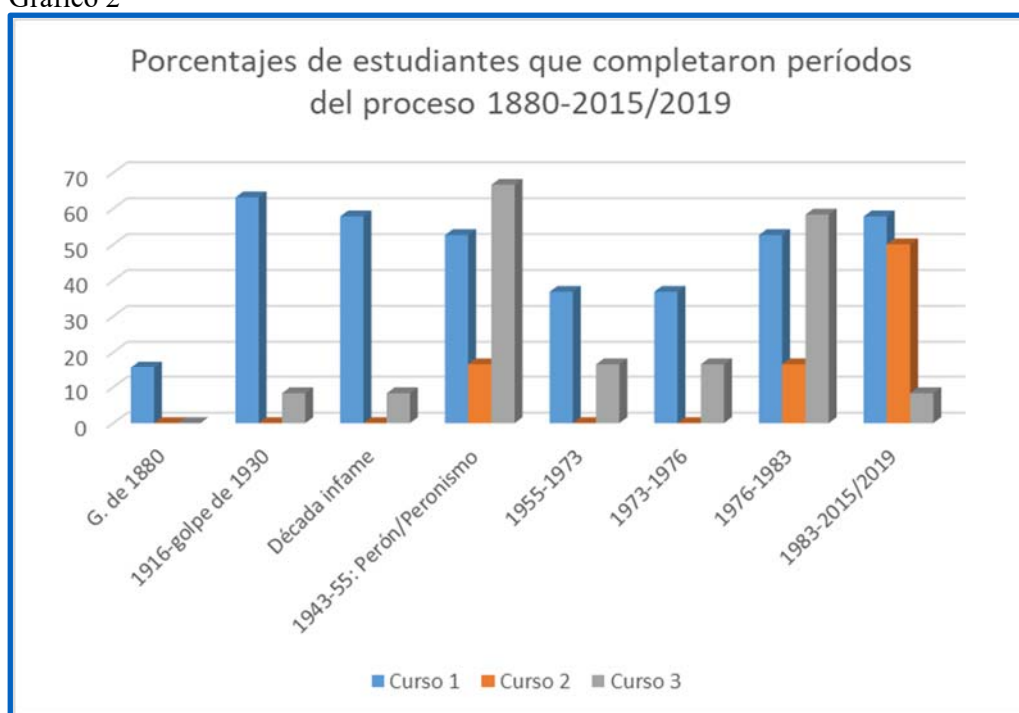
En ambos textos se destacan dos períodos históricos que impactan sobre la Historia Reciente, destacando algunas de sus características e intentando un contraste entre ellos. La segunda narrativa aporta el retorno a la democracia con el gobierno de Alfonsín, a modo de cierre de ese período oscuro que significó la dictadura militar.

Un tercer estudiante del mismo curso, propone explicar el contexto de la Argentina antes y después de Perón. Si bien el texto no es explicativo, ofrece una fundamentación breve de su elección:

“Comenzaría con el contexto de Argentina pre peronismo, más que nada para que se entienda mejor su surgimiento y después seguiría con el propio peronismo, movimiento social que marcará la historia argentina, comentaría su ascenso, sus figuras, sus políticas, etc. hasta, digamos, su "declive". Todo esto porque es el eje de todo lo grande que pasó en la historia argentina los últimos 100 años, ¿Comentaría otras cosas? Por supuesto, pero no le quitaría el peso de ese movimiento.”¹¹

Posiblemente en esta elección influye de forma más decisiva el entorno familiar o social.

Gráfico 2



Fuente: datos organizados por los autores

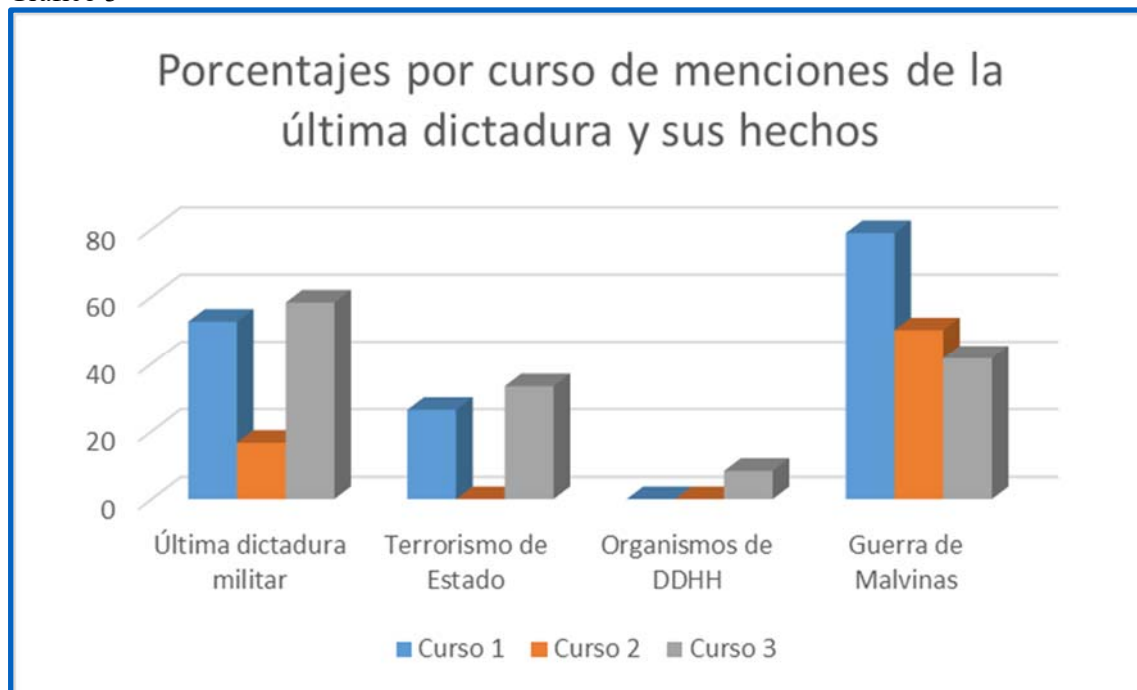
Como puede observarse, los textos correspondientes a los estudiantes del curso 1 son los que responden todos los temas enunciados en el gráfico. En él se evidencia un fuerte acento en los porcentajes de las referencias al golpe de 1930, seguido de la década infame y el período 1943-55. Es evidente aquí que los mayores porcentajes corresponden al período 1916 y 1973. En el período 1973-2019, los porcentajes crecen a medida que se

¹¹ Estudiante 8 - curso 3.

acercan a la actualidad, no obstante, no pueden equiparse con las referencias que realizaron esos estudiantes sobre el período 1916-1930. El curso 2 plantea generalidades respecto del período 1880-1943 y las referencias comienzan con Perón/peronismo en 1943 y su 1° presidencia. Ese porcentaje es el mismo para el período que involucra a la última dictadura y aumenta al 50% del curso, que menciona hechos y presidentes entre 1983 y 2015/2019. En este último caso, se observa una similitud con el curso 1 en el crecimiento de las referencias a medida que se acercan a la actualidad. La situación inversa sucede en las respuestas del curso 3, en las que las referencias a la última dictadura militar son mayores a las realizadas sobre los gobiernos democráticos desde 1983 hasta la actualidad. El mayor porcentaje de este curso en el proceso completo lo constituye el de 1943-55.

Respecto de la última dictadura militar y los acontecimientos que suceden en el marco de la misma, presentamos dos gráficos. El primero (gráfico 3) muestra los porcentajes por curso de las menciones que realizaron los estudiantes respecto de la propia dictadura, del terrorismo de Estado, de los organismos de Derechos Humanos y de la Guerra de Malvinas. El segundo (gráfico 4) expresa los mismos porcentajes considerando el total de estudiantes.

Gráfico 3



Fuente: datos organizados por los autores

Gráfico 4



Fuente: datos organizados por los autores

En el gráfico 3, la última dictadura aparece nombrada en las respuestas de los estudiantes de cada curso con diferentes porcentajes, aunque sin explicaciones acerca de cómo o por qué se produjo y cuáles fueron sus características. Solo unos pocos señalan que fue “la dictadura más sangrienta”¹², que se trató de “una época oscura”¹³, “uno de los momentos más feos de los últimos 100 años”¹⁴ o bien como un golpe de estado más de los que hubo¹⁵.

Entre los hechos que se identifican en el contexto de la misma, se pueden observar sólo escasas menciones en los cursos 1 y 3 sobre “desaparecidos” [sic], crímenes y secuestros que identificamos en el gráfico con la categoría terrorismo de Estado, aunque ningún estudiante la utiliza y también una mención en el curso 3 a las Abuelas de plaza de mayo, que colocamos como organismos de Derechos Humanos.

Si bien las menciones a la dictadura se realizan en todos los cursos, no se repara en la existencia de centros clandestinos de detención ni en apropiación de menores, por ejemplo. Los gráficos dejan en evidencia la inexistencia de análisis respecto de la dictadura y el terrorismo de Estado, a pesar de que es un eje central del currículum al igual que Malvinas.

¹² Estudiante 6 - curso 2.

¹³ Estudiante 4 - curso 3.

¹⁴ Estudiante 5 - curso 3.

¹⁵ Estudiantes 5, 6, 7, 8, 11, 13 y 14 - curso 1.

La guerra de Malvinas se presenta también como una mención, como un hecho que sucedió sin dar explicaciones. Siete estudiantes nombran la derrota sufrida, uno señala la rendición, tres la vinculan con una cuestión de soberanía y uno la da como motivo del fin de la dictadura militar. En los textos no hay referencia a la muerte de jóvenes que perdieron la vida luchando allí y solo hay una mención a los “jóvenes”. Malvinas fue, para un estudiante, una “guerra devastadora”¹⁶, aunque no hay fundamentación alguna sobre esto.

Si comparamos los porcentajes de referencias a la dictadura (48.6%) y a la guerra de Malvinas (62.1%) en el gráfico 4, podemos expresar que al menos para el 13.5% de los estudiantes que señalaron estos acontecimientos, la guerra de Malvinas está disociada de aquella, es decir descontextualizada. Es un ítem más en una lista de acontecimientos sin causas ni consecuencias que se ubican en un tiempo lineal y que no solo no responden a los propósitos expresados por las Leyes de Educación Nacional y bonaerense, sino que tampoco evidencian pensamiento histórico.

Conclusión

Consideramos que este tipo de investigaciones sobre narrativas históricas no ofrecen resultados generalizables, pero sí que pueden ofrecer indicios de la historia que se enseña y se aprende y también de las representaciones que tienen de ella los estudiantes para retroalimentar la relación entre la formación de profesores, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia escolar.

Como conclusión general, podemos señalar que debido a que las encuestas se tomaron *on line* los textos expresan conocimientos escolares y contenidos de consultas a páginas web. En ellos predominan los listados de hechos y acontecimientos sobre los procesos históricos. En la mayor parte de los escritos de los estudiantes, el hilo conductor es la sucesión de presidentes y los hechos históricos se explican por la acción intencional y voluntaria de los jefes de Estado, sin considerar aspectos contextuales que condicionan esas acciones. No abundan las explicaciones, la multicausalidad ni las consecuencias.

En las encuestas podemos advertir que uno de los propósitos de la reforma logra cumplirse: un conocimiento, aunque muy básico, de los principales acontecimientos del siglo XX de la historia nacional. Sin embargo, esta información no contribuye en forma

¹⁶ Estudiante 7 - curso 4.

significativa a la formación del pensamiento histórico, al desarrollo de la conciencia histórica ni a comprender el presente.

En muchos casos, los conocimientos sobre el siglo pasado se van debilitando cuando se acercan al presente. Esto hace que nos preguntemos por qué se produce este fenómeno que parece contradecir las hipótesis previas. Una respuesta posible podría conseguirse indagando para quiénes es “reciente” la historia reciente. Tal vez para estos jóvenes la última dictadura militar resulte tan lejana como las guerras por la independencia.

Si las distintas etapas de la reforma iniciada en 1993 promovieron la enseñanza de una Historia renovada con nuevas perspectivas historiográficas y nuevos sujetos históricos protagonizando el pasado, en estas narrativas se observa cómo el código disciplinar se resiste y obstaculiza este tipo de cambios. Pareciera que la Historia escolar no ha sido mayormente permeable a la renovación.

El código disciplinar parecería muy eficiente para resistir los cambios y en este propósito encuentra un aliado inesperado, las nuevas tecnologías. Los textos consultados por los alumnos en la web les proporcionan listados de acontecimientos, fechas y personajes destacados, reforzando de esta manera la historia tradicional.

Bibliografía

- BARCA, Isabel. Caminhos trilhados pela Educação Histórica. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 865-874. 2012. Entrevista realizada por Nucia Alexandra Silva de Oliveira.
- BARCA, Isabel (org.). *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Braga, Centro de Investigação da Universidade do Minho / Associação de Professores de História, 2011.
- BARCA, Isabel y SCHMIDT, María Auxiliadora. La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 31, n.1, 2013.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredor, 1997.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, 1998.
- SHUMWAY, Nicolás. *La invención de la argentina*. Bs. As., Emecé, 1993.

¿QUÉ PRIORIZAMOS CUANDO PRIORIZAMOS? REFLEXIONES EN RELACIÓN CON LA TAREA DOCENTE AL ESTABLECER PRIORIDADES CURRICULARES EN CONTEXTOS COMPLEJOS.

Eliana Scinto¹
Agustina Solari²

¹ISFD Nro 29 “Graciela Gil”, Buenos Aires, Argentina - Universidad de Morón

² ISFD Nro 29 “Graciela Gil”, Buenos Aires, Argentina - Universidad de Buenos Aires

En el presente trabajo pretendemos analizar una de las cuestiones nodales de nuestra labor como docentes: los criterios que utilizamos para realizar las priorizaciones curriculares que efectuamos como profesores de Historia. En general nos ceñimos al Diseño Curricular de acuerdo al nivel educativo en el que estemos desempeñando nuestra tarea, y en éste breve estudio pretendemos establecer la relación entre dicha priorización y cómo fueron planteados la selección de los contenidos en el contexto ASPO.

1. Marco general.

Nos disponemos a revisar los criterios que se pusieron en juego al plantear la manera en que los contenidos debían ser priorizados en el año 2020; en el que de forma excepcional, se dispusieron orientaciones y principios en el marco del aislamiento, preventivo y obligatorio a causa de la pandemia de COVID-19. En los institutos de formación docente (ISFD), cada profesional debió afrontar la tarea de revisar los contenidos que tradicionalmente trabajaba para ser enseñados a partir de la virtualidad. Destacamos que en los documentos y notificaciones que fueron la base para diseñar nuevas estrategias y herramientas pedagógicas en tiempos inciertos de enseñanza; se observa la ponderación de objetivos como sostener la continuidad pedagógica, garantizar la continuidad educativa de los estudiantes y sustentar procesos de enseñanza y aprendizaje en la no presencialidad.

Creemos necesario explicitar el vínculo de trabajo que le da el marco a este texto: ambas autoras somos colegas del mismo instituto de formación docente, que está ubicado en Merlo, provincia de Bs As, Argentina (ISFD Nro. 29, Graciela Gil). Agustina Solari es profesora de Espacio de la Práctica Docente (espacio de formación que tiene como función central acompañar y formar a los futuros docentes en su labor en el aula) y Eliana

Scinto se desempeña como Jefa de Área del profesorado de Historia del Instituto mencionado, coordinando académica y pedagógicamente el desarrollo de la formación de los estudiantes.

2. Reflexiones en relación con la tarea docenteal establecer prioridades curriculares en contextos complejos.

El punto de partida o premisa inicial de nuestro estudio, fue analizar los lineamientos gubernamentales sobre el curriculum del Nivel Superior, es decir, aquellos documentos de trabajo elaborados por la Dirección de Educación Superior de la Provincia, que forman a futuros profesores de Historia. Luego abordamos las priorizaciones curriculares que operaron en la práctica pre pandemia y durante este fenómeno. En éste recorrido nos surgieron algunas cuestiones que deseamos plantear: qué decidimos priorizar cuando formamos docentes en pandemia, cómo impactó el contexto en las prácticas áulicas y en la priorización de los contenidos, qué modificó o transformó en la construcción del roldocente esta situación.

El conocimiento es entendido como un objeto dentro de un proyecto de enseñanza compartido entre el profesor y el estudiante, en un entorno dinámico que implica nuevas configuraciones, atravesadas por las demandas sociales, las coyunturas particulares y las especificidades disciplinares.

Según Freire (2014), uno de los autores que hemos tomado como marco teórico, el curriculum es la totalidad de los aspectos que atraviesan la escuela y esto significa los saberes, las experiencias y contenidos disciplinares, pero también las demandas de la comunidad de y hacia la institución. Es por ello que, a partir de la idea de un curriculum amplio y significativo que atraviesa la vida de los sujetos que transitan la escuela, nos parecía interesante abordar los criterios que utilizamos los docentes para realizar las priorizaciones sobre el curriculum a lo largo de situaciones excepcionales (pandemias, desastres naturales que influyen en la comunidad, periodos de turbulencias sociales, tensiones del campo laboral docente, entre muchos otros etcéteras).

Nos preguntamos, a través de nuestra práctica en la contingencia del 2020, ¿Cuáles son los contenidos, entonces, que son demandados en el contexto de pandemia? Y nuestra primera aproximación empírica fue que se requerían conocimientos académicos, pedagógicos y experienciales de la práctica como docentes que fueran potentes por su capacidad de transformación y adaptación, por su apertura al diálogo con los colegas y su mirada crítica.

Por ello hay que pensar que los saberes docentes, se ponen en juego en las dimensiones curriculares específicas, en condiciones limitadas, pero que estas expresiones no deben ser limitantes, sino transformadoras. Monteiro (2001) reflexiona sobre la identidad profesional y la formación de la actividad docente que tiende a oscilar entre la racionalidad técnica constante (una “mirada quirúrgica” sobre la práctica) que suele diluir los límites de las especificidades disciplinares, y las ambigüedades teóricas. Por ello resulta perentorio volver a la centralidad de un equilibrio en relación con las decisiones curriculares, los saberes de la experiencia y las competencias profesionales. Claramente, no hay que olvidar, el posicionamiento ético político que implican estas determinaciones.

Durante el año 2020 las autoridades de la Provincia de Bs As (así como el Poder Ejecutivo Nacional) determinaron lo que se llamó ASPO (Aislamiento, sanitario, preventivo y obligatorio) que implicaba la suspensión de actividad escolar presencial en todo el territorio bonaerense dada la coyuntura sanitaria por pandemia del Covid-19 en todos los niveles y modalidad del territorio. Lo que significó que todos los estudiantes y docentes tuvimos que realizar modificaciones trascendentales sobre lo que conocíamos como enseñar y aprender.

Esta decisión nos colocó ante un desafío inédito: enseñar y aprender en entornos virtuales. En otras palabras: los docentes y estudiantes se vieron forzados a pensar nuevas clases, estrategias y hábitos para los que no teníamos precedente alguno. Esto significó, desde la mirada docente, la necesidad de relevar las herramientas tecnológicas de nuestros estudiantes, sostener un vínculo pedagógico donde las relaciones cara a cara fueron suprimidas, revisar las estrategias pedagógico-didácticas disciplinares que permitían aprender contenidos específicos desde casa y sin el docente, así como garantizar el derecho a la educación que señala la Ley Nacional de Educación.

Desde la perspectiva estudiantil, los alumnos/as tuvieron que aprender a utilizar plataformas y entornos virtuales que no eran usados; necesitaron recurrir a estrategias novedosas de consulta, estudio y aprendizaje con diversos referentes que no fueran los institucionales-tradicionales; aprender nuevos hábitos de trabajo académico y trabajar en soledad sin el contacto presencial de sus compañeros.

Para acompañar este escenario complejo, se elaboraron algunas pautas, documentos de apoyo a la labor docente y se establecieron lineamientos de trabajo que debían consultarse en el devenir del desarrollo del ASPO que atravesaba la vida académica, sin olvidar la normativa vigente del Nivel. Documentos como

comunicaciones conjuntas, resoluciones y papeles de trabajo tendían lineamientos nuevos para las priorizaciones curriculares, la acreditación de espacios y la evaluación¹¹, fueron el suministro primordial para orientar la labor en el nivel que formaba futuros docentes.

En otras palabras, los docentes nos encontramos no sólo desempeñándonos en un ámbito nuevo e inédito, sino con normativa vigente discordante con la realidad transitada (Creadas en la década del '90), diversidad de situaciones de acceso a las herramientas tecnológicas a las que se ceñían nuestro trabajo, diversidad de itinerarios biográficos-académicos estudiantiles, estados administrativos nuevos o ya tradicionales que debían ponerse en acción para reflejar registros institucionales caducos, cargas sociales y sanitarias y situaciones coyunturales de riesgo.

Es por ello que creemos necesario retomar los lineamientos de la pedagogía crítica, donde el proceso educativo es entendido como un continuo, donde el sistema educativo no sólo podría reproducir el escenario desigual que estamos describiendo, sino que permitiría construir nuevos conocimientos en lo que Freire llama las '*semillas de liberación*'.

Retomar el concepto de curriculum es pensar también su contexto, su nivel macro y el espacio del aula. Para ello, nos pareció interesante retomar la idea de Noosfera (Chevallard, 1994) para plantear algunos ejes del trabajo: el condicionamiento estructurante (condiciones de trabajo docente, el contexto socioeconómicos, las posibilidades tecnológicas, etc.) que permite reflexionar sobre la complejidad del sistema educativo en relación a un entorno dinámico y cambiante, donde las demandas generan nuevas configuraciones en el conocimiento (Historia del tiempo presente, historia con perspectiva de géneros, historia ambiental, etc). Así estos contenidos van a tomar otros enfoques, tratamientos, perspectivas y su relevancia en el trabajo áulico. Por lo tanto, los contenidos no son estáticos, sino que van a ser revisados ante la presión de los cambios sociales. Este concepto de noosfera como espacio de negociación, es lo que nos permite resignificar las expectativas que llevan a la revisión de los contenidos y su transformación.

Otro punto a tener en cuenta son las innovaciones sobre el conocimiento académico disciplinar o nuevas miradas historiográficas, que permitirán articular la

¹ Consultar: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior. Subsecretaría de Educación. (2020) "Comunicación 11/20: Curriculum prioritario, evaluación y acreditación". Ver también: Comunicación conjunta 6/21: "El campo de la práctica: continuidades y propuestas para la formación docente". Ver: Resolución 13259/99, modificado según resolución 3581/00.

relación entre el ámbito académico y las expectativas a lograr en esos espacios de saber, que no siempre están unidos a los conocimientos trabajados en el espacio de formación. Es decir, es importante considerar las modificaciones que pueden surgir en el campo historiográfico y didáctico disciplinar, pero siempre teniendo en cuenta cuáles son los propósitos esperados para trabajarlo como un conocimiento en el aula.

Para propiciar una educación liberadora como señalamos anteriormente, debemos deconstruir las bases de la educación tradicional, en la cual los contenidos se enseñan de una sola forma, porque se interpreta que enseñar es “acomodarse”. Frente a esto, Freire propone una educación liberadora donde el diálogo y la discusión toman fuerza y sentido a través de los círculos de cultura. Esto implica partir de la alfabetización, la palabra y la frase generadora como motivadores del interés de realidad de la comunidad. El desafío será correrse del curriculum universal, de la idea de que es el alumno el que debe asimilar, del criterio utilitarista y academicista, y ponernos en un proceso de interpretación y lectura del mundo.

Esta postura implica profundizar la responsabilidad ética y profesional, donde resuena y gana centralidad el trabajo compartido y la búsqueda de la creatividad que escape a los límites impuestos. De esta manera, la tarea de enseñar y de decidir qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, implica un dinamismo de dimensiones curriculares y pedagógicas que estén enlazados con la perspectiva creadora y creativa de la tarea. En otras palabras: cuando priorizamos contenidos en función de las demandas del contexto, lo que opera sobre los docentes es la posibilidad de pensarnos como profesionales de un conocimiento específico que es capaz de reproducirse, pero también modificar el espacio comunitario, profesional y humano.

Bien podríamos distinguir entonces, la necesidad de abrirse al diálogo gozoso de basamento teórico, del que habla Giroux (1997), que implica un compromiso y empoderamiento ético con la tarea como transformadora de la comunidad. Es imperioso reconocer que acciona sobre la tarea docente una racionalidad técnica y reproductora de formas de control que presenta toda institución educativa. Pero esta racionalidad puede ser delimitada a partir de la lectura multidimensional del escenario pedagógico con una perspectiva transformadora y una ética profesional.

En este mismo sentido Apple (2011) nos invita a pensar que el conocimiento que transita los espacios de formación, implica una selección y organización de los conocimientos socialmente validados presentando una dimensión política específica. Así el conocimiento curricular no se muestra como neutral, sino bajo los influjos de los

intereses sociales que contribuyen a su distribución de las normas y disposiciones convenientes para perpetuar y reproducir una cultura popular y de élite.

Pondremos un ejemplo, para ilustrar lo que aquí estamos señalando. Un eje nodal en la formación de los/as docentes es el denominado Espacio de la Práctica Docente, en el contexto señalado de ASPO éste debió resignificar sus fundamentos, esto implicó replantear cómo desarrollar las prácticas de una manera diferente, sin ir a la escuela. Allí se desarticula la coformación entre el Nivel Superior y la educación del Nivel Secundario, generándose un vacío entre instituciones receptoras de los practicantes, profesores orientadores y estudiantes del nivel.

La particularidad de la situación requirió entre otras cosas, redefinir la función de los actores, el campo de la práctica fue trastocado en sus ejes principales, no por el hecho de que las estrategias y planificaciones fueron modificadas para la virtualidad, esto puede ser parte de una innovación tecnológica llevada a transformar las concepciones de la enseñanza y formas de replantear el proceso de aprendizaje mediado por las tecnologías. El principal problema surge de la ausencia del contacto con los estudiantes, la imposibilidad de construir un rol docente a partir de la propuesta concreta de contenidos que durante todo el 2020 y mitad del año 2021, tuvieron que planificar como mero productores.

Para el análisis de la priorización de contenidos focalizamos en el período de residencia, que se corresponde a una de las etapas de la formación docente, donde como espacio formativo se lleva a cabo la práctica en terreno, la construcción del rol y la puesta en acción de la labor docente. A partir de observar dichas prácticas desarrollaremos los criterios para realizar las priorizaciones curriculares:

1. **El contexto:** cuestiones que nos atraviesan a los docentes cuando tomamos decisiones en relación con los contenidos que trabajaremos como situaciones pedagógicas particulares, pandemias, normativa vigente, los marcos económicos, la brecha digital, diversidad de trayectorias de los estudiantes, los procesos burocráticos administrativos que hacen a la tarea docente, por ejemplo.
2. **La normativa vigente** que busca adecuar la formación docente a un contexto excepcional donde la acción educativa se desarrollaría fuera del ámbito escolar, atravesado por una virtualidad que mediaba en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en condiciones que visibilizaban las desigualdades socioeconómicas, en éste caso locales. Las autoridades jurisdiccionales elaboraron textos de referencia que encuadraba las acciones a llevar a cabo en el campo de la práctica en el contexto

ASPO y situaciones emergentes de los distintos espacios territoriales. (comunicación conjunta 7/20, comunicación conjunta 11/20 y 6/21) Estas implican realizar una propuesta situada que sostuviera alternativas posibles en tiempos de incertidumbre.

3. **Las demandas de la comunidad:** ¿De qué forma se llevó a cabo dicha articulación entre los/as practicantes en formación y estudiantes del secundario? Así los futuros docentes debían trabajar de manera coordinada con los docentes orientadores, elaborando recursos digitales para subir a las diversas plataformas y redes sociales utilizadas en pandemia. En estos documentos base antes mencionados, se plantea que el campo de la práctica se modificará de acuerdo al modelo de educación de ese año, esto respondía a las modalidades vigentes de escolarización (presencialidad, semi presencialidad y bimodalidad). Respondía, de esta forma, a un contexto de riesgo sanitario cambiante que insidía en el desarrollo curricular. Por lo tanto, las prácticas docentes fueron vaciadas de sus principales expectativas de logro: de la idea de construcción del rol docente y generadoras de una acción de procesos significativos, para ser solamente una acción productiva de recursos.

Debimos plantearnos cómo planificamos el Campo de la Práctica Docente. Así estos contenidos que dábamos como profesores formadores en la práctica, tenían que ser revisados, donde debíamos incorporar el manejo de tecnología y recursos digitales en otro nivel formativo. Así el Campo de la Práctica, en corto plazo tuvo que plantearse esta situación de excepcionalidad donde quedó en evidencia que el objetivo primordial de la documentación que amparaba nuestra labor, era el sostenimiento del vínculo pedagógico y la continuidad en las trayectorias formativas.

Una de las preguntas ejes en éste recorrido, surgen de los documentos que señalamos anteriormente, ¿Cómo los medios digitales interpelan los modos de pensar la enseñanza?, éste interrogante no tiene una única respuesta pero consideramos que las condiciones que nos demandaron a un cambio tan profundo y en tan corto plazo, nos puso en situación de que los estudiantes completen su trayectoria académica. El modo en que pudo concretarse tiene que ver con las propuestas que se pudieron realizar en la realidad concreta del espacio jurisdiccional, en general tenía que ver con ofrecer contenidos prioritarios vinculados con las nuevas tecnologías y se planteaba el rol de ayudantía.

Más allá de estas “demandas” de la coyuntura inmediata, fue perentorio pensar otros elementos que permitían construir y priorizar el currículum de los Institutos de formación. Algunos ejemplos de esto podrían ser:

- Construcción de archivos y memorias institucionales que recogieran las experiencias comunitarias en torno a las trayectorias educativas y permitiera ver su potencial transformador.
- Acciones de publicidad y construcción colectiva de saberes disciplinares y priorizaciones curriculares que se retroalimentaran inter e intra institucionalmente.
- Ejecución de esas de diálogo que propusieran pensar la tensión entre la racionalidad disciplinar y técnico burocrática, y la articulación de las experiencias, saberes y demandas construidas de la comunidad.

Los cambios de la coyuntura producto de la pandemia, expusieron claramente la necesidad de encontrar y crear alternativas y no limitantes de la idea de un curriculum como mero reproducción de dominación: En otras palabras, evidenció la demanda de educadores críticos que desarrollen estrategias educativas progresivas y de dimensión políticos. Los docentes como intelectuales nos transformamos y fuimos parte de una transformación pedagógica, creemos que las escuelas en muchos casos fueron islas (desde la concepción freiriana) y fue muy difícil lograr una organización que permitiera establecer algunas pautas colectivas en relación al curriculum prioritario implementado.

Para concluir, la pandemia nos ha permitido reconocer la centralidad de los espacios de diálogo, la puesta en práctica de trabajo colaborativo y forzarnos a la autoevaluación. Fuimos comprometidos a una instancia reflexiva sobre lo adecuado, necesario, adaptado y creativo de nuestra labor al contexto que nos tocaba vivir. Del mismo modo, reconocemos la especificidad del saber docente en diálogo con la comunidad de pares que permite revalorizar el conocimiento de la tarea en y con la comunidad educativa. (Giroux 2017).

Creemos oportuno establecer algunas conclusiones provisionarias sobre las decisiones continuas que realizamos en su relación con los contenidos:

- los contextos pueden potenciar o relentizar la distribución desigual del conocimiento a partir de priorizaciones curriculares efectuadas.
- los contenidos disciplinares son tan importantes como los experienciales y los socialmente validados y construidos y como tales, deben ser considerados de manera cuidadosa y no libradas al azar.
- la creatividad y la innovación, así como la capacidad de adaptación de las estrategias propias de la labor docente, deben estar mediada por un

posicionamiento ético que tienda a disminuir el impacto de las desigualdades contextuales.

- la comunidad de pares profesionales, de aprendizaje, como la comunidad educativa en general; son tan nodales para establecer los criterios de priorizaciones curriculares, como el docente especialista trabajando en soledad desde un academicismo disciplinar.
- las posibilidades de diálogo con los actores intervinientes de la formación de futuros profesores de historia, el conocimiento de una normativa vigente que responda a las necesidades de la labor territorial de los docentes y que se encuentren acordes a los contextos, pueden interpretarse como cimientos de prácticas potentes y no encorsetadas.

Creemos entonces que a partir de las reflexiones vertidas aquí, y las conclusiones que señalamos más arriba, podemos ver con claridad qué priorizamos cuando lo hacemos en la tarea de formar docentes: ponderamos aquellos contenidos que permitan configurar un rol de profesor de historia, altamente comprometido y reflexivo de su entorno que tenga como prioridad transformar la realidad.

Referencias

- APPLE, Michel. *Educación democrática*. Universidad Pedagógica Nacional. 2011. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=aBk3_rxM1jo
- APPLE, Michel. *Ideología y currículo*. Madrid, AKAL. 2008.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1997. Nueva edición ampliada de la original de 1985.
- COUDANNES AGUIRRE, M “La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría /práctica”. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, jul.-dez. 2010, pp. 975-990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.
- GIROUX, Henry "Pedagogía crítica, cultura fascista y esperanza en tiempos oscuros" - Conferencia Apertura *II Congreso internacional Educación e Inclusión desde el Sur*. Ministerio de Educación del Gobierno de la provincia de Tierra del Fuego, 6 de Noviembre 2020, en <https://www.youtube.com/watch?v=IWedvpfGSa4>
- GIROUX, Henry *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós; M.E.C., Barcelona.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. “Professores, entre saberes y prácticas”. *Educação & Sociedade*, anoXXII, n. 74, abr 2001.
- PACIEVITCH, Cecilia. “Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 10, n. 1, 2014. pp. 87-112.
- PACIEVITCH, Cecilia.; CERRI, Luis. “Diálogos sobre política, utopía y formación de profesores de Historia”. *Clío & Asociados*. V. 2014

TARDIFF, M. El oficio docente en la actualidad, sus tensiones y sus desafíos.
<https://www.youtube.com/watch?v=09P8gD2CMYE>

UNIVERSIDAD Y PRÁCTICAS VIRTUALES: EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA

Analía Merlo

*Ciclo Básico Común
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires. Argentina*

El contexto de pandemia llevó a fortalecer las estrategias de enseñanza de modo que las experiencias educativas en nuestras materias se lleven a cabo en un territorio enriquecido habitado por propuestas innovadoras y creativas, que apelen al trabajo colaborativo, a través de la convergencia de la presencialidad y la virtualidad en aulas ampliada y heterogénea.

El objetivo de nuestra propuesta es, por un lado, resignificar los vínculos y transformar la arquitectura del aula para convertirla en un espacio de construcción colectiva de conocimiento en la que el estudiante se transforme en protagonista de su propio aprendizaje, productor de conocimientos y contribuya a la circulación de saberes, por el otro, transformar el aula y convertirla en un espacio de construcción colectiva de conocimiento en el que el estudiante es el principal protagonista del aprendizaje, productor y difusor de la circulación de saberes.

1. Marco general: La universidad y sus desafíos

Nuestra propuesta se enmarca dentro de la estructura general correspondiente a Historia Económica y Social General, materia introductoria del Ciclo General (CBC) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

El Ciclo Básico Común es una unidad académica caracterizada por ser el primer ciclo de todas las carreras de la Universidad, su ingreso irrestricto y, por tanto, su masividad en las que conviven, explicitan y reflejan las dificultades propias del pasaje del nivel secundario al universitario.

En este contexto se puede apreciar la diversidad de trayectorias socioculturales y educativas, que muchas veces se expresa en rendimientos desiguales que afecta la

socialización del alumno como estudiante universitario y se refleja en el incremento de las tasas estadísticas de deserción y desgranamiento.

Consecuentemente, se articulan dos problemáticas que se retroalimentan: por un lado, se frustra el proyecto de vida del estudiante y por el otro, se desdibujan los propósitos de la educación pública: de inclusión, de democratización en el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

Consideramos que resulta indispensable que se promuevan estrategias e intervenciones que contemplen estas problemáticas en toda su dimensión, con la finalidad de lograr la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, sosteniendo las trayectorias de cada uno de ellos hacia la acreditación de saberes.

Es en este escenario que estimamos necesario contribuir, desde nuestro espacio para que nuestros estudiantes, desde su singularidad y a partir de sus recorridos heterogéneos puedan adquirir y desarrollar dos competencias ligadas a su condición de estudiante universitario:

a) capacidades básicas para el trabajo académico: la sistematicidad y disciplina de estudio, la rigurosidad intelectual en sus producciones, habilidades para la intervención en clase, el desempeño en grupos asociados al trabajo colaborativo y a la construcción colectiva de conocimientos.

b) competencias digitales, necesarias para desempeñarse en escenarios híbridos en los que convergen distintos entornos atravesados por la lógica de la cultura digital.

Estas competencias no suelen ser objeto de transmisión metódica en las instituciones educativas, pero estamos convencidos de que al tratarse de asignaturas que se cursan en el primer ciclo de las carreras, constituyen un espacio propicio para su abordaje.

Las habilidades de los estudiantes también deben ser afianzadas respecto del uso de la tecnología en un contexto educativo a partir de una acción de formación que fomente el desarrollo de competencias digitales. Los conocimientos refieren tanto a los contenidos como a la articulación de los mismos de manera conceptual. Las habilidades se entienden como la capacidad de hacer y saber hacer con el conocimiento, movilizándose de manera flexible en función del contexto y la tarea a desarrollar.

En el aula convergen los estudiantes, con sus propias singularidades, los docentes con sus diversas trayectorias y sus dispares representaciones respecto de la tecnología en un contexto educativo, los entornos, los contenidos didácticos. El abordaje pedagógico-disciplinar-tecnológico de nuestras asignaturas requiere una transformación profunda. En

estas transformaciones resulta necesario contemplar nuevos modos de aprender y construcción de conocimientos de manera colaborativa, a través de un modelo dialógico. Coincidiendo con Mayorga Fernández (2010), consideramos que trabajar por competencias en entornos virtuales, mediante aprendizaje colaborativo, además de trabajar en el aula, en el día a día, potenciando el aprendizaje tanto autónomo como en grupo de nuestros estudiantes supone una combinación de modelos y estrategias que hoy en día constituyen un reto para el ámbito universitario.

Por otro lado, contemplamos una dimensión didáctica que se encuadra dentro de lo definido por Camilloni como una didáctica de las Ciencias Sociales que, en tanto teoría social es ella misma una forma de práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedad y con una y diferentes miradas (Camilloni, 2015, p.18).

Consideramos necesario pensar en una enseñanza de las Ciencias Sociales que plantee situaciones relevantes y significativas que permitan a los estudiantes comprender problemáticas a través de las cuales puedan interpretar el presente y participar en la construcción del futuro. Del mismo modo, resulta importante potenciar el desarrollo de habilidades y el tratamiento de la información sobre hechos y problemas del pasado y del presente para la formación del pensamiento crítico. Facilitar que el alumnado convierta su cultura vivida en un saber útil para el análisis de la realidad compleja y para la construcción de conceptos explicativos que puedan seguir utilizando en el futuro. (Pagés; Santiesteban, 2013, p.23).

2. Desafíos del presente: El estudio de caso como estrategia.

Las propuestas de enseñanza desplegadas durante el año 2020 con motivo del cierre de los edificios de las instituciones educativas a causa de la pandemia Covid-19 han tenido que pensarse e implementarse en contextos de incertidumbre y cambio permanente. La transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota nos ha desafiado, como nunca, a re imaginar la educación y rediseñar clases, recursos, estrategias, canales de comunicación y dinámicas de trabajo.

En la Universidad de Buenos Aires, desde el mes de marzo en que se declaró el Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO) y hasta la actualidad, dentro del Ciclo Básico Común se implementaron actividades virtuales sincrónicas y asincrónicas para el desarrollo de los contenidos. Para crear un contexto de enseñanza y aprendizaje,

se utilizó el entorno virtual de la plataforma institucional Moodle y videoconferencias que además de presentar baja complejidad en el manejo, accesibilidad desde distintos dispositivos, posibilitaron la interacción dinámica de manera colaborativa.

De forma particular, el desafío que enfrentamos como cátedra nos llevó a elaborar una propuesta que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con la formación de los estudiantes que cursan la materia Historia Económica y Social General para el tramo del Ciclo General de Ciencias Económicas.

Sobre la base de un enfoque constructivista, como equipo de trabajo proyectamos la definición de estrategias que en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, están orientadas a facilitar un aprendizaje significativo. En tal sentido, consideramos pertinente la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje en la formación de profesionales. El planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión.

La participación en este tipo de estrategia desarrolla habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información. Posibilita también el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores como la innovación y la creatividad.

El estudio de caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que lo entrena para generarlas. Lo lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias, de esta manera se entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al estudiante a la generación de alternativas de solución, se permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real. Ese es su gran valor.

La propuesta busca el entrenamiento en la resolución de situaciones que si bien requieren la consideración de un marco teórico y la aplicación de sus prescripciones prácticas a la resolución de determinados problemas, exigen que se atienda la singularidad y complejidad de contextos específicos. Se subraya igualmente el respeto a la subjetividad

personal y la necesidad de atender a las interacciones que se producen en el escenario que está siendo objeto de estudio.

En este sentido, se asume el modelo de guía con un papel central de las actividades de quienes aprenden, la reflexión activa y la inventiva. Se valora la producción grupal de conocimiento y la actividad colaborativa.

De acuerdo a las concepciones didácticas manifestadas por Camilioni (2008), planteamos una estrategia fundada en el conflicto conceptual o cognitivo. El conflicto cognitivo desde una dimensión social, permite la expresión pública de los modelos mentales que configuran el pensamiento de los estudiantes, la confrontación y la discusión de distintos puntos de vista y la validación y argumentación del docente para la construcción social del conocimiento.

De esta manera se pretende reducir la brecha entre saber decir y poder emplear el conocimiento y generar aprendizajes que evidencian la interrelación entre actividad-cultura-concepto (Camillioni, 2008)¹.

¿Qué acciones se esperan de los estudiantes al poner en práctica esta estrategia?

Antes:

- Entender y asimilar el método de caso
- Tener conocimientos previos del tema
- Trabajar individualmente y en equipo
- Formular preguntas relevantes para la solución del caso

Durante:

- Participar mediante la expresión de sus opiniones, hechos y posibles soluciones.
- Escuchar y leer atenta y abiertamente la opinión de otros compañeros.

Después:

- Llegar a un consenso global
- Reflexionar sobre los aprendizajes logrados.

¹ Coincidiendo así con los objetivos principales de formación de los profesionales de la FCE, por ejemplo: para Licenciado en Administración se postula:

- Intervenir en equipo con enfoque interdisciplinario en proyectos que requieran la integración profesional de la administración con otras áreas del conocimiento;
- Intervenir en proyectos de investigación relacionados con el desarrollo del saber científico en el área de Administración;
- Fomentar el desarrollo y perfeccionamiento de la profesión

Perfil del egresado <http://www.economicas.uba.ar/alumnos/administracion/>, recuperado 27-12-2021.

Consideraciones finales

La coyuntura de los dos últimos años nos ha interpelado de manera profunda para revisar certezas, visibilizar prácticas institucionales, avanzar en la incertidumbre, cuestionar y buscar respuestas a nuevas preguntas a la vez que experimentamos con nuevos formatos, lenguajes y lógicas propias del mundo digital. El contexto interpela la construcción de respuestas y soluciones de nuevo tipo, que se van construyendo mediante acciones situadas en el marco de una comunidad que le otorga sentido mientras se ponen en juego tensiones y contradicciones que buscan responder hacia dónde nos dirigimos.

La incorporación de tecnologías y herramientas digitales al diseño de las clases abre mayores posibilidades de trabajo participativo de los estudiantes dentro del aula. Si las nociones teóricas básicas se pueden trabajar de manera remota a partir de instrumentos virtuales brindados por las cátedras, entonces el espacio del aula se puede utilizar para reforzar conceptos, debatir ideas y trabajar de manera interdisciplinaria con fuentes históricas o artefactos culturales.

La conformación de grupos de trabajo para alcanzar estos objetivos contribuye a la construcción colectiva del conocimiento. La experiencia dentro del aula creada a partir del trabajo colaborativo permite que los estudiantes dejen de ser un grupo de oyentes y se les pueda dar un trato más personalizado. La producción de conocimiento en el aula por parte de los estudiantes y el docente debe tener como objetivo último la posibilidad de interpretar de manera crítica las problemáticas relevantes de la actualidad.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, uno de los aportes centrales de lo trabajado, nos lleva a concluir que el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones. También, podemos agregar que las estrategias de enseñanza que el docente proponga favorecerá algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo. Una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los estudiantes.

Así entonces, podemos definir que pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción diferente, dónde asumimos

que el aprendizaje: es un proceso que ocurre en el tiempo que tiene avances y retrocesos; es un proceso que ocurre en diferentes contextos; es un proceso en el que nuestros estudiantes necesitan volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; es un proceso al que nunca puede considerarse como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores. Es una construcción.

Referencias

- Camilloni, A. (1995) "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Trasandino de Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Tema: Didáctica de Nivel Superior, Organizado por la Universidad Católica de Valparaíso los días 19 y 20 de enero de 1995 en Valparaíso (Chile).
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A. y Levinas, M. (2013). *Pensar, descubrir y aprender: propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Camilloni, A. (2015). *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. ResearchGate. 1- 18. Recuperado en: <https://www.researchgate.net/publication/268343697>
- Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak. (2009) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, FCE, México.
- Dussel, I (coord) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE
- Ezcurra, A., (2011). *Igualdad en la Educación Superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC.2011
- Feldman, D. *La formación en la universidad y los cambios en los estudiantes*, en Civarolo, M.M (2014). *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Giroux, Henry.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC, Barcelona.
- Jonassen, D. *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje*, en Reigeluth, Ch. (editor). (1999) *Diseños de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Aula XXI/Santillana, Madrid
- López, R., Miralles, P., Prats, J., y Gómez, C. J. (Comps.) (2017). *Enseñanza de la Historia y competencias educativas*. Graó.
- Mayer, R. *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*, en Reigeluth, Ch. (editor). (1999) *Diseños de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Aula XXI/Santillana, Madrid.
- Mayorga Fernández, M.J. Madrid Vivar, D. (2010). *Modelos Didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Málaga.
- Pagés, J y Santisteban, A. (Eds.). (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto del futuro: Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, España: Servei de Publicacions.
- Sáiz, J., Gómez, C. J., y López, R. V. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 5(1), 16-30.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.
Steiman, Jorge (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila, Buenos Aires

CULTURA MIDIÁTICA, CULTURA HISTÓRICA E MEMÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Janaína de Paula do Espírito Santo¹

¹ *Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)*

Cada vez mais, na medida em que a nossa cultura se torna midiaticizada e a internet permeia nossas relações com a realidade dentro e fora dos espaços virtuais, sentimos que a separação entre conhecimento científico e mídias fica mais difuso para a sociedade em geral. No âmbito acadêmico, os critérios, o método e o compromisso com a produção de conhecimento permanece e é constantemente renovado pelo comprometimento dos pesquisadores. Ainda assim, quando pensamos na esfera pública não é exatamente tão claro e presente, na vida cotidiana, o papel do conhecimento científico na vida das pessoas. Em uma sociedade de informação cada vez mais rápida, em que somos bombardeados por manchetes, em que a educação é um *commodities* e que a vida dos meios de informação depende da velocidade em que cliques são atraídos, em que pessoas e engajamentos contam como capital de influência, a informação se transforma: precisa ser atraente para valer o clique, precisa ser rápida para contar com um maior engajamento, precisa ultrapassar os algoritmos para garantir seu alcance, e toda essa transformação muda como nos relacionamos com ideias como verdade, ciência, conhecimento, notícia e opinião. Para o pesquisador Castells (2007), o modo de produção capitalista industrial vem perdendo seu espaço para o consumo de informação, que está focada no desenvolvimento tecnológico, baseado no conhecimento e processamento das informações. Para ele, esse “novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana” (CASTELLS, 2007, p. 398).

Frente a esse contexto fica clara a importância de pensarmos na cultura histórica, nos espaços que ela ocupa e os diálogos possíveis entre esse conhecimento, que está entre a experiência da memória e a produção científica e os espaços de produção do conhecimento a que temos acesso.

1. O que é cultura histórica?

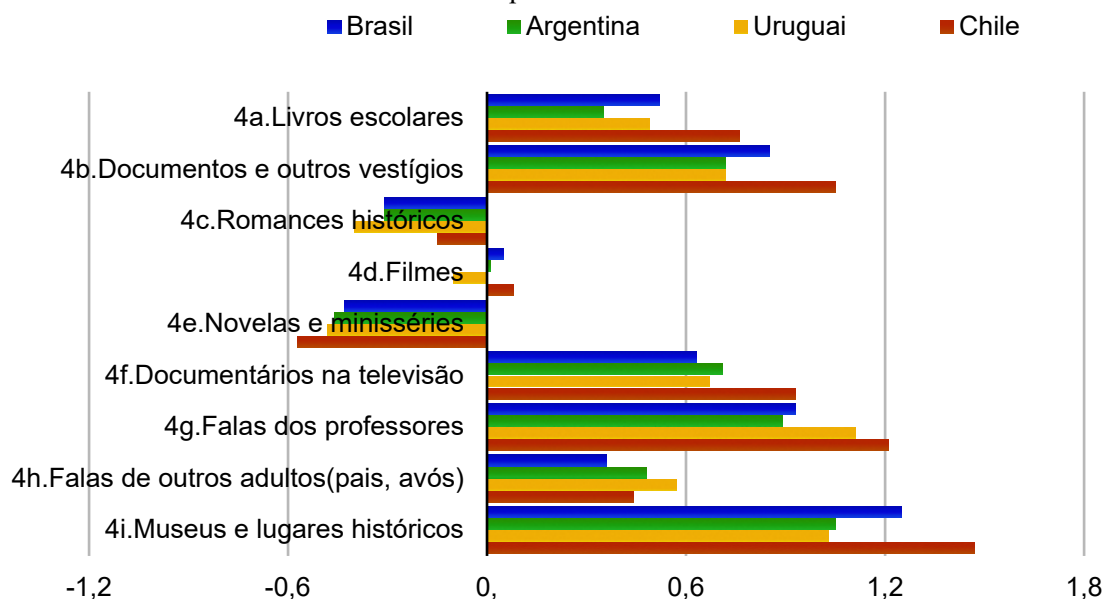
Cultura histórica seria a consciência histórica tornada prática, o espaço em que memória coletiva, memória histórica e conhecimento científico interpretam o passado (RÜSEN, 2001). Neste processo atuam os diferentes espaços do conhecimento histórico, desde museus e livros até os diferentes meios de comunicação em massa. Todos eles constituem a história pública, que é apropriada socialmente. Para o âmbito desse texto, pensamos justamente em uma definição a partir da teoria do pesquisador alemão Jörn Rüsen, para quem cultura histórica seria a consciência histórica tornada prática, o espaço em que memória coletiva, memória histórica e conhecimento científico interpretam o passado (RÜSEN, 2001). Neste processo atuam os diferentes espaços do conhecimento histórico, desde museus e livros até os diferentes meios de comunicação em massa. Todos eles constituem a história pública, que é apropriada socialmente.

Esta multidimensionalidade intrínseca a produção do conhecimento, em sua essência, tomada também por um ângulo múltiplo, como o que se propõe o enfoque da Didática da História (BERGMAN, 1998), em suas potencialidades e limites, ou seja, prevendo a dialogia do cotidiano como elemento fundamental na construção do conhecimento histórico em seus diferentes espaços. Assim é possível constatar a necessidade de fundamentar a reflexão em sobre os diferentes espaços possíveis para a constituição de sentido histórico. Se considerarmos a cultura histórica como um elemento de circularidade do saber, onde as proposições do acadêmico se amalgamam com as aspirações da sociedade em geral, os diferentes entendimentos de como o estudante comum se informa e forma seu pensamento histórico, aparecem como elemento central em torno do qual buscamos aprofundamento

Neste sentido, o Projeto Residente¹, que através de uma pesquisa quantitativa pode coletar uma série de dados durante o ano de 2019, permitem, através de algumas de suas questões, que possamos pensar sobre o processo de construção do conhecimento dos jovens da atualidade e alguns dos espaços que a cultura histórica preenche e tensiona, nesse processo.

¹ O referido projeto consiste em uma pesquisa quantitativa que foi realizada no Brasil e em outros seis países da América Latina, e que tem como uma de suas finalidades problematizar relações entre a cultura histórica e a cultura política de jovens latino-americanos. Participaram dela estudantes de idade entre 15 e 18 anos, que responderam, no ano de 2019, um questionário com questões de múltipla escolha dispostas com base na escala Likert.

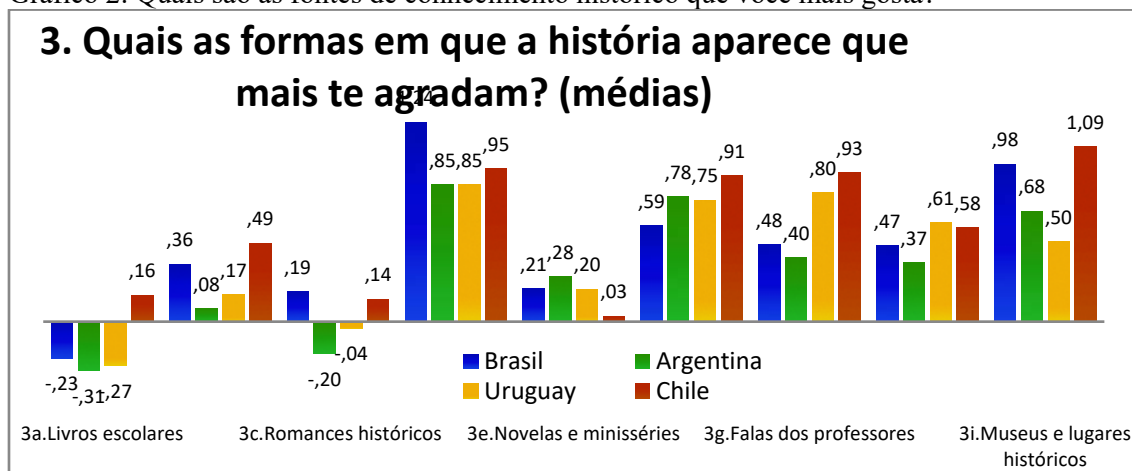
Gráfico 1: Quais são as fontes de conhecimento histórico que você mais confia?



Fonte: dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2019.

Nesta questão, a quarta do questionário buscava que o aluno respondesse as fontes de informações que são mais confiáveis, em sua opinião. Ela servia de contraponto a uma outra questão, que era: Quais as fontes de conhecimento que você mais gosta. Essa duplicidade visava tensionar justamente a percepção dos alunos das dimensões diferentes entre “gosto” e confiança, entre o passado que buscamos voltados a diversão e o passado que recebe a chancela do método científico, a saber:

Gráfico 2: Quais são as fontes de conhecimento histórico que você mais gosta?



Fonte: dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2019.

Observando esses dados, encontramos algumas dicotomias que parecem comuns, facilmente perceptíveis para o pesquisador de ensino de história que tem vivência em sala de aula, mas ainda assim, para o âmbito das reflexões propostas no presente texto, achamos importante salientar. Antes de partir para os dados em si, aponto a necessidade de se levar em consideração que, como uma pesquisa realizada em sala de aula, por professores pesquisadores voluntários, em alunos devidamente matriculados nos sistemas

de ensino correspondentes a suas faixas etárias, há a possibilidade de, no momento da pesquisa estarem mais propensos a demonstrar confiança àquelas fontes mais presentes no cotidiano escolar, como os livros escolares. No cotidiano de sala de aula, diferentemente, muitos professores são chamados a responder e contrapor, produções televisivas ou cinematográficas ou as fontes disponíveis na internet como sites e youtubers famosos, que, muitas vezes, acabam recebendo dos alunos uma atenção maior e funcionam, no seu processo de construção de conhecimento individual como contrapontos ao conhecimento do professor. QUEIROGA, (2019, p.25) define esse acontecimento como sombrio:

O lado “sombrio” da educação por meio da plataforma se dá mediante as fundações criadas por grupos empresariais que se aproveitam para explorar e fomentar o ensino a distância, a fim de terceirizar e isentar-se das responsabilidades para com esses profissionais, o que certamente desprestigia e desqualifica o ofício desses profissionais, em especial, dos professores.

Ao professor que trabalha em sala de aula, há uma força a ser enfrentada, o que Hartog (2015) chama de economia midiática: Ele afirma que esse fenômeno encontrou sua fórmula mágica de projetar o futuro sem sair do presente. Nesse cenário, a produção do tempo histórico dá a sensação de parece estar suspensa, o que acaba tornando a relação do indivíduo com o tempo, com o passado e com o saber esteja, constantemente, dominada por um presente perpétuo, um presente “inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico” (HARTOG, 2015, p. 39). Entre as experiências que transpassam o cotidiano, o tempo midiático, é certamente uma espécie de força pois nele estão contidos: O tempo de produção da mídia; o tempo que o usuário gasta consumindo suas narrativas; a temporalidade que o indivíduo passa a habitar pela ação de se viver na mídia. O tempo dos múltiplos *frames* narrativos; o tempo de ação e de reação; o tempo de imobilidade frente ao mundo do qual nos tornamos mais expectadores do que sujeitos (BARBOSA, 2019, p. 30). Embora essa questão não possa ser levantada pelos dados que temos no questionário, chamo atenção para o segundo lugar em confiança, que também figura como um dos espaços preferidos dos estudantes: Os museus e lugares históricos. Em um momento em que o ancoramento dos dados históricos encontra tantas tensões, chama a atenção a importância que é dada ao espaço em que o passado é feito “real”.

E aí, vemos com mais clareza uma possibilidade de interpretação para o segundo ponto levantado no presente gráfico. A identificação dos estudantes com o passado feito realidade através dos espaços de memória, como monumentos e museus. Talvez, nesse novo contexto de velocidade, eles possam figurar com âncora no processo de construção

de sentidos históricos e esse número represente um caminho de reação frente a essa realidade muitas vezes esmagadora. Claro, como lembra LE GOFF (1996): "O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos", ou seja, ele também é uma construção e uma escolha, da mesma forma que os documentos e a construção midiática. Ainda assim, fica o questionamento: há um indício de uma busca pela concretude dos espaços. Ela pode figurar como uma reação a "liquidez" de nossa realidade?

2. A formação de sentido histórico:

O avanço no entendimento das dinâmicas próprias de construção de saberes presentes nos diferentes artefatos culturais pode permitir que, enquanto professores e pesquisadores possamos avançar, tanto na crítica deste processo de enfraquecimento da racionalidade frente a experiência de mundo quanto no entendimento desta dinâmica entre o conhecimento científico e a "esfera da vida prática". Isso tenciona o nosso entendimento e a nossa relação com os diferentes canais do conhecimento, com a ideia da produção do conhecimento em si, e especialmente com a função que estes saberes e as instituições ligadas a eles, ocupam em nossa sociedade. As ciências humanas, para além de sua própria crise de paradigmas tem tido que lidar com estas tensões de tempos em tempos. No Brasil, temos o escola sem partido, um movimento que busca deslegitimar a natureza da racionalidade científica, em nome de uma ideia liberal de que pais devem escolher o que os filhos estudam e que todo o resto (muito especialmente o pensamento diverso) é ideologia, dominação, e portanto, deve ser retirado dos espaços públicos do conhecimento. As universidades, em contrapartida, são acusadas de distância do "mundo real".

Os "novos meios de comunicação" trazem consigo" novas regras de cognição e estética" [...] "imediatez esmagadora da percepção do sensível, pelo excesso e pelo fluxo impressionante de informação" (Rüsen, 2015 p.240). A indústria cultural abre caminho neste processo, pois parece, por um lado "mais próxima" das pessoas comuns, e por outro, mais "inofensiva" pois tem seus próprios compromissos enquanto produto de uma indústria para cumprir. Por vezes, a resposta profissional a isso é criar mecanismos controlados de absorção desta indústria cultural nos espaços formais do ensino: perante

métodos e mediações claras tomadas pelos profissionais envolvidos. A ruptura, no entanto, permanece: temos uma história nas redes sociais, uma história nos meios de comunicação de massa, uma constante “guerra de narrativas” sobre o passado (polarizada pela disputa política) e a história enquanto ciência, aparentando, de longe, estarem em uma batalha de campos opostos e espaços irreconciliáveis.

Cada vez mais um outro ponto se delinea: a necessidade do fortalecimento do entendimento dos diferentes espaços de formação histórica e dos mecanismos de mobilização do conhecimento histórico presentes em suas diferentes frentes. A ciência se baseia em elementos prévios de sentido. Essa é uma das funções da cultura histórica. O conhecimento é circular, bem como as dimensões da cultura histórica. O entendimento dos espaços que ocupam e do modo como são absorvidas é um campo com muito ainda a ser explorado, especialmente em seus pontos de diálogo, encontro, possibilidades e leituras.

Referências

- BARBOSA, M.C. Tempos midiáticos: passado, presente e futuro em modos narrativos. *Revista Brasileira de História da Mídia*, v. 8, nº 2, jul./dez. 2019.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.
- CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- KLÜPPEL, G., Cruz, M., & Cerri, L. (2021). Jovens, uma nova “nova direita” e suas esquerdas: um estudo sobre a posição política de jovens brasileiros. *Revista De História Da UEG*, 10(02), e022108. Recuperado de <https://www.praxia.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/11603>
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- RÜSEN, J. Perda de Sentido e Construção de Sentido no Pensamento Histórico na Virada do Milênio. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, 2001.
- RÜSEN, J. *História Viva: teoria da História: Formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende MARTINS. Brasília: UnB, 2010a.
- RÜSEN, J. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

LA TELEVISIÓN ESTATAL EN LAS AULAS DEL NIVEL PRIMARIO. EL USO DE “LA ASOMBROSA EXCURSIÓN DE ZAMBA” EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Carolina Melita

Maestría en Enseñanza de la Historia, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

La asombrosa excursión de Zamba es un programa de divulgación que narra el contenido de determinadas efemérides de la historia argentina desde la construcción discursiva del Estado. En los últimos años, este programa ha sido utilizado por docentes del nivel primario como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales a propósito de su lenguaje sencillo y su estética visualmente atractiva.

Este trabajo constituye una presentación preliminar de una investigación en curso para la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) cuyo objetivo es analizar las propuestas educativas que los docentes de Ciencias Sociales realizan al momento de introducir este programa infantil en las aulas del nivel primario de la provincia de Buenos Aires.

La Asombrosa excursión de Zamba: de un producto de divulgación histórica estatal a un recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario.

Las infancias contemporáneas, centradas en un contexto urbano y escolarizado, están asociadas a la presencia de pantallas: televisores, celulares, *tablets*, *notebooks*, *Ipods*, son algunos de los dispositivos que cautivan la atención de los actuales *nativos digitales*, entendidos como aquellos individuos- nacidos luego de 1990- que crecieron rodeados de tecnología digital y dependen de ella para el desarrollo de sus acciones cotidianas. En otras palabras, nos remitimos a “infancias entre pantallas”, un concepto introducido por la investigadora argentina, Carolina Duek, para referirse, en primer lugar, a la íntima relación que niños y niñas atraviesan con los medios y las tecnologías disponibles y, en segundo lugar, entendiendo las infancias sobre la base de una

construcción socio, histórico y cultural como resultado, en este caso, del proceso de globalización y sociedad de consumo.¹

La miniaturización de los dispositivos tecnológicos, la accesibilidad a la información y la hiperespecialización de la oferta de consumo han convertido a los actuales infantes en usuarios activos de la información, y consecuentemente, reconfigurado los modos de enseñar y aprender dentro de las instituciones educativas. Particularmente, los procesos de atención de estos niños y niñas se encuentran reducidos a un corto plazo en función a la necesidad (o ansiedad) de consumir una multiplicidad de datos que produzcan respuestas instantáneas y concretas. Desde esta premisa, los y las docentes se encuentran en la encrucijada de producir y/o seleccionar recursos didácticos atractivos, lúdicos e innovadores que favorezcan a captar y motivar el interés de estos sujetos *multitasking* o multitarea.²

Si nos remitimos a la enseñanza de la Historia o las Ciencias Sociales, en los últimos años ha proliferado un abanico de videos explicativos con fines televisivos, aunque no educativos, destinados a acercar el contenido de la disciplina a un público masivo mediante el uso de un lenguaje sencillo y un formato audiovisual atractivo.³ Algunos de estos programas de divulgación- como “Algo habrán hecho (por la historia argentina)”, “La asombrosa excursión de Zamba”, “Historia de un país”, “Los caminos de la Revolución”, “Contar la Historia”, entre otros- han sido utilizados, seguramente, como material didáctico para la enseñanza de la Historia en algunas o muchas escuelas de la República Argentina.

Nuestra investigación se ocupa de *La asombrosa excursión de Zamba*, un programa animado que ha cautivado la atención de un importante número de infantes. En consonancia con los lineamientos establecidos por la Ley Nacional de Educación (2006), este producto de divulgación ha sido utilizado en algunas escuelas primarias de gestión estatal y privada como recurso didáctico. Su inserción dentro del ámbito educativo formal ha generado una diversidad de miradas y un acalorado debate en el espacio público. Por

¹ Carolina Duek. *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. 1ª ed, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2013, pp. 9-12.

² [Felipe García](#), [Javier Portillo Berasaluce](#), [Jesús María Romo Uriarte](#) y [Manuel Benito](#). “Nativos digitales y modelos de aprendizaje” en [Martín Llamas Nistal](#), [Carlos Vaz de Carvalho](#), [Carlos Rueda Artunduaga](#) (coord). *TICs para el aprendizaje de la Ingeniería*, pp.74-75, 2008, [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7752572>

³ Gabriel Di Meglio. “Wolf, el lobo. Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica” en *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, número 8, pp. 110-113, Septiembre/Octubre, 2011, [En línea] <https://static.ides.org.ar/archivo/saberesdeestado/2014/05/Di-Meglio-IDES.pdf>

un lado, el historiador y supervisor de contenidos, Gabriel Di Meglio, expresó- en una entrevista al diario *La Nación*- que el programa se encuentra destinado al entretenimiento y la divulgación histórica a pesar de no haber sido "(...) un producto pensado para darse en la escuela, nunca tuvo una bajada didáctica. Si alguien lo usa como recurso didáctico tiene que hacerlo para problematizar *Zamba*".⁴ Por otro lado, Carolina Duek manifestó que el programa necesita "(...) de un adulto presente que complete todo el tiempo. Quizá sea un efecto buscado del programa, pero depende de cada docente, de qué y cómo completa lo que se muestra".⁵

Nos preguntamos: ¿Por qué los y las docentes optaron por dicho programa televisivo para la enseñanza y aprendizaje de las efemérides nacionales?; ¿existen otras alternativas digitales?; ¿qué relato histórico se reproduce y/o construye más allá del atractivo del recurso?; ¿los y las docentes cuentan con estrategias para problematizar su contenido? Este trabajo centra su atención en el modo en que los maestros y las maestras del nivel primario utilizan *La asombrosa excursión de Zamba* como soporte didáctico para la enseñanza de las efemérides. Nuestro objetivo es analizar si las propuestas pedagógicas que se presentan favorecen a la reproducción o problematización de la historia entendiendo que este programa de divulgación construye una interpretación narrativa que, de ninguna manera, puede resultar una versión única o acabada.

Comprendemos a *La asombrosa excursión de Zamba* como un show televisivo emitido por *Paka Paka*, la primera señal infantil estatal de Latinoamérica, que narra las aventuras de un niño formoseño llamado José- apodado *Zamba*- que viaja en el tiempo para vivir, en primera persona, algunos acontecimientos de la historia argentina junto a representantes de nuestra memoria nacional como José de San Martín, Manuel Belgrano, Juana Azurduy, Domingo Faustino Sarmiento, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, entre otros. Junto a sus compañeros y compañeras de escuela, *Zamba* recorre las principales efemérides de nuestro calendario escolar desde la fantasía e inocencia del mundo infantil.

⁴ Raquel San Martín, "Zamba: historia nac&pop para principiantes" en *La Nación*, 02 de febrero del 2014, [En línea] <https://www.lanacion.com.ar/opinion/zamba-historia-nacpop-para-principiantes-nid1660556/>

⁵ Idem.

Imagen 1: Portada web de *La asombrosa excursión de Zamba*⁶



Este programa, que en la actualidad cuenta con siete temporadas y miles de reproducciones en plataformas digitales, nació a propósito de los festejos del Bicentenario de la Revolución de Mayo por encargo del Ministerio de Educación de la Nación Argentina durante la gestión de Cristina Fernández de Kirchner entre los años 2007-2015.⁷ Su producción forma parte de un conjunto de políticas de inversión estatal a nuevos centros de investigación, educación y divulgación histórica de la mano de jóvenes historiadores que buscaban acercar la disciplina a públicos más amplios. De este modo, nuevos actores sociales - preferentemente “subalternos”- y temáticas vinculadas a la perspectiva de género y la historia reciente- como el Proceso de Reorganización Nacional y la Guerra de Malvinas- se convirtieron en ejes centrales de la renovación historiográfica que impactó, directamente, en las producciones culturales de financiamiento estatal.⁸

Entendemos por uso a la manera en que los maestros y las maestras del nivel primario se apropian de este recurso de divulgación en sus clases de Ciencias Sociales. Esto significa pensar si las propuestas metodológicas planteadas por los docentes favorecen al desarrollo de un pensamiento meramente reproductivo o problematizador del contenido del programa. Si concebimos que las actuales generaciones de estudiantes- entendidos como *nativos digitales*- consumen los recursos audiovisuales en tanto productos acabados, la construcción de diversas perspectivas e interpretaciones alternativas servirán como insumo para contrastar la narrativa del *show* televisivo en el marco de una perspectiva científica, multidimensional y crítica de la Historia.

⁶ Imagen extraída de <https://www.mundozamba.com.ar/las-asombrosas-excursiones-de-zamba/>

⁷ Los cincuenta y dos capítulos, correspondientes a las cinco primeras temporadas, fueron producidos durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. La sexta temporada (cinco capítulos) se desarrolló en la gestión de Mauricio Macri (2015-2019) y la última continúa en curso en los tiempos del mandatario, Alberto Fernández (2019-actualidad).

⁸ Ernesto Bohoslavsky. “Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015)” en Revista *Historia da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, vol 9, n°20, pp. 106-111, Abril, 2016, En línea: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/967/631>

La investigación parte del análisis de las prácticas de los docentes ya que parafraseando a la investigadora uruguaya, Ana Zavala- lo que sucede realmente en las aulas constituye una semilla fecunda para la elaboración de un campus teórico dentro de la Didáctica de la Historia.⁹ Es por ello que la metodología de nuestro trabajo recupera algunas propuestas pedagógicas en relación al uso del programa a partir de entrevistas a maestros y maestras de segundo ciclo del nivel primario quienes se encuentran actualmente en ejercicio en escuelas privadas y estatales, ubicadas en la provincia de Buenos Aires, Argentina.¹⁰ Las preguntas están orientadas a indagar los intereses personales, la selección videográfica y las propuestas metodológicas que dichos docentes presentan en sus planificaciones respecto a la introducción del recurso audiovisual.

Una propuesta para el abordaje del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia.¹¹

Francisco es un maestro de Ciencias Sociales que trabaja en los últimos grados del segundo ciclo en una escuela primaria ubicada en el partido de Morón, provincia de Buenos Aires. El programa de *Zamba* constituye un soporte digital que utiliza con frecuencia para abordar diversas temáticas como la llegada de los españoles al continente americano, la vida de Manuel Belgrano y José de San Martín o la última dictadura militar. Uno de los motivos que lo lleva a reproducir estos videos en sus clases es la manera sencilla y gráfica de contar la historia de nuestro país. Asimismo, considera que los estudiantes pueden aprender muchos datos y retrotraerse al pasado para construir un relato.

En marzo del 2021, Francisco eligió el capítulo de *La asombrosa excursión de Zamba a la Casa Rosada* al momento de abordar la efeméride correspondiente al Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia para sexto grado. El contenido de este episodio se inicia cuando el niño formoseño se dirige al pasado a bordo de una “urna mágica” con el propósito de buscar a su compañero de escuela, conocido como “el niño que lo sabe todo”, quien ha sido secuestrado (explícitamente) por el Teniente General Videla, el Almirante

⁹ Ana Zavala. “La lupa académica o la mirada de los otros” en *Mi clase de Historia bajo la lupa. Para un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. 1º Ed, Montevideo, Ediciones Trilce, 2012, pp.15-27.

¹⁰ El segundo ciclo del nivel primario en la República Argentina corresponde a cuarto, quinto y sexto grado. Las edades de los estudiantes oscilan entre los nueve a once años, aproximadamente.

¹¹ El estudio de caso que se presenta corresponde al testimonio de un docente bonaerense en el marco de una entrevista a fines del 2021. Su nombre ha sido modificado con el objetivo de resguardar su identidad. La publicación de su experiencia y propuesta ha sido, previamente, informada y aprobada.

Massera y el Brigadier Agosti, un grupo de militares que asumió la conducción del gobierno de facto luego del golpe cívico-militar ocurrido el 24 de marzo de 1976.

El miedo y el peligro constituyen los atributos que caracterizan al período correspondiente al Terrorismo de Estado. La recreación escenográfica del capítulo se apoya sobre una casa fantasma y la imagen de los militares se encuentra vinculada con el autoritarismo y caracterizaciones relacionadas con payasos, diablos, monstruos, entre otros. Los colores intensos, la oscuridad y ciertas expresiones melódicas favorecen a reforzar la construcción narrativa de este período asociado a la maldad como puede visualizarse en la siguiente imagen:

Imagen 2: Representación iconográfica de la Junta militar integrada por el Almirante Massera, el Teniente General Videla y el Brigadier Agosti (de izquierda a derecha)¹²



Las referencias a la dependencia financiera, el Mundial de Fútbol y la Guerra de Malvinas son algunos de los tópicos secundarios que complementan la mirada sobre el Terrorismo de Estado. Este episodio culmina cuando, sorpresivamente, “el niño que lo sabe todo” reaparece en virtud de una serie de preguntas que *Zamba* y *Niña*, una joven afrodescendiente de principios del siglo XIX, realizan a los integrantes de la Junta Militar. Al final, éstos se muestran derrotados, se convierten en vampiros y, de manera ficticia, reflexionan amigablemente acerca de lo ocurrido junto al protagonista del programa.

La elección de este recurso por parte del docente se debió a dos motivos específicos: en primer lugar, la ausencia de dramatismo que presenta en comparación con otros videos o imágenes (por ejemplo, tanques de guerra) y, en segundo lugar, el estado de sensibilidad que los estudiantes presentaban a comienzo del 2021 en virtud del contexto pandémico. La planificación de clase presentada por el docente para abordar la temática fue la siguiente:

¹² “La asombrosa excursión de Zamba en la Casa Rosada” en *La asombrosa excursión de Zamba*, Canal Encuentro, temporada 3, 2013, minuto 05:34, [En línea] <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8007/6105>.

24 DE MARZO

DÍA NACIONAL POR LA MEMORIA, LA VERDAD Y LA JUSTICIA

El pasado dice cosas que interesan al futuro.

Eduardo Galeano.

El 24 de Marzo se conmemora en Argentina el “**Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia**”, fecha en que se habilitan espacios de reflexión, de recuperación de memorias del pasado reciente y construcción de historias que estaban silenciadas u ocultas en la última dictadura que gobernó al país.

a. Lee el siguiente texto

El Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia

El 24 de marzo de 1976, la Junta Militar irrumpió mediante un golpe de Estado y ese mismo día instaló el estado de sitio, intervino en lugares de trabajo y producción, suspendió la actividad de los partidos políticos y de los sindicatos, prohibió el derecho de huelga, anuló las convenciones colectivas de trabajo e impuso una feroz censura de prensa, entre otras tantas medidas. Tenían un claro objetivo: la implementación de un modelo económico que benefició a los sectores más concentrados de la economía y claramente perjudicó a los trabajadores. Para lograr el objetivo no bastaba con un simple proceso de ordenamiento, sino que había que “transformar normas y marcos institucionales, administrativos y empresariales; políticas, métodos, hábitos y hasta la misma mentalidad”, según escribió el Ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz en las “Bases para una Argentina moderna: 1976-80”. La dictadura militar contó con el apoyo de grupos económicos y de amplios sectores civiles, por eso se define como “Dictadura Cívico Militar”.

b. Mirar el video de Zamba, luego responder las consignas.

<https://www.youtube.com/watch?v=KeBqYf3oQBA>

El video cuenta lo que sucedió en la dictadura, lo que estaba prohibido y compara con lo que sí se puede hacer en la democracia.

- 1) ¿Qué pasó en la dictadura cívico militar de 1976?
- 2) ¿Qué le pasó al niño que lo sabe todo?
- 3) ¿Qué es un desaparecido?
- 4) ¿Para qué sirve la urna? ¿Cuándo la usamos? ¿Para qué la usamos?
- 5) ¿Qué podemos hacer en democracia? ¿Y en dictadura?

Ante la propuesta del docente, algunos miembros de la comunidad educativa manifestaron su descontento. Por un lado, un grupo de familias expresó, vía mail, que el capítulo televisivo no resultaba pertinente para la edad de los estudiantes y que el docente pretendía establecer una “bajada de línea política”. Además, los padres hicieron referencia

a la angustia que provocó en algunas alumnas pocos minutos después de salir de la escuela. Por otro lado, y ante la sumativa de quejas, las autoridades de la escuela solicitaron que el docente pueda anticipar los videos a los directivos del nivel para evitar inconvenientes. Finalmente, Francisco eliminó los programas de *Zamba* de la planificación para no tener problemas y resguardar su puesto de trabajo.

Frente a los inconvenientes presentados con parte de la comunidad educativa por el uso de este recurso audiovisual de divulgación histórica estatal, nos preguntamos, ¿qué posición está ocupando este programa educativo infantil dentro de la clase?; ¿qué historia/s se construye/n?; ¿la propuesta del docente favorece a la reproducción o problematización de la historia?; ¿hay lugar a otras interpretaciones?; ¿se presentan otros recortes o perspectivas de análisis?; ¿qué interpretación/es realizan los estudiantes en virtud del recurso y la propuesta del docente?

No es nuestra intención establecer un análisis valorativo de la propuesta pedagógica del maestro entrevistado sino repensar nuestras prácticas en relación al campo de la enseñanza de la historia a partir de formatos audiovisuales. En líneas generales, observamos que el programa de *Zamba* ejerce una aparente centralidad en el desarrollo de la clase. En primer lugar, las actividades de aplicación que se proponen mantienen el mismo recorte temático que presenta el video vinculado al Terrorismo de Estado y la democracia. Si analizamos el cuestionario de actividades, se enfatiza en la temática de la dictadura, los desaparecidos y las urnas. En segundo lugar, la consigna establece que las respuestas deben ser extraídas a partir de lo que los estudiantes observan en el capítulo de veinte minutos de duración.

De este modo, entendemos que el recurso audiovisual se traduce en una voz oficial de la reconstrucción del pasado que, según el docente, “(...) cuenta lo que sucedió (...)”. No se observan, aparentemente, recursos alternativos que permitan generar otros enfoques o puntos de vista considerando que la narrativa realiza algunas omisiones y/o expresiones ficcionadas en la construcción del escenario y la iconografía de sus personajes que, sin dudas, necesitan ser recuperadas y reconstruidas en pos de nuevas interpretaciones y perspectivas de la historia. Queda pendiente, asimismo, complementar el análisis con aquello que se desarrolló en el marco de la oralidad a partir del relato del docente y las inquietudes y/o aportes de los mismos estudiantes como así también las interpretaciones de éstos en el desarrollo de sus producciones escritas.

Conclusiones

La *asombrosa excursión de Zamba* constituye, probablemente, uno de los recursos audiovisuales más atractivos utilizado por los docentes del nivel primario para abordar las efemérides de nuestro país. Más allá de sus motivos, la presencia de este recurso nos obliga a repensar las apropiaciones que los maestros y las maestras realizan en pos de la construcción de una perspectiva problematizadora de la Historia si pensamos que las actuales generaciones infantiles consumen la información mediática en tanto producciones concretas y *verdaderas* de la realidad.

Es por ello que la reciente introducción de estos lenguajes audiovisuales nos convoca a reflexionar en torno a algunos desafíos que se presentan dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En primer lugar, resulta significativo poder repensar qué historia o historias deseamos construir de acuerdo a las propuestas metodológicas que presentamos como docentes en virtud de favorecer al desarrollo de un pensamiento crítico del pasado-presente-futuro en los procesos de formación de nuestros infantes y jóvenes. En segundo lugar, es importante resignificar las prácticas de los docentes en pos de la elaboración de un campo teórico que favorezca al crecimiento de la Didáctica específica en el nivel primario dado el aparente vacío bibliográfico que se presenta en esta temática.

Referencias bibliográficas

- BOHOLAVSKY, Ernesto. “Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015)”, Revista *Historia da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, vol. 9, n°20, pp. 102-120, Abril, 2016 En línea: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/967/631>
- DI MEGLIO, Gabriel. “Wolf, el lobo. Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica” en *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, número 8, pp. 107-120, Septiembre/Octubre, 2011, [En línea] <https://static.ides.org.ar/archivo/saberesdeestado/2014/05/Di-Meglio-IDES.pdf>
- DUEK, Carolina. *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. 1ª ed, Buenos Aires, capital Intelectual, 2013.
- El asombroso mundo de Zamba*, [En línea] <https://www.mundozamba.com.ar/las-asombrosas-excursiones-de-zamba/>
- GARCÍA, Felipe; PORTILLO BERASULCE, Javier; ROMO URIARTE, Jesús María y BENITO, Manuel. Nativos digitales y modelos de aprendizaje” en Martín Llamas Nistal, Carlos Vaz de Carvalho, Carlos Rueda Artunduaga (coord). *TICs para el aprendizaje de la Ingeniería*, pp.73-80, 2008, [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7752572>
- “La asombrosa excursión de Zamba en la Casa Rosada” en *La Asombrosa excursión de Zamba*, Canal Encuentro, 2012, [En línea] <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8007/6105>

SAN MARTIN, Raquel, “Zamba: historia *nac&pop* para principiantes” en *La Nación*, 02 de febrero del 2014, [En línea] <https://www.lanacion.com.ar/opinion/zamba-historia-nacpop-para-principiantes-nid1660556/>

ZAVALA, Ana. “La lupa académica o la mirada de los otros” en *Mi clase de Historia bajo la lupa. Para un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. 1º Ed, Montevideo, Ediciones Trilce, 2012, pp.15-27.

A EDIÇÃO DIDÁTICA DE FILMES: TRÂNSITOS E APROPRIAÇÕES DA CULTURA HISTÓRICA NA MÍDIA E NA ESCOLA

Rosângela Maria Silva Petuba¹; Luis Fernando Cerri²

¹Departamento de História, UEPG; ²Departamento de História e Programa de Pós-graduação em História da UEPG

Entendemos por edição didática de filmes o produto da adaptação de material cinematográfico para uso em atividades de ensino e aprendizagem, seja por meio da seleção e reorganização de trechos, uso de partes isoladas ou qualquer outra forma de apropriação seletiva ou reorganizativa que gere produtos modificados a partir de um filme original.

1. Algumas considerações introdutórias

Tanto a bibliografia quanto o enorme acervo de conhecimento prático coletivo sobre o uso das linguagens midiáticas em sala de aula, especialmente o cinema, apontam, para além das possibilidades e vantagens que saltam aos olhos, diversas dificuldades e dilemas que se colocam para essas práticas. Por exemplo, um dos desafios é construir um olhar analítico por parte dos estudantes, mais comumente estabelecidos em uma postura contemplativa, no “banco do carona”, que em uma postura ativa, crítica e analítica. Isso resulta obviamente da prática social de fruição desatenta dos produtos da mídia, já que a postura intelectual do entretenimento traz essa marca. O trabalho formativo junto aos estudantes para uma relação produtiva com filmes que envolvam algum tipo de conteúdo histórico, porém, não equivale ao trabalho de formação de pequenos cineastas ou cinéfilos. Eles até poderão chegar a estas condições, incentivados a um olhar detido sobre estas formas de arte, mas a intenção do professor vai até a formação de estudantes com uma relação mais produtiva (no sentido contrário de consumidor passivo) com os filmes no aprendizado de conceitos e conteúdos históricos.

Diante das urgências da sala de aula, o professor não fica preso a ideia academicista de que um bom trabalho com o filme em sala de aula só pode ser aquele em que se assista ao filme inteiro. Essa reverência é amiúde impraticável no cotidiano da

escola, e a noção disto vem da consciência de que o tempo didático é qualitativamente diferente do tempo do cineasta ou do cinéfilo quando se colocam diante de um filme que da reflexão sobre o mesmo.

Ao editar um filme para usar em sala de aula, o ao incentivar que seus alunos o façam, o professor ultrapassa uma relação de reverência, submissão e limitação ao consumo das obras de arte, não de forma necessariamente desrespeitosa com o trabalho dos artistas envolvidos mas, pelo contrário, reconhecendo-o. O professor e seus alunos de certa forma continuam o trabalho da equipe artística do cinema, uma vez que após as filmagens, diretor, montador e vários outros membros da equipe reduzirão dezenas ou centenas de horas a um par de horas mais ou menos. A própria análise do filme por parte do docente e dos estudantes já é um ato de desfazer e desmontar o que está feito a partir de outros elementos-guia: no cinema, o guia era a expressividade artística, e na escola esse guia passa para os objetivos de ensino e aprendizagem. Dessa desmontagem teórica pode nascer uma desmontagem e remontagem prática, que gera um novo produto áudio visual apropriado para novos fins intelectuais.

A análise de filmes históricos em sala de aula e os processos de edição didática dos mesmos são processos que guardam forte similaridade com as transposições entre os saberes eruditos ou acadêmicos e o saber escolar, para os quais se cunhou o conceito de transposição didática, sendo Chevallard (2009) um dos seus mais conhecidos difusores. Da mesma forma que os saberes eruditos são transformados no processo ao entrar em relação com os saberes da sociedade e da escola, também os produtos do mundo da cultura/ entretenimento são apropriados e transmutados no processo de sua captura para a construção educativa de uma postura produtiva diante da mídia; desse modo, colocamos sob o suspeita a ideia de que a escola diante dos meios de comunicação estaria sempre em atraso e em posição passiva de consumo (ALMEIDA, 1994).

Para usar uma metáfora militar, apropriar-se didaticamente de um filme implica conquistar o filme, submetê-lo à própria necessidade. Como qualquer forma de conquista, implica em conhecer o “inimigo” para tomar seu território. O primeiro fator para fazê-lo é o tempo. O tempo para o qual o filme foi pensado é o da fruição cultural ou do exercício intelectual, do pensamento crítico, que também pode ser uma forma de fruição. Encontra-se involucrado, nesse tempo de origem, com maior ou menor intensidade, no ócio, seja ele ócio puro ou o ócio criativo de Domenico de Masi (2000). A edição didática invade e conquista o filme para um outro registro de tempo, que é o tempo de trabalho, para o professor, e tempo de estudo, para o aluno.

Temos nos permitido aqui a linguagem metafórica da violência, porque re-decupar um filme é uma violência. Mas não apenas da parte do professor. Como cinema é uma indústria, nem sempre o diretor tem governabilidade ampla sobre a obra, e por isso é cada vez mais comum, sobretudo na era digital, em que esses procedimentos técnicos são facilitados e viabilizam novos gêneros de coisas como a “versão do diretor.” A edição didática é a “versão do professor”.

Ao contrário de estranha, a reciclagem, a reutilização e a recombinação de produtos culturais já prontos é uma marca importante da cultura juvenil hoje, em criações que guardam um grau significativo de originalidade. O fenômeno é visível nas redes sociais, na criação dos famosos memes com imagens e textos criados por outrem reorganizadas e ressignificadas, bem como em plataformas para *smartphones* que permitem criação de vídeos curtos incluindo áudio e vídeo pré-existentes com gravações novas pelo usuário que podem ou não ser submetidas a filtros e recursos que popularizam a edição e os efeitos especiais.

2. A edição didática de filmes para a aula de História

Onde se situa a edição didática de filmes para fins do ensino de história no vasto debate entre cinema, história, ensino de história? Podemos afirmar que há alguma forma de peculiaridade estética, analítica ou política na maneira como o professor de história se aproxima de um filme? Ou de como concebe sua utilização no espaço escolar? Há um corpo normativo dessas abordagens, um consenso mínimo capaz de orientar e traduzir-se em experiência e práticas formativas de professores que queiram utilizar o cinema em suas aulas?

No livro “*A escola vai ao cinema*” os autores delineiam um pouco o campo dessas reflexões ao afirmarem que o cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. E uma certa maneira de olhar, um olhar que organiza o mundo. Olhares e ideias postos em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentidos às coisas. Parte da criação do cinema ainda é uma arte da memória, da memória individual, coletiva e histórica. Ele ritualiza em imagens visuais, sonoras os eventos e locais que o espectador deve recordar ao debruçar-se sobre o passado, o presente e o futuro e participa da história não só como técnica, mas também como arte e ideologia. Ele cria ficção e realidades históricas e produz memória. Ele é um registro que implica mais que uma maneira de filmar, por ser uma maneira de reconstruir, de recriar a vida.

Entretanto os autores destacam, que na feitura da obra sua concepção e seus vínculos coma educação referem-se à sua manifestação como arte, não ao cinema apenas como indústria cultural, apropriado pelo mercado, como um bem de consumo e que:

Também não se trata de “escolarizar” o cinema ou de didatizá-lo, tomando como uma estratégia de inovação tecnológica na educação e no ensino [...] O cinema é importante para educação para os educadores, por ele mesmo, independentemente de ser uma fonte conhecimento e de servir como recurso didático como introdução a inovações na escola. (TEIXEIRA, 2003, p. 11).

Em que pese nossa concordância de que o trabalho com filmes em sala de aula não pode se constituir como um mera estratégia de inovação tecnológica na educação e no ensino, a proposta da produção de edições didáticas de filmes a serem trabalhados no ensino de história passa justamente por operação de torná-lo sim um recurso didático potente e criativo capaz de fazer com que o professor, quase sempre com pouco tempo de aula para passar filmes inteiros para seus alunos, possa incorporar o uso de filmes e o debate sobre o cinema como uma história contada com imagens, sons e interpretações em movimento.

E ao afirmarmos no intento mais uma vez concordamos com os autores no entendimento de que tal como a palavra escrita, a imagem precisa ser decifrada e compreendida. Nesse sentido, é urgente exercitar e formar professores para o seu manuseio.

A construção da edição didática, ao contrário do que muitos podem afirmar, pressupõe um cuidadoso exercício de assistir e analisar o filme em sua integralidade. Afirmar o contrário seria pressupor uma operação puramente mecânica, cujo único intuito seria mutilar o filme rompendo com sua aura de obra de arte, embora nem mesmo Walter Benjamin tenha dado à obra cinematográfica esse estatuto.

Ao definir a aura da obra de arte como uma figura singular, composta e elementos espaciais e temporais, a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja, Benjamin destacou que “o declínio atual da aura” derivava de duas circunstâncias estreitamente ligadas a crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas e identificou justamente o cinema como seu agente mais poderoso, cuja existência, produção e difusão em grande escala patrocinaria a liquidação do valor tradicional da cultura:

O que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura [...] esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente como o movimento de massas, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. Sua função social não é

concebível mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura. Esse fenômeno é especialmente tangível nos grandes filmes históricos. (BENJAMIN, 1987).

Para Gonçalves (2008), sob os olhos de Benjamin, o cinema na era da reprodutibilidade técnica, ao inaugurar uma nova função social da arte, contribuiu de forma positiva para o aprofundamento da percepção do homem moderno, que já vinha sendo construído pelo ritmo frenético das grandes cidades e da industrialização. O declínio da aura da obra de arte foi conduzido pelos mesmos fatores reprodutivos e perceptivos, entretanto, o modo de analisar esse fenômeno no pensamento de Benjamin é ambíguo. O desaparecimento da aura pode levar a um empobrecimento da experiência cultural se não dá lugar a novas expressões. Todavia, a aura não está desaparecendo por acaso. As novas condições criadas na estrutura da sociedade moderna mudaram a arte, a comunicação e as formas de expressão do homem, que são diferentes daquelas que existiam antes.

Portanto se partimos do pressuposto que, sim, a montagem de uma edição didática de um filme pelo professor é precedida de uma análise do mesmo em sua integralidade, como foi dito, devemos então nos questionar de fato de que serve descrever e analisar um filme. De que serve essa operação que parece simétrica e inversa das que presidiram à elaboração do filme (escrita dos diversos estados o roteiro, constituição da decupagem técnica tendo em vista a filmagem. Não é absurdo desmontar o que foi pacientemente (ou impacientemente) montado? (VANOYE, 2012).

Aqui temos obviamente a percepção de que não se analisa sem desmontar para em seguida remontar. Não seria o próprio processo de análise uma forma de edição? E se isso é feito o que orienta o processo de remontagem? bom isso

No caso da proposta desenvolvida nas disciplinas de Metodologia III e Prática de História Moderna e Contemporânea, desenvolvidas de 2013 a 2021 no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa -PR, dedicamo-nos a trabalhar com essas reflexões a partir de oficinas práticas em que duplas ou pequenos grupos de estudantes do último ano da graduação de licenciatura em história tinham como tarefa do semestre escolher, analisar, estabelecer elementos centrais, editar e propor uma atividade escolar completa utilizando a edição didática de um filme. A edição deveria contar com no máximo meia hora de duração resultante de todo este trabalho, e integrar um conjunto de outras atividades dentro do esforço de que os estudantes - alvo pudessem também desenvolver uma postura ativa diante de toda a proposta, de modo similar ao

estímulo que nós, responsáveis pelas disciplinas e pelo projeto, procurávamos imprimir à participação dos licenciando e licenciadas.

Concordamos com os autores anteriormente citados de que análise fílmica não é um fim em si. É uma prática que procede de um pedido, o qual se situa num contexto institucional. Para VANOYE, analisar um filme ou um fragmento de um filme é, antes de mais nada decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem “a olho nu”, uma vez que o filme é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para “desconstruí-lo e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme e mais:

A análise geralmente dá lugar a uma produção escrita, mas também pode conduzir a uma produção audiovisual [...] que apresente análises de sequencias, fragmentos acompanhados de comentários, montagens de cenas ou planos característicos etc. [...] A definição do contexto e do produto final é, portanto, indispensável ao enquadramento da análise. Permite esboçar pelo menos em parte, seus limites, suas formas e seus suportes ou seus eixos. (VANOYE, 2012, p. 10)

Também podemos afirmar que os objetivos didáticos do trabalho com edição de filmes em sala de aula não se encerram na idealização da prática docente. O tempo didático e as condições materiais de uma sala de aula são diferentes do tempo do cinéfilo e da sala de cinema. Infelizmente diante das políticas públicas de desmonte das escolas brasileiras, desmonte travestido de reformas curriculares e diretrizes no que tangem à formação de professores e ao currículo das licenciaturas, tem confrontado a prática docente com limitações quantitativas (n. de aulas, redução das horas atividades) e qualitativas (as próprias condições materiais de trabalho e o constante ataque a liberdade dos professores, principalmente os das ciências humanas e sociais). Nesse sentido defendemos que a edição didática de filmes a serem trabalhados nas aulas de história também responde as condições materiais atuais do exercício de professores e professoras nas escolas.

Referências

- ALMEIDA, Milton J. de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____ . *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas v.1).
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 2009.
- DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- GONÇALVES, Renata. Walter Benjamin e a importância do cinema na modernidade. “Existência e Arte” - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e

Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei – Ano IV - Número IV – janeiro a dezembro de 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (org.). *A Escola vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 11.

VANOYE, Francis, GOLIOT_LÉTÉ. *Ensaio sobre a Análise Fílmica*. Campinas São Paulo: Papyrus, 2012

INTERCULTURALIDADE

ENSINO DE HISTÓRIA, NEGRITUDE E MUSEUS: DIÁLOGOS EDUCATIVOS.

Jaqueline Ap. M. Zarbato¹; Heidi Ester O. Barbosa²

¹*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; História/FACH, PPGEDU-CPTL/UFMS.*

²*História/FACH.*

Essa pesquisa tem como objetivo pesquisar o processo de formação histórico-educativa acerca das memórias e representações das mulheres negras no Brasil, principalmente em espaços museais. Atrelando assim, na pesquisa algumas concepções e conceitos sobre lugares de memória e museus, museus e educação, saber feminino negro e a diversidade cultural, identidades femininas pelos objetos do museu, representações culturais das mulheres negras no museu, ensino da história e cultura africana e afro brasileira a partir dos bens culturais. Os bens culturais não tem em si sua própria identidade, mas a identidade que os grupos sociais lhe impõem, neste sentido, os valores atribuídos podem se diferenciar em cada lugar pesquisado, em cada cidade, sendo na maioria das vezes relacionado no âmbito da cultura. O processo da pesquisa se utiliza da historiografia e memória sobre e dos grupos africanos e afro-brasileiros, percebendo a dimensão formativa pontuadas pelas análises sobre africanidades no Brasil, principalmente pelo campo de gênero, memória e história das mulheres negras, pela etnografia escolar, pela museologia de gênero, identidade cultural. Esse projeto iniciou em agosto de 2021, com o intuito de investigar a formação e a apresentação da simbologia feminina negra em espaços não formais de aprendizagem, como os museus. Analisar como são trabalhadas as representações de seus corpos, suas vestimentas, dos turbantes, das imagens, das coleções, dos saber-fazer pelo setor educativo do museu afro Brasil (SP)

1. Contexto histórico

A fundamentação com as memórias, representações culturais de afro brasileiros em museus, tendo em vista a constituição de formação de identidades e alteridades a partir

¹ Doutora em História, Professora na graduação em História/FACH/UFMS e no PPGEDU/CPTL/UFMS. Coordena o grupo de pesquisa Ensino de História, Mulheres e Patrimônio (GEMUP-CNPq).

² Graduanda em História.

de coleções, objetos, exposições museológicas. Para a pesquisa, partimos das discussões sobre espaços de memória, mulheres negras e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Em que se analisa as perspectivas rituais e estéticas, as identidades que são projetadas a partir das coleções e símbolos femininos nesses dois museus. Ou como afirma Joana Silva em seu estudo sobre a representação das mulheres negras em Salvador, nos evidencia o quanto ainda necessitamos pesquisar sobre isso, pois segundo a autora, “em sete museus pesquisados é perceptível que as mulheres negras têm seu lugar na exposição museológica como personagens coadjuvantes. A imagem da mulher negra é quase sempre alusiva à figura simbólica da mulher forte, cuidadora dos (as) frágeis e desprotegidos (as). (Silva, 2015, p. 99)”

Joana Silva, em seu estudo sobre a representação das mulheres negras em museus em Salvador evidencia que os símbolos e registros de alguns espaços museológicos se pautam pelos homens e mulheres brancas. E que problematizar a representação das mulheres negras contribui para a emancipação cultural, pois: “a figura da mulher em espaços de memória em Salvador evidencia-se mais como protagonista nos Memoriais em relação aos museus por serem esses espaços responsáveis por homenagear figuras representativas de um grupo político, religioso, ou mesmo uma personalidade de grande veiculação midiática no cenário cultural da Cidade(2015, p.26)”

2. Museu Afro Brasil- SP

O Museu Afro Brasil, situado em São Paulo, possui em 11 mil m² um acervo com mais de 6 mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XVIII e os dias de hoje. O acervo abarca diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas ao registrar a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira.(museuafrobrasil.org.br)

Os modos de vida são permeados por conteúdos culturais agrupados em um conjunto de valores, ritos, códigos e regras (Andrade, 2008). Conforme explica Ivo Matozzi(2008, p 138), ao analisar o uso dos bens patrimoniais na Educação:

Primeiramente, porque os bens culturais são simplesmente marcas que devem ser transformadas em instrumentos de informação, mas se tornam elementos que marcam o território e são o meio de seu conhecimento. Em segundo lugar, porque são considerados parte de um patrimônio difuso no território, em relações com instituições e administrações que têm poderes de gestão de alguns aspectos do

território (governos locais, superintendências, direções de museus e de sítios patrimoniais...).

Nesse sentido, investigar as memórias, as representações culturais pelo prisma do saber e fazer das mulheres negras se insere na perspectiva análise de valorização e ensino da cultura africana e afro brasileira (lei 10639/2003), ampliando as utilizações de fontes, objetos, textos e documentos que descrevam e narrem as memórias e histórias pelo saber-fazer feminino.

Sobre a formação nos museus, Chagas (2004, p.145), destaca que é necessário analisar para além da educação patrimonial, “interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com o diferente

Isso porque, as mulheres negras tem sua experiência histórica diferenciada quando se narram na sociedade, muitas vezes não reconhecido. No âmbito do feminismo e superação da opressão, as mulheres negras só recentemente tiveram espaço, com o que chama de ‘enegrecer o feminismo’. Percebe-se então, a dimensão de superação do racismo, dos preconceitos em relação as contribuições históricas das mulheres negras no Brasil. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. (Carneiro, 2011, p. 08).

Abordar a História das mulheres e a contribuição de seu saber cultural contribui para refletir sobre a representatividade e as experiências desse saber, que remetem a diferentes formas de ser e estar na sociedade. A história das mulheres, pautada pelas análises de Michele Perrot (1990), contribui para a superação do silêncio sobre as mulheres. Para a autora, “escrever história exige ter fontes, sejam documentais ou não, mas até isso dificulta quando se trata da história das mulheres, sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios desfeitos e, seus arquivos destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios. (1990, p. 21)”

Na análise realizada, utilizamos as exposições femininas negras no Museu Afro como subsidio para a investigação histórica e educativa. Assim, listamos as seguintes exposições:

- **Exposição ‘Carolina Maria de Jesus (maio/2005;**

- **Exposição ‘Dona Olga do Alaketo Iyalorixá da Bahia(ou/2005);**
- **Exposição Yedamaria (nov/2006);**
- **Exposição Ruth de Souza(agost/2011);**
- **Exposição Tetê de Alencar-cinderela Flash(agost/2011);**
- **Exposição Aparecida- a virgem mãe do Brasil(out/2012). (SILVA, 2013, p. 128-130**

A expologia (estuda a teoria da exposição), proposta por Desvallées (1998, p. 222) e a educação patrimonial fazem parte da Comunicação Museológica. Nesse sentido, faremos nas análises das representatividade negras nas exposições, objetos e coleções. Uma vez que "visa à pesquisa de uma linguagem e de uma expressão fiel na tradução de programas científicos de uma exposição" (DESVALLÉES, 1998, p. 221) – e a educação em museus.

Metodologia educativa-histórica.

As legislações educativas sobre a cultura negra, em espaços formais e não formais como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O PNERE, destaca que:

O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não em que se explique, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; Promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se coloquem em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção do projeto em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial (PNERE, 2004:57)

A fundamentação metodológica da Educação Histórica insere elementos que contribuem para que os professores compreendam que a educação é dinâmica. Impulsionado pela perspectiva de se repensar as concepções que fundamentam a prática de professores de diferentes áreas de conhecimento, a educação história, possibilita que os sujeitos sejam atuantes no processo de construção do conhecimento. Desta maneira, a Educação Histórica surge como uma linha de investigação que pretende analisar, compreender e discutir as premissas em torno da formação histórica dos alunos. Maria Auxiliadora Schmidt (2009) em seu estudo salienta a necessidade de se entender a ideia do aluno com uma invenção historicamente determinada, como sujeitos históricos, reflexivos e capazes de construir conhecimentos e suas próprias identidade. Sobre a

fundamentação metodológica de utilização das fontes disponíveis nos sites dos museus, é importante destacar como Fabio Chang de Almeida (2011, p.24):

Trabalhar quantitativamente também pode ser um procedimento metodológico interessante, principalmente quando se estiver trabalhando com documentos anônimos ou cuja autenticidade seja de difícil comprovação. Dessa forma, se for obtido um corpus significativo de dados, é possível identificar uma coerência discursiva que remete a um modelo padrão.

No caso dos museus, as postagens são realizadas pela equipe técnica, com a publicização das ações realizadas e aprovadas para estar no site. Por isso, temos previamente o contato com a direção do setor educativo de cada museu, visando possibilitar as utilizações de fontes que estão disponíveis nos sites. Rechená(2011, p 239), aponta que “também entendido como um ato de justiça e um passo em frente na construção de uma sociedade mais justa, que aplica os conceitos de igualdade de gênero, de inclusão social e de democracia participativa”. Em outras palavras, a museologia de gênero contribui para uma dimensão que valoriza a equidade social, dando visibilidade às mulheres e às suas realizações.

Nesse sentido, analisar as exposições femininas no Museu Afro, aponta para o aprofundamento sobre a africanidade e representação feminina. Possibilitando a visibilidade no âmbito educativo pelas exposições femininas, nas suas vestimentas, adornos ou nas imagens.

Referências

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs). Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista Faculdade de Letras História, v.2, p.13-21, 2001.
- _____. Literacia e consciência histórica. Educar, nº Especial, p. 93-112, 2006.
- CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. Museus: busca de adequação à realidade. Por que os museus? Cadernos de Sociomuseologia. v.12, n. 12, 1998, p. 19-41.
- COSTA, Lygia Martins. De museologia, arte e política de patrimônio. Rio de Janeiro: IPHAN, 2002. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GONÇALVES, Telma Lasmar. Lazer é prazer. Museu dá prazer. Uma análise da relação do morador de Niterói com o seu Museu de Arte Contemporânea. In: BITTENCOURT, José Neves; CHAGAS, Mário (orgs). Musas: Revista Brasileira de Museus e Museologia. n. 2. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006. INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS. Cultural tourism. 2015.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 1998. LE GOFF, Jacques. História e Memória. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003. LEMOS, Carlos A. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 2004.

- LE GOFF, Jacques. "História". In: História e memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.
- LODY, Raul. Jóias de Axé: fios de contas e outros adornos: a joalheria afro-brasileira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. Museu afro Brasil: ampliando e preservando os bens materiais e imateriais da cultura afro-brasileira. Revista Patrimônio e Memória. v.4, n.1, Unesp: 2008
- MARANDINO, Martha. Interfaces na relação museu-escola. Cad. Cat. Ens. Fis., v. 18, n. 1. p. 85-100, abr. 2000.
- MENESES, Ulpiano B. Educação em Museus: sedução, riscos e ilusões. In: Revista Ciências e Letras. n. 27, jan/jun, 1979. Faculdade Porto Alegrense de Educação, Rio Grande do Sul.
- RUSEN, Jorn. O aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011a, p.41 -49.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Perspectivas da Consciência Histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. Revista Tempos Históricos, v. 12, 1º sem/ 2008, p. 81-96

MULHERES POPULARES LATINO-AMERICANAS: INVIZIBILIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Carolina Simão Zeferino¹; Jean Carlos Moreno²

¹Mestra em Educação (UENP) e Professora da Educação Básica do Estado do Paraná;

²Doutor em História e Professor da Pós-graduação em Ensino de História (UENP, UEPG, UEL)

Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais?

Grada Kilomba

O eminente professor Miguel Arroyo (2013) considera o saber de si como base da produção histórica do conhecimento humano. Tal ponderação encaminha o foco dos estudos históricos escolares para a disputa por reconhecimento de coletivos inferiorizados, fazendo emergir o próprio tempo como campo político-pedagógico. Não há como apartar a subjetividade de estudantes e docentes na aprendizagem da História, por conseguinte, seu ensino não pode se esquivar das demandas sociais do presente, caso queira manter um diálogo relevante com seu público imediato.

Desde, ao menos, os anos 1980, as pesquisas e os debates curriculares sobre o ensino de História no Brasil vêm buscando representar como sujeitos históricos os trabalhadores rurais e urbanos, as mulheres, as populações indígenas, afro-brasileiras e tantos outros coletivos invisibilizados e inferiorizados por concepções pretéritas arraigadas que se tornaram parte da cultura histórica brasileira. Não se trata apenas de uma questão curricular, mas de um enfrentamento social, cujo campo de batalha se estende às próprias instituições de formação inicial de docentes. O ensino escolar de História se soma, assim, aos movimentos sociais no sentido de não somente denunciar, mas criar condições de transformações na percepção e participação política, nos afetos sociais, nas relações de poder e nas bases do pensamento. Nesta concepção, na aula e na pesquisa sobre ensino de História há uma sinergia entre passado, presente e futuro.

É a partir deste conjunto de mudanças nas concepções e práticas de ensino e aprendizagem da História que a pesquisa que empreendemos buscou investigar a presença

da história das mulheres populares latino-americanas no currículo do Ensino de História brasileiro e, a partir dos resultados, apontar possibilidades de ampliação desta representação, construindo alternativas que indiquem a necessidade e a viabilidade de superar a invisibilidade na narrativa histórica presente na Educação Básica.

1. Mulheres populares e feminismo decolonial: uma nova perspectiva

A pesquisa e o ensino de História são sempre abastecidos pelas demandas sociais. Os desafios interpostos pela vida prática inspiram novas temáticas e abordagens. O feminismo decolonial já nasce desta interrelação entre as lutas populares e a reelaboração teórica. A colonialidade é um conceito desenvolvido pelo grupo *Modernidade/Colonialidade*, uma reunião de vários intelectuais que visa compreender a subalternização do continente latino-americano. A colonialidade então é o lado mais obscuro da “modernidade”, é a manutenção das relações de exploração colonial, que se iniciaram nos séculos XV e XVI. Atualmente, sob novas máscaras e nomenclaturas, reproduz-se o mesmo padrão de poder perpetrado há centenas de anos, que hierarquiza racialmente os indivíduos e sociedades.

Essa colonialidade atinge de forma diferenciada as mulheres latino-americanas, principalmente as de origem africana ou indígena. Muitas das exclusões e hierarquias sociais que iniciaram durante o período colonial ainda se mantêm. Esse contexto colabora para a exploração dos corpos e do espírito de muitas mulheres do continente latino-americano, negando diversos direitos básicos, dentre eles o direito de conhecer suas próprias histórias de resistência, de saber sobre si mesmas.

Dessa forma, esta pesquisa tocou em pontos sensíveis, tais como o apagamento da história das mulheres, a invisibilização de suas lutas, o silenciamento de suas vozes, e, principalmente, a identidade cunhada pelo ensino de História. Muitas vezes, tal identidade contribui para que a/o estudante da Educação Básica, especialmente da escola pública, se veja de forma distorcida, ou seja, pelo espelho oferecido pelo colonizador (MORENO, 2019).

Tendo em vista a sensibilidade que envolve o tema, é importante definirmos o que entendemos por “mulheres populares latino-americanas”. Mulheres populares latino-americanas são todas aquelas que de alguma forma sentem as violências iniciadas no período colonial, nas práticas que permanecem vivas na sociedade sob a colonialidade. Essas mulheres foram, e ainda são submetidas à subalternidade, à marginalidade e,

principalmente, ao apagamento e ao esquecimento. Mulheres populares são aquelas que não são contempladas na lógica de poder vigente, ou seja: mulheres da classe trabalhadora e, principalmente, mulheres de ascendência indígena e africana, que além de ter sua força de trabalho explorada e sua liberdade usurpada, ainda lidam com a racialização de seus corpos, que as tira de uma condição de “gênero feminino”, transformando-as em “fêmeas” (LUGONES, 2020). Essas mulheres têm em suas vidas praticamente todas as violências perpetradas pela modernidade, e lidam com isso cotidianamente.

Os povos latino-americanos não são “povos sem história”. O que acontece é que, devido à lógica da modernidade / colonialidade, a história desses sujeitos - destacadas aqui as mulheres latino-americanas - é constantemente apagada. Esse fenômeno não é acidental ou fruto de uma coincidência, faz parte de um projeto de mundo que, aos poucos, atua para que os indivíduos subalternizados percam suas referências culturais e ancestralidades.

Sabendo disso, torna-se ainda mais necessária a luta pela representação da história dos sujeitos subalternizados, principalmente das mulheres populares, que carregam em seus corpos todas as marcas da violência colonial. O feminismo decolonial é uma das práticas políticas da América Latina que visa resistir à opressão pela colonialidade. Daí surge o conceito de “colonialidade de gênero” percebido por Maria Lugones (2020). Segundo essa perspectiva do feminismo, aos povos indígenas e mais tarde aos africanos, foi designado outro tipo de classificação: machos e fêmeas, pois esses foram animalizados, tratados como não humanos. Essa lógica, aplicada sobre o corpo e espírito das mulheres, foi o que legitimou, além da exploração de mão de obra, violências epistêmicas, físicas, psicológicas, e, principalmente, sexuais.

Esse tipo de realidade, experienciada pelas mulheres populares latino-americanas, expressa várias violências que vão além da opressão pelo gênero. Devido a essa particularidade, reconhece-se que o feminismo cunhado na Europa ou América do Norte, embora importante, não abrange a totalidade de explicações e representações das lutas das mulheres latino-americanas. Disso, surge a necessidade de um feminismo decolonial, que organize essa prática política e, principalmente, expresse a voz das mulheres latino-americanas.

A falta de “voz” dentro do feminismo “hegemônico” é um dos sintomas da colonialidade, expressa por meio do eurocentrismo. O eurocentrismo, segundo Aníbal Quijano (2005), é um tipo de pensamento que coloca a Europa burguesa como o centro de tudo, como o espectro máximo de evolução, ao mesmo tempo que reduz as outras

formas de pensamento à inferioridade, abrindo espaços de fala apenas para sujeitos próximos do padrão europeu, o que não é o caso das mulheres populares da América Latina.

Essa lógica eurocêntrica atravessa praticamente todo o sistema moderno ocidental, presente no dia-a-dia dos indivíduos e em suas ambições culturais. As instituições do Estado não fogem desse padrão de poder, inclusive as escolares: na organização das cadeiras, na arquitetura, nas relações professores/alunos/direção e na seleção dos conteúdos que compuseram os currículos escolares ao longo da história da escolarização latino-americana. Segundo Susane Rodrigues Oliveira,

[...] a voz que se fizera presente no espaço escolar era a do sujeito masculino, branco, cristão, heterossexual, europeu, produtivo e reprodutivo. Ao longo do tempo, essa voz obteve ampla autoridade e legitimidade, construindo e difundido representações racistas, sexistas, colonialistas e eurocênticas acerca da história, das identidades e relações sociais (2014, p. 278).

Torna-se, hoje, ainda mais fundamental ressaltar essas características eurocênticas no Ensino de História, uma vez que este possui – ou deveria possuir - um papel importante na vida dos indivíduos. É a partir do conhecimento histórico que o aluno entende sua interferência enquanto sujeito na história, que consegue interpretar a sociedade e o seu papel dentro dessa sociedade. Não se trata apenas de “conhecer as formas de vida no passado”, mas sim um meio de entender o presente e projetar um futuro. Com isso, queremos dizer que, além da relevância da identidade e da ancestralidade que o ensino de História pode trazer, ele também pode funcionar como um projetor de esperanças, uma vez que se entende que a realidade vivida é construída, e nós somos agentes dessa construção.

Desta forma, o ensino de História participa da construção das subjetividades e relações de gênero no presente (OLIVEIRA, 2014). Além disso, o conhecimento sobre essas histórias pode tornar-se fortaleza na luta por poder e reconhecimento (MORENO, 2019). E, para que este feito aconteça, acreditamos ainda na necessidade de esta temática estar especificada nos currículos escolares, que são os principais documentos norteadores da prática educativa.

2. Base Nacional Comum Curricular: como está representada a história das mulheres populares?

Currículos escolares devem ser vistos como um espaço de disputa política, onde diversos agentes sociais interferem. Devido a isso, a sua construção, geralmente, é

marcada por muitos debates e conflitos. Com a Base Nacional Comum Curricular não poderia ter sido diferente, visto que este currículo norteia toda a Educação Básica brasileira.

A primeira versão da BNCC foi apresentada no ano de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, mas sua forma definitiva foi aprovada apenas em 2018, após muitos embates. Este documento veio como uma tentativa de atender a uma demanda constitucional aprovada em 1988, durante a redemocratização do país. Nele deveriam ser fixados conteúdos mínimos para a Educação Básica, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Por mais que os encaminhamentos metodológicos sejam importantes, o peso da seleção de conteúdos substantivos ainda tem um impacto maior sobre a prática educativa. Dessa forma, buscamos compreender como está representada a história das mulheres latino-americanas neste currículo e se essa possível representação é qualificada e significativa, a partir, dentre outras, das seguintes questões: “Em quais conteúdos podemos trabalhar com a história das mulheres latino-americanas, a partir da BNCC?” Quantas e em quais vezes são feitas referências às mulheres nos conteúdos curriculares? Essas mulheres são de origem popular? É feita referência a histórias pessoais dessas mulheres, como sujeitas que ajudaram a construir a sociedade ou é apenas mencionada a sua existência?

A BNCC (2017) faz apenas três menções à história das mulheres: no sexto e no nono ano. A palavra “mulher” é mencionada duas vezes, e uma vez aparece o termo “feminino”. Nenhuma referência é feita aos conceitos “gênero” ou “feminismo”. A primeira habilidade que aborda a existência da mulher na história está no sexto ano: “(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”. O objetivo de conhecimento ligado a esse conteúdo é “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (BRASIL, 2017, p. 421).

A próxima referência à história das mulheres aparece apenas no nono ano, onde um dos objetivos destaca o “Anarquismo e protagonismo feminino”. Contudo, nas habilidades referentes a esse objetivo não é feita uma menção direta ao movimento anarquista, nem mesmo feminista, observado nas seguintes habilidades:

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e

compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2017, p. 429).

Neste conteúdo do nono ano, supomos que se poderia tratar da história de mulheres populares, visto que aparece ligado ao movimento anarquista, e às conquistas e transformações ocorridas no Brasil durante o século XX. Mesmo assim, percebe-se uma falta de cuidado em apontar quais mulheres, quais contextos, quais lutas. Ao contrário, a luta feminina é colocada dentro do termo amplo: “movimentos sociais”, desvinculando-se da discussão de gênero. Essa situação se repete em seguida:

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, **mulheres**, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 431, **grifo nosso**).

Dessa maneira, a BNCC (2017) não aborda de forma direta, clara e objetiva a importância das lutas femininas para o contexto estudado, as referências são vagas e indiretas. Essa característica reforça a tese de que as histórias marginalizadas são tratadas como anexos da narrativa “oficial”, muitas vezes relegadas ao “opcional” ou a meras curiosidades históricas.

Entretanto, esse problema não diz respeito somente à história das mulheres, mas a vários grupos populares que também passam por essa invisibilização. Na BNCC (2017) percebe-se uma permanência da chamada “narrativa mestra” eurocêntrica - sua cronologia e destaque aos conteúdos referentes ao continente europeu. É adotada a periodização Pré-história, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Conceitos como “mundo moderno”, “novo mundo”, “mundo contemporâneo” “período medieval” aparecem nas unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades. Esses termos são carregados de colonialidade, onde as histórias dos povos subalternizados aparecem (quando aparecem) como anexos da “história oficial”, e através do olhar e da narrativa do colonizador.

Essa subalternização está presente nos quatro anos do Ensino Fundamental que foram analisados. A BNCC (2017) não dá ênfase à participação das camadas populares da sociedade enquanto responsáveis por alterar significativamente o contexto social. Tal perspectiva permitiria que novas histórias fossem contadas, inclusive a história de mulheres populares que tiveram participação nestes conflitos. Nada é acidental ou por acaso e a presença ou ausência, são opções políticas. Segundo Gimeno Sacristán (2000), os currículos são o resultado de diversas forças gravitando em torno das decisões sobre o

sistema educativo em um dado momento. Assim, até mesmo a falta de conteúdo é um conteúdo, que tem uma função, que ensina algo a alguém. Os componentes escolhidos para estar em um currículo escolar de História representam os momentos que devem ser lembrados pelas gerações futuras, os nomes, os sujeitos históricos considerados importantes como referência para um povo.

A *narrativa mestra* que exclui os grupos populares do ensino de História, começou a ser construída no século XIX no Brasil, contribuindo, inclusive, para uma invisibilização da história da América Latina e do Brasil como um país latino-americano. Essa tradição aparece de forma sacralizada, e para muitos é impossível de ser modificada. Isso é perceptível na opção feita ao produzir os currículos escolares do ensino de História, que escolhem manter a raiz eurocêntrica em contraponto às propostas de rearticulação descolonizadora, como foi a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (2015).

Para o enfrentamento de uma tradição consolidada há mais de um século, são necessários embates diretos e claros. Posicionamentos firmes e objetivos, que levem e permitam aos professores e alunos conhecer outras histórias, outras personagens, outras narrativas, outras existências, que foram invisibilizadas por toda uma estrutura de poder colonial. Valorizar a história, as vozes e os ensinamentos das mulheres populares latino-americanas é uma urgência.

3. Outras Mulheres, Outras Histórias

Com base nos resultados obtidos, buscamos apontar possibilidades didáticas para trazer à luz a história das mulheres populares latino-americanas, histórias que sempre existiram, porém dificilmente foram ouvidas. A referência central foi a Pedagogia Decolonial, que vem sendo desenvolvida por Catherine Walsh, como uma proposta pedagógica em permanente construção, tendo como suas principais fontes os autores Paulo Freire e Franz Fanon, defendendo uma aproximação entre a educação formal e os movimentos sociais.

Devido a essa perspectiva e a posição tomada diante do feminismo decolonial, escolhemos quatro movimentos sociais protagonizados por mulheres para compor um conjunto extenso de propostas didáticas. Os movimentos sociais como objeto de estudo são fundamentais quando se pensa uma educação para a democracia participativa. Priorizamos como fontes a serem trabalhadas em sala de aula os discursos, manifestos e entrevistas dessas mulheres a respeito de suas lutas, em uma maneira de exaltar suas

vozes. O primeiro movimento popular escolhido foi o Zapatista, uma resistência liderada por homens e mulheres indígenas frente ao que eles caracterizam como “Mau governo” no México. Na elaboração, utilizamos como fonte discursos de mulheres e meninas zapatistas como a Comandanta Ramona, Comandanta Esther, Marichuy Patricio, além de algumas militantes anônimas.

A história do movimento Zapatista é rica e marcada pela luta e pelo protagonismo das mulheres populares mexicanas, nos oferecendo um “leque” de possibilidades dentro do ensino de História. Assim, nosso objetivo foi contribuir para a compreensão sobre a resistência indígena das mulheres Zapatistas, sua atuação tanto dentro do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e fora dele, como na liderança de organizações nas comunidades indígenas e nas disputas políticas pela administração do próprio Estado mexicano. Com essas operações, as mulheres Zapatistas vêm mudando sua realidade e, principalmente, construindo um novo mundo, onde suas existências começam a ser respeitadas e suas necessidades escutadas. Para realizar essa tarefa, conceitos como eurocentrismo, colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser, e imperialismo, serão utilizados no material didático, de forma direta ou indireta.

Na sequência, abordamos as mulheres do quilombo Conceição das Crioulas, localizado no município de Salgueiro, Pernambuco. Esse quilombo, assim como outros tem uma tradição matriarcal, onde mulheres são os pilares da organização social, política e histórica. Para estruturar essa unidade, utilizamos entrevistas das moradoras do quilombo, principalmente de Givânia Maria da Silva, que atualmente é doutoranda pela Universidade de Brasília (UnB), e Sandra Maria da Silva Andrade, uma das principais lideranças quilombolas do país.

No Quilombo Conceição das Crioulas, o discurso racista e excludente, presente nas aulas de História eurocentradas, foi interrompido, graças às iniciativas de professoras quilombolas que implementaram outro currículo escolar, outra forma de fazer educação. Esse é um dos motivos pelo qual escolhemos essa comunidade para compreender como a história das mulheres populares pode ser abordada na escola. Em Conceição das Crioulas vem se construindo um mundo diferente do dominado pela colonialidade, onde os padrões de dominação sobre as mulheres parecem não mais existir (ZACCARA, 2016). O desenvolvimento da proposta didática se fez no caminho da compreensão dessa sociedade não-patriarcal, o que é importante dentro do feminismo decolonial, uma vez que nos permite a reflexão sobre outras possibilidades de mundo, mais justas, e livres de hierarquias de gênero, raça ou classe social.

O terceiro movimento escolhido foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que luta pela reforma agrária no Brasil e pelos direitos dos trabalhadores do campo, resistindo a inúmeros ataques da grande mídia, da bancada ruralista brasileira, e outras instâncias. O MST conta com fortes lideranças femininas e com muitas mulheres coordenando assentamentos, marchas, manifestações, encontros etc. Nesse trabalho, destacamos as falas e atuações de Irma Brunetto, coordenadora do MST de Santa Catarina, Jocimar Aparecida, coordenadora de assentamento Santa Rita do Novo Destino, em Goiânia, Maria José Morais Costa, organizadora da Marcha das Margaridas, Eliane Veiga Schons, moradora do Assentamento Contestado, no Paraná.

Um dos objetivos dessa proposta didática foi trabalhar como se desenvolveu historicamente a questão de terras no Brasil, e a luta das mulheres populares do campo para ter direito a essas terras. Como já visto anteriormente, o feminismo hegemônico burguês construiu uma ideia de luta contra o patriarcado muitas vezes relacionando-a com o voto, participação política e até mesmo ao direito à propriedade privada. Entretanto, essa é uma realidade oposta à das mulheres populares em diversos aspectos. Um exemplo disso é a relação que as mulheres do MST estabelecem com a propriedade da terra, uma vez que essa reivindicação está ligada à sobrevivência, a ter uma moradia para si e para seus filhos, não a um acúmulo de riquezas. Ouvir e estudar as vozes históricas destas mulheres é uma oportunidade interessante para discutir as várias formas de feminismo e a diferença entre as lutas das mulheres populares da América Latina, tal como aborda o feminismo decolonial.

Por fim, nosso último movimento abordado foi o do povo Mapuche, no Chile, uma organização de povos originários que visa resistir ao imperialismo e ao neoliberalismo presente na América Latina. Os Mapuche desenvolvem lutas a partir de uma organização étnica como um movimento social. Seguindo o trajeto das demais propostas didáticas em relação às mulheres populares, uma das principais questões desse movimento é a luta em defesa dos territórios.

Os países latino-americanos possuem muitas histórias em comum, e a onda de ditaduras militares dos anos 1960-1980 constitui mais um capítulo da manutenção da colonialidade em nossas terras. Recentemente, a Constituição chilena, que havia sido imposta durante o governo do ditador Augusto Pinochet foi derrubada, e essa vitória tem uma expressiva participação do povo Mapuche. Assim como as demais organizações, os Mapuche contam com fortes lideranças femininas, como Gabriela Curinao e Moira Millán, priorizadas na proposta que foi construída e disponibilizada para as escolas.

4. Considerações Finais

Os resultados obtidos pela análise referente à história das mulheres populares demonstraram que não ocorreu uma inclusão das mulheres no novo currículo escolar brasileiro, a BNCC. Dentre 90 habilidades trabalhadas nos últimos anos do Ensino Fundamental II, apenas 3 mencionam as mulheres como sujeitos históricos, e em apenas um caso podemos encaixar a história das mulheres populares: na habilidade EF09HI26, onde se pede que se observe a interferência dos “negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.” na construção da Constituição de 1988 (BRASIL, 2017, p. 431). Apenas uma unidade para tantas existências importantes.

Na tentativa de colaborar para romper esse quadro é que construímos uma proposta educacional extensa, com várias possibilidades e diagramação atrativa para ser utilizada por professores e estudantes da Educação Básica. O roteiro didático foi focado na história das mulheres populares, baseado na pedagogia decolonial. Para isso, escolhemos quatro movimentos sociais protagonizados por mulheres: o movimento Zapatista, o quilombo Conceição das Crioulas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e o movimento dos povos Mapuche do Chile. Trabalhar o Brasil como, de fato, fazendo parte da América Latina foi um princípio norteador de nossa abordagem. Optamos por um material didático, uma vez que essa é uma das formas de fazer resistência ao currículo escolar propositalmente colonizador que foi aprovado pelo governo brasileiro.

Tratamos das histórias de mulheres que ousaram e ousam construir um mundo diferente. Essas experiências de luta podem emergir e indicar mudanças radicais na colonialidade em que vivemos. A escola é um ambiente privilegiado para perceber essas emergências que aparecem carregadas de esperança, e nos possibilitam visualizar horizontes sem hierarquias raciais ou locais, onde não existam pessoas tratadas como “menos humanas”. Essa esperança é uma poderosa arma dos grupos oprimidos, pois é a partir dessa imaginação junto com a organização política dos movimentos sociais, que podemos construir um presente mais representativo que, de passo em passo, nos permite projetar outros futuros.

Embora o horizonte que almejamos esteja distante e não possa ser alcançado a partir de uma única pesquisa, entendemos a necessidade desses pequenos passos dentro e fora da academia. Por isso, esperamos que esse trabalho contribua para a visibilidade das mulheres populares latino-americanas, não somente dentro do ensino escolar de história,

mas para mudar o apagamento dessas existências dentro da sociedade. Desejamos que este esforço sirva de base e motivação para outras pesquisas semelhantes, e principalmente, para que mais pessoas também tomem para si a responsabilidade de construir alternativas à colonialidade no cotidiano escolar.

Referências

- ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 09 fev. 2022
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p
- LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque. (org.). *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. p. 52- 83, 2020.
- MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o Ensino de História no Brasil. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS. v. 25 n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9343>. Acesso em: 09 fev. 2022
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 09 fev. 2022.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZACCARA, Madalena. Das Crioulas de Conceição: (inter) ações do movimento intercultural identidades. *Arteriais - Revista do ppgartes*, n. 03, ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v3i3.3864>

O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES SENSÍVEIS: A FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Júlio César Virgínio da Costa¹

Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais; Núcleo de História

Este texto tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a pesquisa: *A lei 10.639/2003: múltiplas possibilidades e perspectivas da prática educativa na educação básica para promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais* iniciado em 2019 e finalizado em dezembro de 2021. Seu objetivo central foi ANALISAR e COMPREENDER a aplicação da Lei no Centro Pedagógico² (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir de um levantamento histórico das atividades didático-pedagógicas, especialmente, as que envolvem as atividades comemorativas realizadas em novembro (Dia/mês da Consciência negra) nesse estabelecimento de ensino.

Devido à dimensão do projeto, faremos neste texto um recorte em relação à grande quantidade de documentos e vestígios levantados durante esses três anos de trabalho. Faremos uso de alguns vestígios fotográficos dos mais de 1250 encontradas na pesquisa. Também utilizaremos trechos de uma das 25 entrevistas realizadas no processo. Ainda compõe parte do acervo, os textos publicados em plataformas eletrônicas desde 2003 que versam sobre o ensino de história e a Lei. 10.639. Também foram encontrados os cartazes das festas que se realizam desde 2012 no CP.

Em relação às fotografias é preciso lembrar que esse tipo de vestígio deve ser lido em “suas entrelinhas”, como nos salienta Burke (2017, p. 55), e que devemos estar atentos e cientes de como outras tantas formas de evidências, as imagens, não foram, necessariamente criadas para o uso dos historiadores e de professores-pesquisadores. (BURKE, 2017)

¹Doutor em Educação pela FaE/UFMG. Professor da UFMG/Centro Pedagógico. Coordenador do Núcleo de História e subcoordenador do NAPq da CP. Curador da coluna *Vice e versa* da Revista Palavras ABEHRtas da ABEH. Esse trabalho é financiado pela Pró-reitora de Pesquisa da UFMG com financiamento para aquisição de material e bolsa de Iniciação Científica.

² O Centro Pedagógico é um colégio de aplicação com quase 70 anos de existência e atua no Fundamental e II até o nono ano. Também tem, no noturno, o projeto de extensão mais longo da UFMG, a EJA/CP: Fundamental 2 e médio.

O que fazemos é um exercício de interpretação dessas imagens na perspectiva que adota Roland Barthes (In: BURKE, 2017, p. 57) quando ele declara que “Eu leio textos, imagens, cidades, rostos, gestos, cenas etc.” na mesma perspectiva que lemos e interpretamos os vestígios contidos nas fotografias. É um exercício de leitura de elementos, signos e indícios de mentalidades, posturas, atendimento ou não de determinado conteúdo, lei, ou preservação

1. Imagens e falas que dialogam entre si

Esta seção do texto visa discutir e refletir a aplicação da lei 10.639/2003 no CP da UFMG, por meio de uma análise iconográfica e iconológica de fotografias, de modo a examinar as possibilidades/limites da reeducação das relações étnico raciais na Educação Básica.

Esses vestígios não foram analisados isoladamente, até porque, sabemos que esse tipo de documento não é isento e nem aquele que está por detrás da câmera. Por isso, houve o cuidado de realizarmos, primeiramente, um trabalho de iconografia associado ao trabalho de iconologia. Ou seja, observamos, atentamente, os detalhes das fotografias em conexão com a Lei. 10.639 e com o contexto da sociedade brasileira na contemporaneidade.

Para efeito de análise, utilizaremos fotografias dos anos de 2015, 2017, 2018 e 2019.³

Nesse sentido, Costa *et al* (2021) cita que:

Consideramos nossas fontes imagéticas, conforme o capítulo “Documento/monumento” do livro História e Memória de Jacques Le Goff, como monumento, na medida em que partem do esforço voluntário ou involuntário de “perpetuar a recordação” e “evocar o passado”⁴. Afinal, talvez não existisse a memória fotográfica da Festa da Consciência Negra para esta pesquisa sem o arquivo escolar do CP, já que não foram mobilizados pedidos aos familiares e a comunidade externa para acesso ao registro pessoal do evento.

A documentação escolar não é produzida com o objetivo de servir como fonte para historiadores/pesquisadores. Ela nada mais é que uma burocracia escolar, que envolve dados sobre alunos, funcionários, professores, informações sobre os gastos da escola, sobre os Projetos Políticos Pedagógicos, os eventos realizados, entre outros. Burocracia essa que auxilia no funcionamento da instituição e que permite a posterior verificação por pessoas autorizadas. Além disso, essa

³ Antes de 2015 não havia câmera no Setor de Informática do CP (SIRT-CP) e em 2016, a mesma estava estragada. Portanto, não houve uma cobertura do ano de 2016 e nem dos anos anteriores por este setor da escola.

⁴ Estas são definições utilizadas por Le Goff para definir conceitualmente o monumento e o diferenciar da ideia de documento.

documentação também é vista como algo particular, já que possui dados de antigos e atuais membros da comunidade escolar. Os arquivos escolares não utilizam a mesma lógica de um arquivo tradicional que nós historiadores estamos acostumados, eles seguem a lógica da importância dos documentos para o funcionamento da escola. É importante que tenhamos essas informações em vista para o acesso a esses documentos e para a própria análise e interpretação deles. (2021, p 7)

Segundo o Costa (2020), os arquivos escolares são compreendidos como locais de memória sobre a cultura escolar, os processos de escolarização e a história da instituição. Ainda segundo o autor, baseado nos escritos de Gonçalves (2006, p. 3), os artigos que abordam essa temática afirmam que essa documentação em sua diversidade e pluralidade “registram e constituem a cultura material escolar, específica daquela instituição [...] e são testemunhas da vida institucional, da sua cultura e memória, com as particularidades da escola que as produziu” deixando assim sua condição de depósitos de papéis, “entulhos” ou os denominados e conhecidos por “arquivos mortos”.

Para Nora, lugares de memória “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.” (NORA, 1993, p.13)

Diante do exposto, selecionamos alguns vestígios portadores da memória da Festa da Consciência Negra na visão de um dos técnicos administrativos da UFMG/CP e que também participou da pesquisa nos concedendo uma entrevista. Entrevista na qual nos informa o que pensa sobre a festa.

J: Eu acho que, esse dia, essa comemoração representa; uma afirmação daquilo que o povo negro é capaz de fazer. Uma representação também de tudo que ele vem sofrendo ao longo do tempo né, negativamente falando, uma forma talvez de sei lá, de se autoafirmar perante a sociedade. E mostrar do que ele é capaz de fazer, tomando por base a carga de preconceito, que vem acontecendo ao longo do tempo. (Entrevista realizada no CP em outubro 2019 – 8m56s)

Foto 1- Mulheres Negras que são influentes e colaboram com a luta antirracista



Fonte: arquivo do autor - ano 2019

É possível perceber uma relação da afirmação de J com esta fotografia quando ela apresenta o que o dia/mês da Consciência Negra representa ou tem um enorme potencial educativo para se desenvolver, apesar dos limites e preconceitos que giram em torno da temática. É um trabalho realizado pelos estudantes do CP que vai além da exposição na Festa, pois ele, em seu processo de feitura pode potencializar uma visão menos preconceituosa, uma visão de orgulho para aqueles discentes negros e negras que muitas das vezes não se veem representados nos materiais didáticos, na mídia, ou pior, são representados de maneira grosseira, ligados à violência e a condições inferiores, nada que ajuda na construção de autoestima positivada.

Imagem 2 – Prêmio concedido aos docentes do CP que realizam atividades de extensão/formativa com a temática da Lei 10.639.03



Fonte: Arquivo SIRT/CP 2018

Imagem 3 – público participante da Festa fazendo uma atividade de brincadeiras africanas



Fonte: Arquivo SIRT/CP 2018

Essas fotos e os vestígios nelas contidas parecem confirmar o potencial identificado por J, e outros, em sua entrevista em relação ao dia 12 de novembro e em como a Festa vem ganhando relevância dentro da escola. Temos vários depoimentos que afirmam que esta é a segunda maior festa anual do CP. Fato, para todos nós extremamente animador, pois, como pudemos identificar os recursos financeiros são praticamente nulos. Observamos uma mobilização dos profissionais que trabalham na escola para a que Festa se realize e sempre busque inovações e proporcionar reflexões.

Na foto 2, temos um prêmio recebido por um grupo de docentes que atua no projeto de extensão: “Ciclo Básico de estudos” que tem como o tema a Lei 10.639.03, identificando que a iconologia do contexto está em sintonia com os trabalhos realizados

no CP e com o prêmio porque é muito necessário que os saberes desenvolvidos na universidade alcancem outros lugares e que nós aprendamos também com os colegas de outras redes de ensino. Os docentes envolvidos na Festa, inclusive, seu criador, foi um dos premiados nesse trabalho, ou seja, o potencial da Festa da Consciência Negra alça voos para outros espaços.

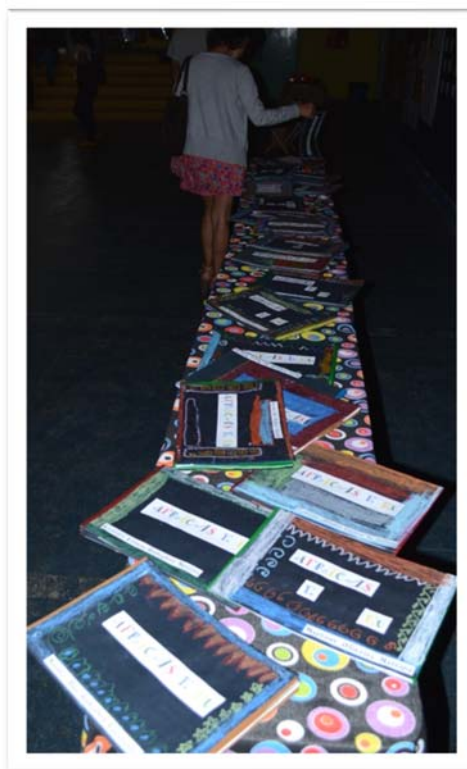
Já no foto 3, temos uma oficina de brincadeiras africanas que todo ano recebe muito atenção e desperta muitas curiosidades nos participantes porque desmistifica a ideia de povo atrasado, de continente rústico e abre espaço para outra reflexão que é sobre o transito cultural entre África e Brasil porque muitas das brincadeiras existentes aqui, mesmo que adaptadas, tem sua origem na África, fato que provoca muitas surpresas. Mais uma vez, o entrevistado parece ler bem a realidade da Festa nos seus 10 anos de realização.

Imagem 4 – Divulgação, no dia da Festa, das obras de literatura infanto-juvenil que tratam da temática da cultura afro-brasileira.



Fonte: Arquivo SIRT/CP 2018

Imagem 5 – Exposição do alfabeto africano



Fonte: acervo SIRT/CP 2017.

Em outro trecho da entrevista com J, ele nos fala se sua visão de longa duração em relação a Festa,

J: Olha, tem quinze anos que eu trabalho aqui, e essa festa da consciência negra vem ganhando relevância a cada ano. Como que ela acontece, são atividades que; voltadas mais não somente para o público negro mais para a comunidade em geral para mostrar a cultura, mostrar as festividades, danças e algumas comidas típicas que vieram sei lá da, desde a época da escravidão esse tipo de coisa. Então, a cada ano essa festa tem tido mais relevância, tem atraído mais pessoas, ela tem sido cada vez mais, melhor estruturada, e é basicamente isso. Ela, tem tido uma relevância muito grande aqui na escola. (Entrevista realizada no CP em outubro 2019 – 8m56s)

As fotos acima demonstram dois trabalhos com a leitura e com a escrita. O primeiro é o de divulgação de obras que versam sobre a temática da Festa para o público infante juvenil. A outra é uma exposição de como as/os educadores do 1º ciclo conseguiram, através de um Projeto de Ensino, “África e eu”, alfabetizar os estudantes com o alfabeto africano. Iniciativa louvável e brilhante desse grupo de aproximadamente 16 educadores do CP.

São vestígios de como a comunidade pode também conhecer os trabalhos que seus filhos, sobrinhos, netos e netas realizam na escola e são educados em uma perspectiva que combate o racismo estrutural existente em nossa sociedade.

Imagem 6 – Momento de lanche comunitário



Fonte: Arquivo SIRT/CP 2015.

Imagem 8 – atividade apresentada por alunos do CP no dia da Festa



Fonte: Acervo SIRT/CP 2017.

Imagem 9 – Foto do público assistindo uma apresentação na festa



Fonte: Acervo SIRT/CP 2017.

As fotos/vestígios históricos, como já salientado, podem ser elementos “ilustrativos” dos depoimentos colhidos ao longo desses três anos. Mas, mais do que isso, mostram como um arquivo escolar é extremamente importante para que possamos conhecer a cultura escolar e cultura de uma determinada escola em um contexto mais amplo, como no caso, de práticas educativas que buscam uma reeducação das relações étnico raciais no Brasil.

Desta forma, podemos visualizar, mais uma vez, esses vestígios dialogando com a entrevista de já citado anteriormente.

2. Considerações

Pelo recorte apresentado, podemos identificar que a Festa da Consciência Negra vem conseguindo mobilizar o grupo de profissionais do CP, os estudantes e a comunidade de uma maneira geral. É fato que a Lei está sendo aplicada na escola e de forma mais sistemática e estruturada porque muitas das atividades acontecem ao longo do ano letivo, como por exemplo, o projeto ‘Áfricas e eu!’ que se desenvolve desde 2014.

Também é perceptível que a leitura do evento realizada pelo técnico administrativo J encontra realidade com o cruzamento dos dados, ou seja, a leitura encontra elementos nas ações desenvolvidas, embora, o que nos ajuda a pensar em como é importante envolver e ouvir também outros profissionais da escola para que possamos ter uma visão mais ampliada das ações pedagógicas que lá ocorrem.

Fica constatado que a Festa está em constante evolução e é uma prática educativa aberta ao público e que recebe um grande número de participantes. Inclusive, constatamos que muitos trabalhadores da escola levam seus filhos e filhas no dia da apresentação, fato que ajuda a entender a importância da Festa e do tema.

Assim que passarmos por esse período trágico da pandemia do Covid-19, esperamos voltar a esta festa presencialmente e dançarmos, brincarmos e na seriedade dessas ações conhecermos um mais de nós mesmos.

Referências

COSTA, Júlio César Virgínio da. Sujeitos e arquivos escolares: diálogos pela reeducação das relações étnico-raciais e desenvolvimento da práxis educativa. Cadernos de Pesquisa do CDHIS | Uberlândia | 2020 ISSN 1981-3090.

_____. Múltiplas possibilidades e perspectivas da prática educativa na educação básica para promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais. Anais do VIII Encontro Nacional de Estudos da Imagem e V Encontro

Internacional de Estudos da Imagem, promovido pelo Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem, p.1-33, no prelo.

GONÇALVES, N. G. A escola e o arquivo escolar: discutindo possibilidades de interlocução entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação - A Educação e seus Sujeitos na História, 2006, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: UCG, 2006. v. I. p. 1-1

BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

NORA, PIERRE. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução por Yara Aun Houry. Projeto História, São Paulo, n.10, dez de 1993. LE GOFF.

Documento/monumento. In: História e Memória. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

CURRÍCULO MULTICULTURAL: ENSINO CULTURALMENTE RELEVANTE

Erivelton Pessin¹; Ricardo Bastianelli²

¹Faculdade Unida de Vitória; ²Faculdade Unida de Vitória

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns subsídios teóricos referentes a prática de ensino culturalmente significativo no âmbito da Educação Básica que historicamente excluiu os não-brancos tanto dos currículos quanto das instituições escolares. Partimos do pressuposto que pelo fato do Brasil ser uma das sociedades ocidentais com importante diversidade étnica e cultural, a escola e o currículo têm como finalidade contemplar todos os estudantes dentro dos preceitos legais e especialmente na aplicação do currículo. De natureza bibliográfica, este estudo se reportará ao pensamento de Billings (1992), Candau (2010), Delors (2006), Freire (2003), Tardiff (2014) e outros. Baseados nestas referências, concluímos que o desafio emergente da escola brasileira atualmente, neste cenário em que a diversidade é latente no espaço social e escolar, é apresentar ações e políticas públicas efetivas para assegurar a realização de um ensino que seja culturalmente significativo para todos os alunos.

1. Ensino culturalmente relevante e um currículo multicultural.

O desafio da proposta do ensino culturalmente relevante é reconhecer e valorizar as diferenças de culturas e saberes dos alunos que são linguisticamente, culturalmente e etnicamente distintas e as produções materiais, científicas e tecnológicas dos povos indígenas e africanos. Freire (1983) refletiu que não existe um único saber, mas sim diferentes saberes e significados, deste modo, cabe à escola reverenciar àqueles referentes aos alunos dos grupos sociais desfavorecidos, porque a cultura vivenciada no seu cotidiano é uma ferramenta que a escola precisa utilizar como ponto de partida no processo educativo. Nesta direção, Billings (1992) também afirma que a escola precisa valorizar os saberes socioculturais que os alunos trazem de seu contexto, sendo que nem sempre as instituições formais de ensino as reconhecem e, ainda conforme o autor, este é um dos motivos do fracasso escolar. Nesta perspectiva, é fundamental ao professor contemplar os conhecimentos discentes prévios como ponto inicial e referencial para o

ensino-aprendizagem dos conhecimentos exigidos pelo currículo da base nacional comum.

Para que o ensino culturalmente relevante seja efetivado no chão da sala de aula, é fundamental que o mediador do conhecimento na dinâmica do trabalho educativo, ou seja, o professor, tenha uma sólida e profunda formação teórico-prática; caso contrário, o objetivo desse ensino – que é auxiliar no processo de desenvolvimento da autoestima de todos os alunos – tende-se ao fracasso e cabe, portanto, ao professor contribuir para que os alunos indígenas e negros valorizem e resgatem suas identidades étnicas e culturais. Um dos pilares da educação proposto por Jacques Delors (2006) é o de saber conviver com o outro e o respeito à diversidade, sendo isto desafiador para todos, pois diariamente são noticiados conflitos envolvendo xenofobia e racismo por todo o mundo. Portanto, o desafio da escola do século XXI consiste em valorizar estes saberes partindo do pressuposto que as sociedades ocidentais são marcadamente pluriétnicas e multiculturais.

Em conformidade com o pensamento de Billings (1992) e Hall (2013), entendemos que o ensino culturalmente relevante precisa estar alinhado com um currículo multicultural, existindo um conjunto de práticas pedagógicas com a finalidade de garantir aos estudantes uma formação intelectual, social e política para conviver no mundo na dimensão cultural e no deslocamento cultural, da alta cultura europeia e norte americana para a valorização das culturas de países multiculturais como os latino americanos. Todavia, o currículo em ação no cotidiano da escola tem sido muito distinto do currículo legal e essa diferença precisa ser reduzida com um trabalho coletivo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Parece haver uma articulação entre as práticas de ensino culturalmente relevante e a definição de currículo proposta por Mota e Barbosa (2004), em que fazem a defesa do currículo como sendo um conjunto sistematizado de elementos que compõem todo processo educativo e a formação humana constante do educando. Neste modelo de ensino, a proposta do currículo multicultural proposto por MacLaren (1997) também está fundamentado nesta perspectiva, porque dá voz aos sujeitos historicamente excluídos como os negros, as mulheres, indígenas, homossexuais, os pobres e as pessoas com deficiência.

Para além dos espaços escolares, o currículo tem a missão de promover o cumprimento do ensino em consonância com a realidade social dos estudantes, e o meio para garantir esse ensino culturalmente relevante é por meio do trabalho coletivo. Esse desafio não é fácil de ser enfrentado, dado que inúmeras pesquisas atuais apontam, um

distanciamento entre a dimensão legal e a real que é vivenciada pelas escolas. No entanto, há relatos de experiências exitosas que se baseiam no compromisso sério e ético dos docentes, da supervisão escolar, da gestão e na participação efetiva do conselho de escola e dos demais membros da comunidade escolar.

Para assentar o ensino culturalmente significativo na Educação Básica, cada escola precisa considerar suas especificidades e necessidades, não há um esquema rígido e universal para seguir. É fundamental que cada instituição direcione a discussão no campo da metodologia, avaliação, política a fim de elaborar estratégias educacionais realizáveis. Sabemos que o Ministério da Educação prevê autonomia na parte diversificada do currículo para as escolas construírem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com sua singularidade regional e com a participação da comunidade escolar.

O grande desafio da implementação do ensino significativo nas escolas públicas está na permanente construção da formação humana dos educandos para o respeito à diversidade e aos sujeitos históricos da formação do país que foram excluídos dos processos sociais e educacionais. Podemos afirmar que a diversidade é constitutiva da espécie humana, sobretudo se a entendemos como um processo histórico de construção constante nas dimensões culturais, linguísticas e social que faz parte do cotidiano de todos os povos (LIMA, 2006). A diversidade biológica e sociocultural precisa ser respeitada, porque a mesma se faz presente na escola brasileira, e o currículo oficial e o praticado no interior das instituições de ensino precisam contemplar essa universalidade, propondo um ensino culturalmente importante para os alunos, em que se espera que as questões de natureza política, linguística, cultural, biológica, ética e da cidadania sejam cardeais no processo de formação dos estudantes.

O que se espera como objetivo desse ensino culturalmente relevante é que o mesmo venha garantir a emancipação dos sujeitos que dele fazem parte considerando suas singularidades. Este precisa se constituir em um compromisso político escolar; que será identificado no sujeito dentro e fora do espaço educacional, pois a escola com seu currículo proposto é responsável pelo aluno que forma. Contudo, para assegurar este modelo é essencial que o docente repense sua prática educativa permanentemente.

2. A cultura dos povos indígenas e afrodescendentes no currículo multicultural.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, apontam que há 1.133.106 indígenas distribuídos em todo o país; cerca de 305 etnias, 3.359 unidades de ensino e 251.601 alunos indígenas na Educação Básica; um quadro docente de 20.373 educadores. O Censo também aponta que menos da metade (48%) utiliza material didático em língua indígena ou bilíngue (em língua indígena e em Língua Portuguesa), apesar da maioria (74%) ministrar aulas em língua indígena.

De acordo com Grupioni (2008) é fundamental reafirmamos que os povos indígenas estavam aqui antes de Colombo e, assim, muito antes de Pedro Álvares Cabral chegar, ocorreu a invasão das terras indígenas em que eles eram os verdadeiros donos. Além de ter sido retirado deles a terra, também se perderam a cultura e a língua materna. Então é essencial ensinar nas escolas a história pela perspectiva dos colonizados, desde a Educação Infantil até jovens do Ensino Médio, para que tenham uma compreensão da história real do país. Com isso, um maior entendimento terá para exercer de forma crítica a sua cidadania no momento presente e no futuro.

Ressaltamos que existe atualmente Brasil 305 etnias indígenas. O elemento comum que estes grupos compartilham é o fato de serem de origem pré-colombiana e de terem sido injustiçados, massacrados, mortos e proibidos de manifestar sua cultura e língua materna. Cada etnia apresenta suas especificidades, manifestações artísticas, ritos e tradições próprias da sua comunidade e sua educação indígena que é transmitida oralmente entre anciãos, adultos, jovens e crianças de geração em geração, através da rotina do cotidiano, no trabalho e no lazer e não se restringe ao espaço escolar, pois a escolar compreende todos os espaços físicos da aldeia, demonstração, observação, imitação, tentativa, erro e limitação.

Então propomos as seguintes questões: A cultura trazida pelo aluno realmente importa ao processo educativo? A cultura de qual etnia tem sido disseminada e reproduzida pelo MEC? O ensino proposto pelo MEC para os indígenas tem sido culturalmente relevante para os povos indígenas e afrodescendentes atualmente? Quais conhecimentos são validados pelo currículo legal? Os saberes ancestrais dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira são apresentados nos livros didáticos distribuídos nacionalmente pelo MEC? E se são apresentados como tem sido? O currículo reproduz a cultura na qual foi produzido e valida, reconhece e legitima estes conhecimentos científicos?

Sobre estas questões acima levantadas, Tomaz Tadeu da Silva (2011) nos ensina que o currículo é um texto racial e político, e território de disputas de poder e na qual a ideologia de um grupo é afirmada e de determinadas matrizes étnicas são tidas como inferiores e invisíveis no currículo escolar.

Em relação à preocupação com as questões propostas anteriormente é necessário a contextualização dos dados apresentados pelo IBGE (2014), apontado que os cidadãos brasileiros da etnia negra representam 53,5% e os povos indígenas cerca de 0,47% da população brasileira que é estimada em 212,6 milhões de brasileiros. A questão é propor um ensino que valoriza os saberes tradicionais destes povos no processo de ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas estudos apontam uma maior participação da população negra, resultado de políticas públicas afirmativas, como o sistema de cotas para ingresso no ensino superior. Conforme a pesquisa Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (IBGE, 2019), pela primeira vez pretos e pardos passaram a ser 50,3% dos estudantes de universidades públicas. Entre estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos, o percentual que cursava ensino superior aumentou 5% em relação a 2016 (de 50,5% para 55,6%), porém permanece abaixo ao percentual de brancos da mesma faixa etária (78,8%). Já a taxa de analfabetismo entre as pessoas pretas ou pardas teve uma ligeira queda (de 9,8% para 9,1%), contudo esse número é quase o triplo em relação à população branca (3,9%). Mesmo com as atuais políticas públicas afirmativas do governo federal os dados estatísticos revelam que nos cursos superiores tradicionais como medicina, odontologia, direito e farmácia nas universidades federais ou estaduais a presença destes representantes tem sido mínima, ainda com a efetivação de políticas públicas de ações afirmativas das cotas raciais. Uma das razões é a qualidade do ensino público brasileiro.

Outro ponto é o fato de que a maioria dos alunos da etnia negra trabalham, pois são “arrimos de família” e estudam no período noturno, sendo um número importante matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou matriculados no ensino médio.

Esse panorama cruel e perverso da desigualdade social, cultural e econômica retrata a realidade atual na qual os alunos estão inseridos sendo que para uns a escola parece ser a expansão da sua casa, para outros a escola é um mundo estranho da sua vida. E, conforme aponta Nell Keddie (1982), a tipificação que os professores fazem dos alunos está diretamente relacionada a classe social e a etnia.

Devido ao processo histórico de exclusão escolar da população da etnia negra brasileira, sugere-se que o ensino culturalmente relevante e inserido dentro de uma

proposta pedagógica libertadora e emancipadora, depende que o currículo oficial e aquele realmente praticado venha a contemplar no cotidiano da escola a questão contemporânea, que é a educação das relações étnico-raciais em todos os níveis e modalidade de educação, principalmente no ensino superior que ainda tem se mostrado monocultural e eurocêntrica. Atualmente, em decorrência da implementação das políticas afirmativas como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as políticas de cotas raciais e das licenciaturas em interculturais específicas para os povos indígenas e da Licenciatura em Educação do Campo, é que as matrizes étnicas deste país tem ingressado nas universidades públicas, espaço ocupado historicamente pelos brancos.

O currículo como artefato social e cultural e o Projeto Político Pedagógico, enquanto documento pedagógico e metodológico da escola, devem contemplar as demandas provenientes das especificidades, das pluralidades, da diversidade sociocultural e da identidade do povo brasileiro.

É consenso que somos um povo de formação multiétnica e multicultural, o que significa que a escola deveria contemplá-la no dia a dia e não em datas pontuais, como é verificado na maioria das escolas, especialmente em datas comemorativas como o dia da consciência negra. Todavia, no ensino culturalmente relevante essa temática citada precisa ser discutida em todo ano letivo na prática docente. Pontuamos que não basta estar apenas determinado no PPP da escola, para cumprir fins burocráticos e legais, conforme previsto na legislação de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN 9394/1996) (BRASIL, 1996). É fundamental na Educação Básica projetos que suscitem o debate sobre as diferentes etnias que compõem o povo brasileiro. Acreditamos que a ação pedagógica docente seja determinante nesse processo, porque como nos ensina Tardif (2014) o professor é o mediador entre a cultura do aluno com os conhecimentos científicos escolares. Isto é, compete ao docente, em suas aulas, abordar os elementos da cultura afro-brasileira e indígena na sua área de conhecimento, o que mostra que não é somente a determinação legal que fará com que o mesmo na sua práxis cumpra os preceitos legais, e sim será a sua formação política que deve permear a formação docente. Como bem considera Silva (2021), não se concebe a atividade docente sem relacioná-la ao processo histórico real, em suas dimensões particulares e em sua generalidade, dado que o processo educativo se realiza em um mundo historicamente determinado e a partir de situações concretas. Aos educadores não é possível escapar da historicidade humana e principalmente da realidade. A educação dos povos marginalizados é uma fração desta totalidade complexa que é o conjunto das relações sociais. Assim, é fundamentalmente

necessário que a dimensão educativa não seja isolada ou desarticulada, se é isto possível, da materialidade da vida. Face a esta compreensão, é preciso destacar que não é qualquer prática de ensino que interessa aos povos indígenas e negros em movimento histórico de resistência. Para os marginalizados, somente a atividade educativa que se converta em compromisso político a favor da classe expropriada pode ser genuinamente um momento de despertar de consciência e do simultâneo desvelamento da realidade.

Um caminho a ser percorrido deve ser a implementação nos cursos de licenciaturas em todo os país, como eixo central da organização curricular de disciplinas que discutem a temática da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileira para que posteriormente os docentes venham a debater com mais solidez e profundidade o aporte teórico da Lei nº 11. 645/2008 (BRASIL, 2008).

Para Rocha (2012) é essencial fortalecer a implementação de ações afirmativas nas universidades e outras instituições para permitir a criação de outros espaços de práticas formativas que tenha como centralidade as relações étnico-raciais, a História e Cultura Africana e Indígena e a preservação de nosso patrimônio material e imaterial. Isso exige trabalhos de natureza histórica, diante de diferentes processos fundamentados pela articulação entre as teorias e as circunstâncias práticas que dizem respeito ao ensino da Cultura e História Afro-brasileira e indígenas. É neste sentido que Zarth (2010) defende não somente uma resignificação de natureza metodológica, mas também uma reconsideração por meio de uma compreensão crítica das condições de existência de distintos grupos étnicos, enfatizando e analisando, de modo particular, as desigualdades de tratamento no interior das relações sociais.

Outra problemática é em relação aos livros didáticos que por muitos anos trouxeram, e ainda é possível de identificar em alguns, a imagem estereotipada do indígena e do negro, reforçando os preconceitos sobre esses povos que tem sido historicamente marginalizados. Daí decorre a necessidade do professor ter consciência e conhecimento de suas filiações ideológicas e teóricas na escolha e trabalho com os livros didáticos. Nenhum livro é neutro, e os professores também não são neutros no exercício de suas leituras e interpretações. Se considerarmos a escola como Aparelho Ideológico de Estado, conforme a concepção althusseriana, ela pode agir como instrumento de reprodução da sociedade capitalista, ressaltando conhecimentos e saberes, logo, também representações, de interesse da classe hegemônica. Portanto, o ensino priorizaria, em detrimento do histórico e cultural, os saberes teóricos e práticos ideais ao movimento harmônico do sistema produtivo. (ALTHUSSER, 1999).

No espaço escolar, devido à formação docente ser insuficiente em relação à temática sobre a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), a abordagem, quando feita, é precária em contextualização acerca dos povos indígenas e afrodescendentes, reafirmando a hegemonia da etnia branca do currículo escolar, o que impede a realização do ensino culturalmente relevante para índio e negros e demais minoria étnicas presentes no país. Para efetivar o ensino, na perspectiva da valorização da diversidade, é fundamental à escola contemporânea repensar suas práticas, seu currículo real. Para praticar a inclusão desta temática no espaço da sala de aula, requer o cumprimento dos pilares da diferença intercultural e o tipo de formação humana que se quer alcançar dos alunos, ao longo do processo educativo na Educação Básica.

A problemática central que caracteriza a fragilidade do trato com a diversidade cultural é a formação dos professores. A grande maioria dos professores não teve formação sobre a temática da diversidade cultural. Podemos destacar, especificamente, o fato de que alguns professores acreditam que as exigências legais (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) já estão contempladas no conteúdo didático. As referidas exigências legais tratam da obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas. Alguns professores declaram que no processo histórico colonial brasileiro constam as temáticas da escravidão de negros africanos e dos povos indígenas. Deixando claro que a temática da diversidade cultural está contemplada nos conteúdos. (LIMA, 2019, p.48)

Isso reforça a percepção da necessidade de formação continuada, pois esta perspectiva torna evidente que há uma carência em compreender a diversidade cultural, demonstrando um certo desconhecimento sobre a temática. Portanto, o que justifica a necessidade de uma lei determinando o ensino dessa diversidade cultural? Esta temática está contemplada de forma automática no currículo?

O currículo somente se concretiza no contexto da escola, quando alunos e docentes vivenciam e reconstróem os conhecimentos científicos, transformando-os em saber escolar, adequando aos aspectos socioculturais dos alunos.

Inúmeros pesquisadores, a exemplo de Henry Giroux (1997), Peter McLaren (1997) e Michael Apple (2006) apontam que existe uma imensa correlação entre currículo e a formação do professor, pois ele é o ator principal para disseminar em sala de aula um currículo que proponha um ensino culturalmente relevante, capaz de atender aos alunos indígenas e aos afrodescendentes. Estes alunos precisam ter conhecimento do direito legal das suas raízes culturais, tal como afirma a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) nos artigos 215 e 216.

Os pilares contemporâneos desta formação docente perpassam sobre o aspecto político, que precisa ser alicerçado e estar dentro de um enfoque multicultural. Os cursos de formação para docentes devem levar em consideração o compromisso político e a preocupação em efetivar uma práxis pedagógica com as questões atuais do ensino, como a diversidade sociocultural, age diferenças, a educação inclusiva e com a implementação da Lei nº 11. 645/2008 (BRASIL, 2008), em direcionamento de uma sólida formação humana.

Os atores educacionais devem ter a autopercepção de que nesse mundo contemporâneo a cultura se afirma como uma identidade de cada grupo social que precisa ser resgatada, preservada, valorizada e disseminada de geração em geração. A escola é o instrumento que tem, entre outras, essa missão, pois muitos conflitos e tensões mundiais estão correlacionadas com a cultura, as etnias e crenças (CANDAUI, 2010).

Os conflitos dentro da dimensão cultural derivam das tensões, em relação aos interesses de diferentes grupos hegemônicos, de tentarem impor ou impedir as minorias de expressarem a sua cultura. Então, compreendemos que a cultura importa sim, porque ela é lugar de lutas históricas e atuais, de respeito às diferenças políticas, de segmento social, de gênero, de linguagem, de orientação sexual e deficiência física ou neurológica. Percebe-se, na sociedade, as abruptas perseguições e discriminações sofridas por cidadãos ou grupos que defendem alguma causa das minorias no Brasil e no mundo.

Mesmo diante de todo conhecimento científico adquirido pelo *Homo sapiens sapiens* e das suas descobertas e criações maravilhosas, paradoxalmente esse mesmo ser humano cometeu historicamente atrocidades horríveis, contra outros seres humanos da sua mesma família de homínídeos. O massacre aos judeus, a discriminação aos negros feita por Hitler a fim de provar que a etnia branca era superior à negra e negando entregar a medalha de ouro a Jesse Owens nos Jogos Olímpicos de 1932, são alguns exemplos. Pode-se destacar ainda o massacre a população indígena brasileira, o preconceito ao nordestino, a mulher, aos homossexuais, aos indivíduos com necessidades educativas especiais, aos latinos, aos idosos e pobres. Entre outras formas de discriminação, essas atrocidades mostram que Hitler e o fascismo de Mussolini não morreram, mas estão presentes no cotidiano nacional legitimando padrão de identidade, orientação sexual, reafirmando o machismo, o heterossexual e a etnia branca.

A escola tem um papel social de ensinar a cultura de todas as etnias, pois depende do aprendizado que o ser humano constrói na sua trajetória histórica. Nesse entendimento

o professor é o sujeito privilegiado para efetivar este aprendizado no processo educativo (KROEBER, 1993).

Referências

- ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOGO, A. *A luta de classes*. São Paulo; Arte popular, 2010.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1824*.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20/12/1996.
- _____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 17 fev.2022.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-racial*. Brasília, 2004.
- _____. *Recenseamento geral do Império em 1872: lista de família*. Rio de Janeiro, Diretoria Geral de Estatística, 1 p.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD: um registro histórico*. 1967-2015. Rio de Janeiro, 2014.
- BILLINGS, G.L. *Culturally relevant teaching: the key to making multicultural education*, 1992.
- CANDAU, V.M.F. *Interculturalidade e educação da América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Curitiba, 2010.
- DE CERTEAU, M. de. *A cultura e a escola. A cultura no plural*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 123-144.
- DELORS, J. *Pilares da educação para o século XXI*, 2006.
- FAZENDA, I. *Didática e interculturalidade*. 7.ed. São Paulo: CVR, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 36.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2003.
- GIROUX, H.. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRUPIONI, L.D.B. *Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil*, 2008.
- HALL, S. *Identidades cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Belo Horizonte, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2010. Brasília: MEC, 2020.
- LIMA, G. P. *Diversidade cultural: afrodescendente, indígena e práxis de professores a partir do currículo de História em escolas de ensino médio* 2019.136 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira, Boa Vista, 2019.
- LIMA, E.S. *Currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, 2006.
- MCLAREN, P.. *A vida nas escolas*. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KEDDIE, N. *O saber na sala de aula*. Lisboa: Horizontes, 1982.
- KROEBER, A. *Cultural and natural: áreas of native North America*, 1993.
- MACKLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- ROCHA, Aristeu Castilhos da. História e cultura afro-brasileira: Lei 10.639 / 2003 como um caminho para formação docente. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al. (Org.). *Mosaico de vivências acadêmicas*. Cruz Alta; Santa Maria: Unicruz: Palotti, 2012. p. 87102.
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade*. Petrópolis, 2011.
- SILVA, M. A. *Relações entre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Campesinato*. 236 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação e inclusão Social, Belo Horizonte, 2021.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2014.
- ZARTH, Paulo Afonso. O retorno das etnias no ensino de história: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Anpuhrs/EST/Exclamação! 2010. p. 117-133

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA AFROPORTEÑA COMO PUERTA DE INGRESO A UNA EDUCACIÓN BASADA EN LA DIVERSIDAD CULTURAL. ENTREVISTAS Y BIOGRAFÍAS EN EL NIVEL MEDIO COMO RECURSO PARA REESCRIBIR NUESTRA PROPIA HISTORIA.

Bettina D'Amato

*Maestría en Enseñanza de la Historia, Universidad Nacional de Tres de Febrero,
Argentina*

Durante los siglos XIX y XX la educación patriótica ha sido una herramienta de los gobiernos que construyeron, mediante la enseñanza de la Historia escolar, una imagen de la identidad colectiva porteña arraigada en valores eurocéntricos, omitiendo sus raíces étnicas afro. Los discursos basados en la libertad y la igualdad, mediante un supuesto universalismo, han operado como una didáctica de invisibilización, obviando la realidad concreta que experimentó el colectivo afroporteño en el pasado. De esta manera, ha sido silenciada una parte fundamental de la identidad constituida por estos sujetos históricos, quienes protagonizaron las tensiones existentes en el proceso gradual que supuso el fin de la esclavitud y su reacomodamiento social durante las primeras décadas de los gobiernos patrios.

La enseñanza de la historia escolar, basada en la conciencia histórica, es el proceso por el cual, según palabras de José Ortega y Gasset, “La vida como biología pasa a ser vida como biografía”. Desde esta nueva perspectiva, se busca abrir una puerta para la educación liberadora. El estudio de la historia afroporteña en la escuela parte de la necesidad de reconstruir aquellos relatos profundos que componen nuestra identidad cultural.

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor en el marco de la tesis de la maestría de enseñanza de la historia de la Universidad de Tres de Febrero, Argentina.

Una nueva mirada historiográfica y didáctica para las escuelas medias porteñas basada en una perspectiva antirracista.

Revisar las identidades políticas que participaron en nuestra historia es pensar el rol de la racialización, la cual supone una clasificación a partir de rasgos personales fenotípicos. Esta perspectiva brinda la oportunidad de trabajar con preconceptos contruidos históricamente que componen la alteridad. Ésta es una construcción histórica a partir de diferentes patrones de valorización que operan de acuerdo a las diversas épocas; su tratamiento es fundamental en la vida cotidiana de los adolescentes, quienes reciben constantes mensajes basados en la obtención del éxito individual, deslocalizados respecto a su propia comunidad. El tratamiento de la historia afroporteña implica una mirada desde la otredad de manera situada. Poder realizar un camino hacia la educación histórica mediante la empatía es un acto necesario, sobre todo cuando nuestras juventudes se encuentran bombardeadas por mensajes que enuncian todo lo contrario, habitando en un continuo *loop*¹ reforzado por la *redes*, mediante un marcado encapsulamiento de contenidos. Aquí debemos hacer hincapié en la definición de *redes*; la utilización este concepto se encuentra enunciado como dispositivos contruidos para ser *atrapantes* por la propia capacidad de crear una mismidad.

La enseñanza de la historia argentina en los manuales escolares del nivel medio (dispositivos didácticos cotidianamente utilizados en las clases de historia en las aulas porteñas) está basada en la historia política, con ciertos rasgos de historia social y económica. En el sentido común existe una idea fuertemente enraizada que afirma que la esclavitud en Argentina se resolvió rápidamente, luego de la Asamblea del Año XIII, fecha en la que se dictaron las Leyes de Vientres Libres y definitivamente con la sanción de la Constitución Nacional hacia 1853, en la que se da por clausurada la existencia de personas esclavizadas. Esta manera de narrar los sucesos desencadenados “desde arriba”, gracias al otorgamiento de la libertad por el Estado, forma parte de una construcción discursiva basada en una serie de explicaciones con un fuerte componente positivista que omite los procesos que experimentaron las personas en situación de esclavitud durante las diferentes etapas de liberación. De esta manera, el Estado refuerza la idea de otorgamiento de libertad como *gracia*, dejando de lado las experiencias, tensiones y luchas de los propios actores sociales implicados en nada menos que la obtención de la libertad propia y de su descendencia. La explicación no ingenua y manipulada por parte

¹ La palabra *loop* es utilizada aquí como un bucle, retroalimentado de manera infinita

de la elite acerca de los inicios de la nación ha provocado un empobrecimiento basado en la omisión de nuestra propia identidad colectiva, la cual es porteña, argentina y latinoamericana. Su reconstrucción didáctica requiere de una obra colectiva que implica la toma de conciencia, el tratamiento sostenido de la temática de manera transversal y transdisciplinaria, así como de un cambio de perspectiva en la enseñanza de la historia en las aulas a partir de una renovación historiográfica.

El sentido común de la historia refuerza la idea que afirma que en Buenos Aires la población afroporteña ha sido poco significativa. Esta idea se encuentra justificada por la ausencia en la región pampeana de trabajos forzosos basados en la producción del monocultivo. Contrariamente, investigaciones historiográficas actuales, a partir de fuentes notariales, censos parroquiales y publicaciones, demuestran que la existencia de esta población en la ciudad, hacia los primeros años de los gobiernos independientes, fue de aproximadamente el 30%².

La historia de la población afrodescendiente en el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires para el nivel medio es casi inexistente. En ciertos tramos de la currícula para segundo año, se estudian los contenidos acerca de la sociedad colonial y los sistemas productivos mediante un relato deshumanizado. Esto significa que el abordaje de la población afroamericana se desarrolla en el marco de una cosificación la cual convierte a la persona esclavizada en una mercancía. Es llamativo que luego de la emancipación americana los afrodescendientes desaparecen de la currícula a partir de tercer año.

En las escuelas primarias la temática desaparece completamente a partir de la Revolución de Mayo de 1810 y las guerras por la independencia. La conmemoración de esta efeméride en el nivel primario es tradicionalmente central. Los actos escolares giran en torno a escenas de la vida cotidiana basadas en la categoría de castas, propia de la sociedad colonial. En estos actos escolares, los niños y las niñas se disfrazan de diferentes actores sociales de época, de acuerdo a las profesiones y oficios con un claro sesgo de racialización. Las escenas así representadas subrayan el rol subalterno, por parte de los afrodescendientes, en la fundación de la nación. Mediante la adjudicación de papeles secundarios, bailes y venta de comidas típicas, disfrazados con colores estridentes, los “negros” y las “negras” (pintadas sus caras con corcho quemado), forman parte de un decorado. De esta manera, se refuerzan los rasgos exóticos, logrando una exageración de

² Miguel Ángel Rosal. *Los caminos hacia la libertad de los esclavos porteños, 1821-1830*. Editorial Idea Viva. Buenos Aires. 2005

la otredad. Los y las afrodescendientes, en esta liturgia, nunca han tomado su propia voz. Su cosificación continúa.

En cambio, quienes reciben como adjudicación los roles de criollos y damas antiguas, se alegran por haber sido elegidos y elegidas, portadores de los roles protagónicos del acto. Esta selección se percibe como reconocimiento por parte de las y los docentes a sus “mejores” alumnos y alumnas. ¡Ellos y ellas sí tienen algo que decir! Los criollos varones en los actos, tradicionalmente, se presentan dedicados a las artes intelectuales, ocupando la escena central, vestidos con colores sobrios y buenos modales europeos. Las damas antiguas, portan vestidos de seda, peinetones, abanicos y cuidadosos peinados; son las que mayormente reciben los mayores halagos y los flashes de las cámaras fotográficas.

La liturgia se repite en las escuelas porteñas año tras año, desde hace décadas. Estas prácticas pedagógicas actúan como dispositivos muy potentes para las infancias, ya que implican una ruptura de la cotidianeidad escolar con el objetivo de involucrar a toda la comunidad. Mediante las entrevistas podemos constatar que el acto escolar del 25 de mayo de 1810 es uno de los más recordados por los adultos. La participación de diferentes docentes en las distintas áreas, reforzada por las familias que confeccionan los disfraces y las comidas típicas, provocan una honda emocionalidad en los niños y las niñas, siendo un momento biográfico inolvidable.

Hoy en día, la experiencia no concluye cuando se baja el telón, sino que se refuerza significativamente cuando, tanto los adultos espectadores como los hacedores, se transforman en difusores (mediante fotografías publicadas en las *redes*) de las imágenes, transformando estos eventos en una fuerte impronta biográfica familiar. A la hora de iniciar en el nivel medio el abordaje de la enseñanza de la historia de manera científica, es necesario desarticular estas representaciones, recuperando las biografías escolares del nivel primario para construir otros relatos desde el paradigma de la educación basada en la diversidad cultural.

La siguiente actividad pertenece a una serie de propuestas didácticas basadas en una perspectiva temporal que busca poner en tensión, mediante biografías personales, entrevistas y estudios de caso, preconceptos arraigados en el sentido común de la historia. La propuesta didáctica pretende ser un aporte para la construcción de una sociedad más justa, que inexorablemente debe caminar hacia la humanización, ya que el tiempo se acorta y las alternativas se complejizan.

Propuesta didáctica para el nivel medio

La historia porteña a partir de una mirada basada en la diversidad cultural

Contenidos

1. La apropiación del pasado a mediante la construcción de nuevos relatos a través de las representaciones escolares de la Revolución de Mayo en el tiempo
2. La enseñanza- aprendizaje del tiempo histórico
3. La identidad cultural como construcción histórica.
4. La invisibilización de la participación ayer y hoy de la cultura afro en la ciudad de Buenos Aires.

Actividad

Hacia principios del siglo XX la escuela primaria se masifica. El Estado, a través de la educación patriótica, busca la difusión cultural de una determinada identidad nacional. Los actos escolares fueron creados con el objetivo de lograr, mediante la concurrencia de las diversas familias, un relato homogéneo de la nación.

Indagar en grupos acerca de la evolución de los actos escolares, haciendo hincapié en la efeméride del 25 de mayo de 1810, ya que constituye el hito fundacional que representa- desde la historiografía liberal- los inicios de nuestra identidad como nación.

Entrevista a familiares de diversas generaciones. Familiares adultos mayores / adultos jóvenes

A partir de los recuerdos de su infancia en la escuela primaria, relate un acto escolar en conmemoración de la Revolución de Mayo. Incluya sus impresiones.

¿Qué roles se le asignaban a cada uno y cómo se los representaba en escena?

¿Consideras que pueden realizarse actos escolares diferentes? ¿De qué manera?

Pueden apoyar estos relatos con imágenes

Biografía escolar

Relaten su propia participación en algún acto escolar del 25 de mayo durante la escuela primaria.

Acompañen sus relatos con imágenes de ustedes y su grupo escolar para compartir.

De acuerdo a la asignación de los personajes en escena ¿qué sensaciones tuvieron?

Análisis comparativo

Comparen sus propios relatos con las entrevistas.

Registren sus conclusiones.

Elaboración grupal de guiones alternativos mediante la discusión, reflexión y escritura

Se les adjudicó el rol de guionistas del acto escolar para conmemorar el 25 de mayo.

¿Cómo escribirían el guión del acto basado en la diversidad cultural?

¿Qué fuentes necesitan indagar para escribir el guión? (se les presentarán diferentes recursos audiovisuales, notas periodísticas, normativas, páginas web de organizaciones, censos, etcétera)

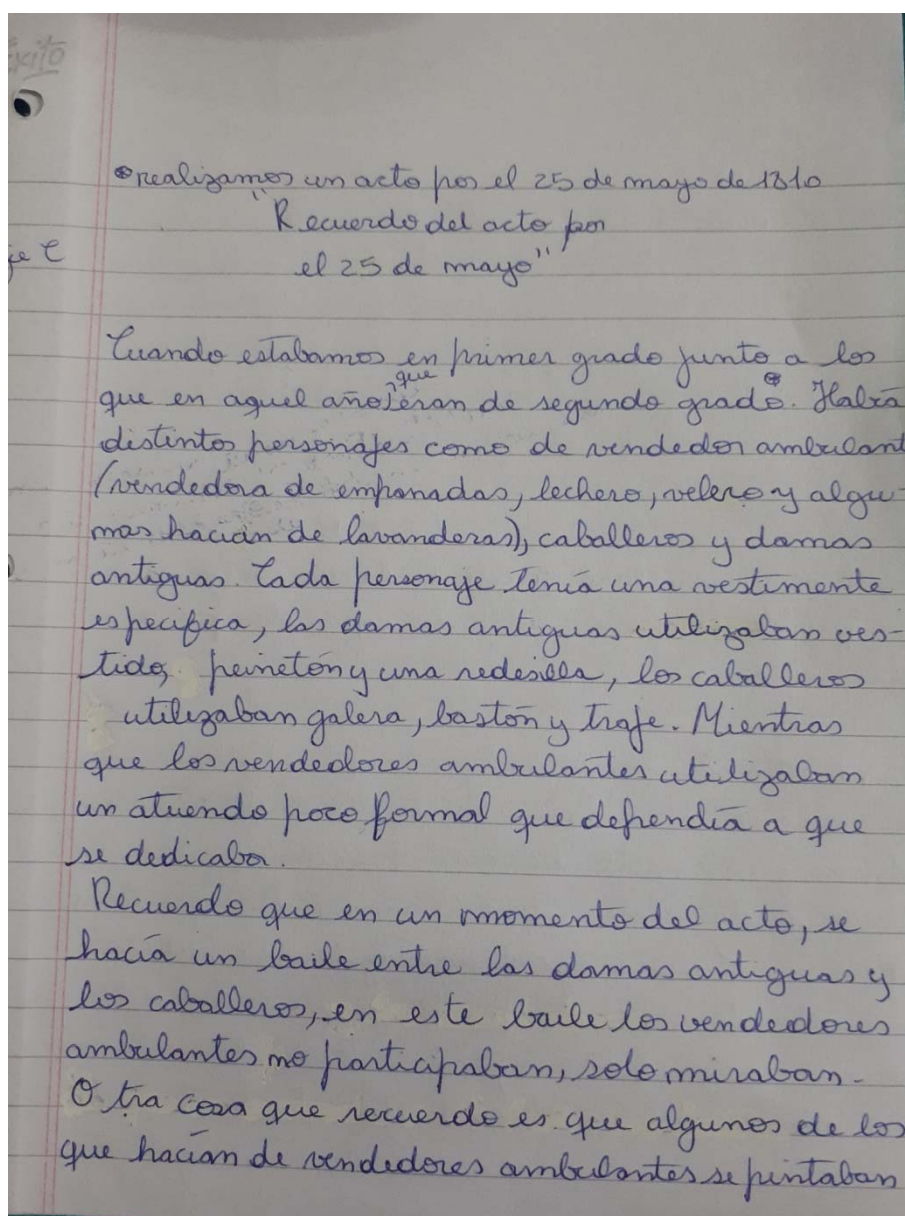
Socialización en gran grupo de los guiones alternativos. Pregunta a modo de conclusión

¿Cancelarían o no el acto tradicional? Justifiquen sus respuestas.

NO- SÍ

Testimonios escritos por estudiantes del segundo año, C.A.B.A.

TESTIMONIO 1



e. Cuando bailan se superan las diferencias culturales ya que cualquiera que lo ve sabe lo que está sucediendo sin la necesidad de comprender los el idioma, solo con ver se comprende la escena.

f. Es cierto ya que siempre los vendedores ambulantes trabajan todo el día, también mientras que los de clase social bailan y disfrutan los esclavos y vendedores venden.

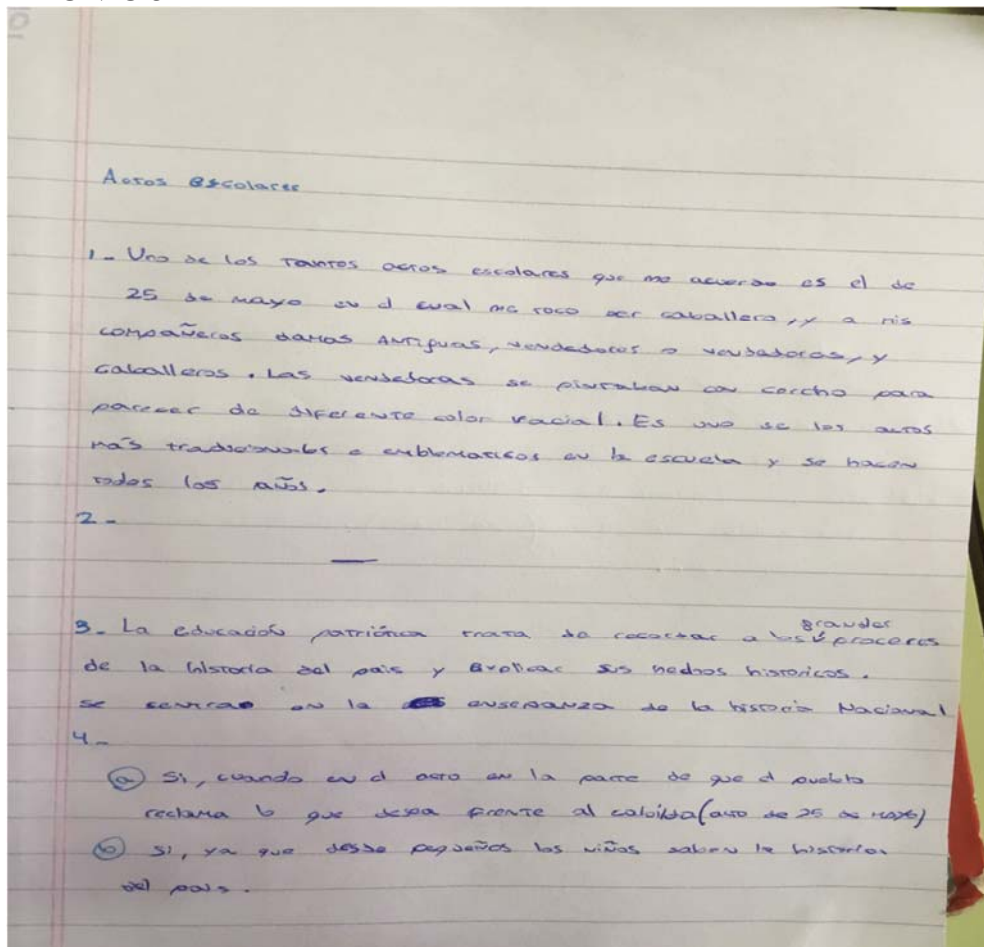
TESTIMONIO 2

Acto escolar: 25 de mayo de 1810

Los actos siempre comenzaban con los abanderados y los escoltas. Este acto, el del día de la Independencia, estaba dividido en tres escenas, si mal no recuerdo. La primera escena era firmando el acta de la declaración de la independencia, allí había mucho diálogo. La segunda consistía en diálogo y baile por parte de las damas antiguas y los caballeros. En la última escena estaban los prisioneros y los gauchos bailando. Luego, al finalizar todas estas escenas, nos reuníamos todos en el escenario y saludábamos al público.

A mí me tocó ser prisionero, con otros compañeros. El acto fue hecho con otro curso, por lo que usamos una gran cantidad de personas actuando y bailando en el escenario. Eso era entonces, yo estaba un 6to grado. El acto me gustó, aunque, todos los años se repetía lo mismo, pero lo protagonizaban otros cursos.

TESTIMONIO 3



Conclusiones

La educación basada en la diversidad cultural nos enriquece como sociedad y su punto de partida lo constituyen las selecciones historiográficas a la hora de enseñar. De acuerdo a la investigadora, Ana Zavala: “Enseñar es enseñar alguna versión inteligible del pasado”³. La educación, mediante la divulgación de las corrientes historiográficas actuales y la creación de nuevos dispositivos didácticos, forma parte del rompecabezas que implica la búsqueda de nuestra identidad colectiva, la cual hoy se encuentra escindida. Los discursos políticos de extrema derecha, abundantes durante las épocas de crisis, aprovechan esta identidad partida. La difusión de mensajes basados en la intolerancia (racializada), proliferan aprovechando la insatisfacción social. La culpa siempre la cargará el *negro*⁴, ayer, hoy y.... ¿mañana? El futuro está por ser construido y también depende de nuestras elecciones en las aulas. Asumir nuestra tarea como docentes

³ Ana Zavala y Magdalena Scotti (comp.). *Relatos que son...teorías, Historias de la enseñanza de la historia* CLAEH, Montevideo, 2005

⁴ Este tipo de discurso utiliza el concepto peyorativo de *negro* como un ser irracional, salvaje, infantil

transformadores nos dará la posibilidad de habitar el rol de intelectuales en nuestro quehacer cotidiano.

Quedarse en el *loop* de la enseñanza de la historia, mascullando mensajes eurocéntricos, inhibe la posibilidad de cambio y nos deja como espectadores pasivos. En un mundo donde las catástrofes son permanentes, no existe nadie que pueda pasar desapercibido. ¿Por qué no dejarnos, entonces, llevar por nuestras voces profundas, esas que nos dan la posibilidad de construir un *nosotros* como parte del presente-futuro?

Bibliografía de referencia

- BYUNG- CHUL HAN. *El ocio se ha convertido en un insufrible no hacer nada. El Mundo*, España. Sección Líderes, febrero de 2019
- CANDIOTI, Magdalena. *Una historia de La emancipación negra. Esclavitud y abolición en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. 2021
- DIBURZI, N., Milia, L. y S, I. *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simian de Molina, en Clío & Asociados. La Historia Enseñada N° 9/10, UNL /UNLP.*
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2000
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales transformativos*. En Temas de educación, *Docencia*, Número 15, Editorial Paidós, 2001
- PLA, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Spanish Edition, 2005
- ROSAL, Miguel Ángel. *Los caminos hacia la libertad de los esclavos porteños, 1821-1830*. Ideaviva. Buenos Aires. 2005
- VALLS MONTÉS, Rafael. *Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas*, En Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, N° 15 , Universidad de Valencia 2001, pp. 23-36
- ZAVALA, Ana y SCOTTI, Magdalena (compiladoras). *Relatos que son...teorías. Historias de la enseñanza de la historia*. Montevideo, CLAEH, 2005, p. 19

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
E ENSINO DE HISTÓRIA**

BREVES APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A RECEPÇÃO BRASILEIRA DOS ESTUDOS RÜSENIANOS

Fernando B. Botton¹

¹ *Universidade Estadual do Piauí*

Respondemos aqui a uma demanda absolutamente contingente. Nos manifestamos a partir da função docente no programa/rede de pós-graduação profissional ProfHistória, que objetiva formar professores de história atualmente atuantes nas redes de ensino do Estado do Piauí. Nas atividades de orientação, bancas e leituras do referido programa, detectamos uma crescente apropriação e em alguns casos massificação do emprego de alguns conceitos de Rüsen enquanto chaves-mestras para todo tipo de contexto. Nos questionamos se a massificação de seus conceitos não traria uma apropriação acrítica de seus pressupostos teórico-políticos.

1. Breves apontamentos sobre a recepções do trabalho de Rüsen no Brasil.

Pelo menos desde a primeira década do século XXI a recepção de Rüsen no Brasil cresce em progressão geométrica. Tal detecção foi comprovada com alguns dados que pudemos extrair de outras pesquisas relacionadas. Destaco os importantíssimos trabalhos de Silmária Reis dos Santos (2020) e Wilian Barom (2012) (2015), sendo a primeira mais crítica e o segundo mais adscrito à teoria de Rüseniana. O que podemos constatar a partir da pesquisa de ambos é uma constante ampliação do emprego e uso dessas teorias em contexto nacional:

a partir de um recorte de 2001 a 2010, encontrou-se a totalidade de 75 artigos, 37 dissertações, 14 teses e 1 monografia. Quando atentamos isoladamente para as teses, dissertações e monografias, registrou-se uma amostragem de 64,1% de produções realizadas nos programas graduação e pós-graduação em História, e 34% nos programas de pós-graduação em Educação (...) Estendendo o recorte a 2015, temos os seguintes dados: 562 artigos, 75 dissertações, 28 teses e 2 monografias. (BAROM, 2015, 225-226).

Tais números demonstram a ampliação dessa abordagem, o que pode ser ainda mais comprovado nas pesquisas e produtos do ProfHistória, que em seu repositório digital apresenta 58 trabalhos que citam formalmente o nome de Rüsen em seus resumos. Se

ampliarmos a busca por “consciência histórica”, conceito mais utilizado do autor, o número sobe para 91 dissertações, produzidas apenas dentre o quadriênio de 2016 a 2020 (<https://profhistoria.com.br/articles?page=2&sort=title%3AASC&terms=consci%C3%Aancia+hist%C3%B3rica>). Também nas disciplinas de Teoria da História, obrigatória no referido programa, encontramos uma hegemonia de citações. Segundo levantamento feito pelos historiadores Temístocles Cezar e Márcia Gonçalves a propósito do I Congresso Nacional do ProfHistória, constatou-se que os textos de Rüsen foram os mais presentes dentre todas as referências de todos os conteúdos programáticos das disciplinas de Teoria da História. Apenas nos anos de 2016 a 2020 as citações abundaram, bem como a quantidade de textos. Abaixo segue a lista das obras mais referenciadas e suas respectivas instituições e anos de leitura:

RÜSEN, Jorn. História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007. UNEMAT 2018 / UNESPAR / UNIFAP 2019 / UNIFAP 2017-18 / UNIRIO 2016 / UFSC 2019 / UNICAMP 2016 / UFSC 2018 / UFPA / UFSM 2019 / UNICAMP 2019 / UFRN 2019

RÜSEN, Jorn. Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. UNEMAT 2018 / UNESPAR / UNIFAP 2019 / UNIFAP 2017-18 / UNIRIO 2016 / UFSC 2019 / UNICAMP 2016 / UNEMAT 2019 / UFSC 2018 / UFF / UFRJ 2018 / UFSM 2019 / UFRJ 2018 / UNICAMP 2019 / UFRN 2019

RÜSEN, Jorn. Reconstrução do Passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007. UNEMAT 2018 / UNESPAR / UNIFAP 2019 / UNIFAP 2017-18 / UNIRIO 2016 / UFSC 2019 / UNICAMP 2016 / UFSC 2018 / UFSM 2019 / UNICAMP 2019 / UFRN 2019 (CEZAR; GONÇALVES, 2019, p. 36).

Percebemos que a trilogia *Teoria da História* (2001) (2010a) (2010b) são os textos mais citados nas aulas do programa, demonstrando um esforço de assimilação do cerne de sua teoria. Nesse sentido é marcante a presença de Rüsen como uma leitura praticamente incontornável para os pesquisadores de ensino de história. Mas quais seriam os motivos para tanta celebridade em cenário brasileiro?

Em primeiro lugar, temos que concordar com a pesquisa de Silmária Reis dos Santos (2020) quando constata o engajamento ativo de um grupo de intelectuais brasileiros que se esforçaram para traduzir, publicar e incorporar as teorias de Rüsen no cenário teórico nacional. Pode-se citar nomes como René Gertz e Astor Dihel no Rio Grande do Sul, Maria Auxiliadora Schmidt e Luís Fernando Cerri no Paraná e Estevão Rezende Martins em Brasília. Porém, não se trata apenas da questão intelectual, a própria teoria Rüseniana possui características intrínsecas que permitiram sua boa aceitabilidade no cenário intelectual brasileiro. A rigidez conceitual é um dos principais atrativos, já que

promete à história um status de solidez epistemológica, sendo seus pressupostos considerados indispensáveis não apenas à teoria do conhecimento, mas como indispensável à vida prática das pessoas. Dessa forma, a disciplina histórica que no fim do século XX passava pelos solavancos dos questionamentos linguísticos, da dificuldade de estabelecer verdades sólidas e do questionamento de legitimidade enquanto forma universal de narrar as culturas apresenta-se, novamente, com seu contorno tradicional e disciplinar intocado, garantindo-se enquanto conscientizadora e orientadora das vidas no decorrer do tempo. Esse último também de grande impacto, garantiu à história a possibilidade de transitar entre teoria acadêmica e prática cotidiana, já que desde sua matriz Rüsen comparte o mundo entre esfera da práxis e o universo teórico-acadêmico.

A revalidação da importância da história e a garantia imaculada de seus pressupostos mais tradicionais enquanto epistemologicamente válidos, apesar das impactantes críticas pós-estruturalistas, pós-coloniais, pós-modernas e linguísticas garantiu grande simpatia teórica pelos pressupostos das reflexões de Rüsen no Brasil. Mas há outro elemento de vital importância que tornou tal teoria um marco de reflexão contemporânea, trata-se de sua disposição para refletir o ensino de história a partir das premissas epistemológicas da história, e não da pedagogia ou da psicologia cognitivista. Nesse sentido, sua proposta se tornou absolutamente relevante pelo fato de permitir que se pensasse na educação histórica enquanto fundamentada a partir dos pressupostos da própria história, dando novos horizontes de expectativas aos historiadores e renovando o interesse pela área didática da história, tradicionalmente relegado à inferioridade frente à área da pesquisa. Dessa forma amplia-se o alcance das reflexões didáticas, questão absolutamente necessária na academia brasileira que tradicionalmente marcava um fosso divisório entre as pretensamente altas pesquisas acadêmicas e o chão-de-escola (BAROM, 2015).

Porém, alguns teóricos defendem que a ampliação da recepção dessa teoria no Brasil não foi acompanhada pelas apreciações críticas que ela poderia receber. Nesse sentido são bastante significativas as conclusões de Silmária Reis dos Santos que realizou um levantamento praticamente integral das traduções e publicações acerca de Rüsen no Brasil:

Os resultados da nossa análise em resenhas, prefácios, posfácios, dossiês de revistas, em torno de suas obras, evidenciam esse olhar introdutório, de apresentação e de contribuição do pensamento teórico do autor, sem apontamento para qualquer crítica construtiva entre os(as) principais comentadores(as) e divulgadores(as) (SANTOS, 2020, p. 59).

Em geral ressaltam-se as contribuições de Rüsen para a reflexão teórica brasileira, sem haver apropriação crítica ou adaptação a essas “transferências de saberes”, que segundo Helenice Rodrigues é um fenômeno bastante complexo uma vez que:

Sabe-se que nesse processo de tradução, ou seja, de reapropriação de um texto, ocorrem transformações e deformações. Assim, quando um livro, uma teoria, uma tendência estética, ultrapassam as fronteiras (espaciais, temporais e virtuais) entre espaços culturais distintos, sua significação, subtendida por seu contexto (intelectual e histórico), modifica-se pelo simples fato da defasagem (em geral, temporal) da transferência. Logo, os objetos de análise são os mais distintos possíveis: os processos de seleção, de mediação, de recepção, de mestiçagem, de tradução, de migração, de intercâmbio etc (RODRIGUES, 2010, p.208)

Portanto, as consequências dessas traduções foram pouco mensuradas ou estrategicamente empregadas em nome da tentativa de uma tradução acrítica, ou a mais próxima da originalidade possível.

Isso não significa que esse viés apropriativo não tenha se desenvolvido, quando lemos alguns textos absolutamente partidários da teoria e da conceituação de Rüsen, tal como *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea* de Luis Fernando Cerri (2011), podemos encontrar reflexões sobre o terceiro-mundismo, Comissão da Verdade, Lei da Anistia, Nova História Inglesa, dentre outras temáticas nunca antes abordadas por Rüsen. Isso faz com que haja uma saudável apropriação de suas teorias de maneira adaptada às realidades nacionais. Nesse sentido consideramos que sua leitura não é heterodoxa, antes de tudo plural, o que garante sua adscrição ao projeto amplo da consciência histórica sem perder de vista as particularidades brasileiras e latino-americanas. Se Cerri possui sensibilidade política e teórica para realizar adaptações ou apropriações da teoria rüseniana para contextos nacionais, outros pesquisadores já tiveram maior dificuldades com esses procedimentos, segundo Silmara Reis dos Santos:

Foram poucas as pesquisas que abordaram as premissas fundacionais da didática da história rüseniana ligadas, intrinsecamente, ao pensamento historicista e iluminista, e as que abordaram, trataram, diretamente, apenas da questão “humanista”, sem citar essas duas escolas teóricas como plano de fundo desta questão. Em linhas gerais, as pesquisas ratificam o pensamento de J. Rüsen, sem nenhum adendo construtivo à sua teoria (SANTOS, 2020, 77-78)

Ou seja, percebemos, que muitas das interpretações acerca da teoria rüseniana apresentam propensão para uma aceitação automática, sem ter a consciência de que junto dela há diversos pressupostos político-epistemológicos embutidos e amalgamados que

são parte integrante dessas formulações, tais como os valores historicistas, humanistas e modernos da tradição filosófica alemã oitocentista.

Nesse sentido levantamos alguns elementos importantes a serem levados em consideração no estabelecimento de uma apropriação ativa, e não passiva da teoria de Rösen. O principal deles, a nosso ver, refere-se à necessidade de historicizar e referenciar os conceitos-chave, especialmente *razão* e *consciência histórica*. Por mais que Rösen amplie muito tais concepções a partir de sua trilogia fundamental (2001) (2010a) (2010b), é importante retomarmos, junto com José Carlos Reis a historicidade de tais conceitos.

Podemos remeter à filosofia idealista de Hegel, especialmente a partir de suas *lições sobre a filosofia da história universal* de 1837 em que se estabelece o conceito de Razão:

Mediante o conhecimento especulativo, comprova-se que a razão – ficamos com essa expressão sem discutir a relação e a ligação com Deus –, a substância como força infinita, é em si mesma a matéria infinita de toda forma de vida natural e espiritual, e também a forma infinita a realização de seu próprio conteúdo. A substância é, pois, aquilo através do qual e no qual toda realidade tem seu ser e sua existência. Ela é a força infinita, porque a razão não é tão impotente a ponto de ser apenas um ideal, um simples dever-ser, que não existiria na realidade, mas que se encontraria quem sabe onde, por exemplo, nas cabeças de alguns homens. Ela é o conteúdo infinito, toda essência e verdade, a própria matéria que ela fornece à elaboração de sua própria atividade, pois ela não carece, como o ato finito, de materiais externos e meios dados que lhe ofereçam alimentos e objetos. Ela se nutre de si mesma, é o seu próprio pressuposto, e o seu objetivo é o objetivo final absoluto. Assim, ela própria realiza sua finalidade e a faz passar do interior para o exterior, não apenas no universo natural, mas também no universo espiritual – na história universal. Tal ideia é o verdadeiro, o eterno, a potência pura e simples, que se manifesta no mundo e somente ela se manifesta, sua honra e magnificência: eis o que a filosofia demonstra, como dissemos, e aqui se pressupõe demonstrado (HEGEL, 2008, p. 17)

Vemos aqui a tônica dialógica entre o conceito de *razão* com o de *história*, bem como suas bases metafísicas fundamentais. Trata-se de uma substancialidade impassível a comprovações ou leituras empíricas exteriores uma vez que se autossustentada em sua coerência intrínseca e infinita. A *razão* possui um caráter inquestionável uma vez que se justifica enquanto um sustentáculo moral à contextualidade de sua época, segundo José Carlos Reis:

Hegel expressa o ponto de vista europeu sobre a história da humanidade. Ele justifica as ações expansionistas europeias e a luta pela unificação da Europa e da História universal. [...] Para nós, as reflexões de Hegel sobre a história não são uma “verdade filosófica”, metafísica, da história universal em si, da humanidade em si, mas uma “verdade histórica”, surgida do interesse de um povo em uma determinada época.

A sua interpretação da história é extremamente relevante não como “verdade absoluta”, mas como “pensamento único” do homem ocidental contemporâneo, orientando suas ações e repercutindo fortemente sobre a legislação e as produções culturais. As ações militares do Ocidente têm seu discurso de justificativa em Hegel [...] o Ocidente se representa da forma mais potente e radicaliza sua conquista do mundo. (REIS, 2013, p. 70-71).

O que Reis afirma não é um caráter eurocêntrico e etnocêntrico do hegelianismo mas, antes de tudo, o caráter marcadamente histórico, contingente e absolutamente contextual de sua teoria, assim como de qualquer outra teoria. É desse sentimento de grandiosidade ocidental e, especialmente, germânica que se fundamenta o idealismo hegeliano e o próprio conceito de *razão*, bem como sua manifestação enquanto *história universal*. É desta forma que se deriva o próprio conceito de *consciência histórica*.

Foi a filosofia da história hegeliana que abriu esse horizonte de expectativa à humanidade, que não poderá mais recusar a liderança ocidental. A autorrepresentação que a filosofia da história hegeliana ofereceu aos europeus eleva sua autoestima ao delírio! Hegel é o filósofo da hegemonia do Ocidente, o solo invisível da consciência histórica ocidental, o fundo de toda decisão e de toda ação. [...] Para Hegel a promessa de liberdade só pode ser garantida por uma “história filosófica” que seja uma “contemplação ponderada”, uma “consciência histórica” e não apenas uma “representação mental” de acontecimentos exteriores (REIS, 2013, p. 74).

Localizam-se contextualmente tais conceitos em um contexto específico, o que não significa que todo seu teor político é indissolúvel e absorvido pelas teorias que posteriormente deles se apropriam. Porém, é importante situarmos que tais formulações possuem sua historicidade para além da invenção rüseniana, e isso é significativo quanto ao sentido ético-político embutido em sua interpretação da história e da filosofia como um todo, o que, por si só já demandaria interpretações mais amplas e contextualizadas quando os pesquisadores brasileiros trabalhassem com tais conceitos.

Tais asseverações hegelianas não estão ausentes dos fundamentos dos conceitos de *razão* e *consciência histórica* de Rüsen, porém, a tradição idealista está longe de ser raiz única dessa teorização, pelo contrário, é indispensável compreendermos a influência da *historik* de Johann Gustav Droysen, como elemento mais fundamental para a conceituação de Rüsen. Droysen já no primeiro volume de sua obra atribui à história um caráter absolutamente pedagógico e exemplar, considerando-a *mestra da vida* e norteadora das ações humanas, articulando sua base conceptual à própria metafisicada da *razão*: “O que a história conduz à alma, formando-a, é um modelo do essencial, do decisivo, do poderoso; é essa força dos grandes pontos de vista. Com isso, a alma se eleva sobre as pequeninas particularidades, aprende a se sentir grande e a pensar a partir do eu

da humanidade” (DROYSEN, Apud ASSIS, 2014). Nesse sentido, universaliza-se o pensamento histórico como o único veículo possível para que os humanos adquiram *consciência histórica*, ou seja, meios de orientação temporal.

Dessas duas tradições filosóficas, o idealismo hegeliano e o historicismo droyseniano – hora contrastantes hora confluentes – podemos encontrar o sustentáculo teórico dos conceitos chave da leitura rüseniana de história, que aceita tanto o poder irrestrito e autossustentável de uma *razão histórica* quanto ao caráter absolutamente pedagógico e *conscientizador da história universal*.

Como engajar a pretensão de racionalidade da ciência histórica justamente na questão referente à presença da razão na história? Trata-se de discutir se e como o pensamento histórico-científico se refere às necessidades de orientação da *práxis* vital humana, da qual exsurge a pergunta pela razão na história [...]. Sua pretensão de racionalidade deve ser levada a sério e considerada sob a perspectiva da razão na histórica, que se encontra na origem de todo pensamento histórico. (RÜSEN, 2001, p.13).

Nessa passagem encontramos ecos dos diálogos de Droysen e Hegel na fundamentação de Rüsen, tais diálogos fundamentam também a aprendizagem histórica a partir da conexão com o conceito de *consciência histórica*:

A categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica é a consciência histórica. A sua definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal. Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática contemporânea e nas perspectivas de orientação de ação em direção ao futuro (RÜSEN, 2015, p.23).

Vejamos que um dos grandes trunfos da teoria rüseniana é a transposição da teoria da história para o ensino de história. E com isso ele mobiliza todo arcabouço da tradição filosófica germânica em favor desse projeto. Nesse sentido asseveramos que o emprego desses conceitos deve ser abordado de maneira ampla pelos leitores brasileiros, compreendendo não apenas as formulações finais de Rüsen, mas sua historicidade enquanto apropriações de outros fundamentos éticos-políticos-filosóficos. Compreendendo os pressupostos teóricos de uma história da filosofia alemã o leitor brasileiro e/ou latino-americano poderá evitar afirmar que tais conceitos são meras invenções de Rüsen para compreender suas raízes históricas e transformações até chegarem nas reformulações e apropriações que o autor realiza. Ignorar essa tradição e esses pressupostos leva a descaracterizar o sentido histórico contingente dessa obra e não observar a necessidade, tal como fez o professor Luís Fernando Cerri (2011), de apropriar esses conceitos à luz das demandas e preocupações específicas do contexto nacional. A

própria teoria rüseniana se coloca maleável a outras interpretações e possibilidades interpretativas junto a outras culturas e experiências históricas, podemos tomar como exemplo a própria contextualidade chinesa tal como abordado na coletânea organizada pelo próprio Rüsen (HUANG; RUSEN, 2015).

Por esse caminho abrem-se as portas para novas reflexões e apropriações da teoria rüseniana voltada para concepções e conceitos tais como a 1) *identidade* enquanto preocupação de pertencimento a um povo historicamente circunscrito; 2) *humanismo* enquanto “um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana” (RUSEN, 2015, p.25); 3) *antropologia intercultural* enquanto expansão universal dos postulados humanistas e identitários que abrangeria a humanidade enquanto espécie. Temas fundamentais à reflexão aqui tratada, mas que não poderemos abordar na presente exposição.

Asseveramos novamente que tais conceitos, se tomados acriticamente ou passivamente, correm o risco de servirem de mera *transposição cultural*, com os riscos de tornarem-se apenas *ideias fora do lugar* pelos quais alertava Helenice Rodrigues (2010). Apenas se refletida, apropriada e praticada em contextos específicos a teoria da história poderá assumir seu caráter didático, de *mestra da vida*, e apresentar um impacto real na *práxis* de uma determinada comunidade. Se pensada por meio das realidades regionais a educação histórica fará sentido para a vida de um aluno indígena, afrodescendente, caboclo ou ribeirinho. Justamente por isso trazemos nossa reflexão como um princípio de projeto quadrienal, bastante mais abrangente, que busca potencializar as interpretações e apropriações teóricas internacionais bem como apropriar-se das tradições cosmológicas ameríndias para servirem como substrato de orientação prática da vida dos homens no tempo.

Referências

ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. *Revista Tempo*, v20, 2014.

BAROM, Wilian Cipriani. *Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2012.

_____. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. *Revista História Hoje*, v. 4, nº 8, p. 223-246, 2015.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2011.

- CEZAR, Temístocles. GONÇALVES, Márcia. *A disciplina de Teoria da história no PROFHistória: Temas*. Relatório apresentado no I Congresso Nacional do PROFHISTÓRIA. Salvador, 2019.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. 2ª Edição. Brasília, Editora UNB, 2008.
- HUANG, Chun-Chieh (Editor), Rüsen. *Jörn Chinese Historical Thinking: An Intercultural Discussion*. Göttingen, V&R Unipress, 2015.
- REIS, José Carlos. *História da “Consciência Histórica” ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- RODRIGUES, Helenice. Transferência de saberes: modalidades e possibilidades. *História: Questões & Debates*, n. 53, p. 203-225, jul./dez, 2010.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora UNB, 2001.
- _____. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2010a.
- _____. *Humanismo e didática da história*. Curitiba, WA Editores, 2015
- _____. *Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa ensinada*. Brasília: UnB, 2010b.
- SANTOS, Silmária Reis dos. *A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia – BA. 2020.

INSERÇÃO E RECEPÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA RÜSENIANA NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: O QUE DIZEM NOSSOS(AS) PESQUISADORES(AS)?

Silmária Reis dos Santos

*Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia; bolsista
CNPq*

Fruto de uma pesquisa de mestrado defendida no ano 2020 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia intitulada “A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da Didática da História nas pesquisas brasileiras (2010-2017)” esta breve reflexão tem como objetivo apresentar o processo de inserção e recepção do pensamento rüseniano na historiografia brasileira. Quais motivações, interesses fazem com que nossos(as) pesquisadores(as) se debrucem sobre essa teoria (didática da história)?

Para isso, é importante ressaltar alguns fatores que contribuíram para inserção dos trabalhos desse autor no Brasil, ressaltando o contexto histórico e historiográfico. Numa segunda dimensão, apresento uma breve exposição das reflexões feitas por um grupo de pesquisadores(as) brasileiros(as) que trabalham com a teoria rüseniana e foram entrevistados no contexto de produção da dissertação. Por fim, dada as várias definições que permeiam o conceito e a prática da didática da história na historiografia brasileira, foi possível elencar uma série reflexões em torno da subdisciplina ao longo da história, ressaltando precisamente a definição rüseniana.

Espera-se, portanto, traçar, a grosso modo, uma breve explanação dos porquês, razões e circunstâncias da teoria rüseniana obter essa boa recepção no campo de pesquisa brasileiro, sobretudo na área de Ensino de História.

1. Um cenário historiográfico condizente

A princípio, demarcamos alguns avanços que contribuíram para o contexto de fortalecimento da teoria rüseniana no Brasil a partir do século XXI¹, como a expansão de

¹ É importante ressaltar que desde o final da década de 1980 e a partir dos anos 1990 alguns trabalhos de J. Rüsen foram traduzidos no Brasil para revistas e para um livro. Num plano cronológico das traduções temos: o artigo *Explicação narrativa e os problemas dos construtos teóricos de narração* publicado em

pesquisas nas áreas e subdisciplinas da História como a Teoria da História, a História da Historiografia e o Ensino de História. E um segundo ponto, a criação da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTHH) que tinha como o presidente da associação Estevão Rezende Martins, o principal tradutor e divulgador dos trabalhos de Rüsen no Brasil.

Considerando que os primeiros trabalhos de Rüsen foram publicados no Brasil no final da década de 1980, e no exercício de pensar a inserção de suas obras a partir das mudanças historiográficas no final do século XX, com o fortalecimento do campo de teoria da história nas universidades brasileiras num período de “policentrismo da historiografia” (ROJAS, 2007), percebemos que o momento foi favorável para a divulgação das obras do teórico alemão no nosso campo de pesquisa. Contudo, é importante ressaltar que, de modo geral, a receptividade da historiografia europeia foi e é majoritariamente presente nas pesquisas brasileiras, logo a inserção dos trabalhos de Rüsen é apenas uma continuidade desse processo hegemônico, dada nossa tradição histórica ser marcada pelo eurocentrismo epistêmico. Nesse sentido, não houve dificuldade em entender os porquês da boa receptividade que a teoria desse autor teve e tem nas pesquisas brasileiras, bem como na análise do “lugar epistêmico” que ela ocupa.

Além da sua proposta teórica ser conciliatória e intercultural para o campo da ciência da história, suas ideias fazem parte da atualização do “cânone” de leitura obrigatória da historiografia do “Norte global”, no que diz respeito aos fundamentos da História. Desse modo, sua teoria alia-se aos anseios do processo de fortalecimento das áreas de teoria da história e história da historiografia no Brasil.

1987 na revista *Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica* e traduzido pelo historiador Augustin Wernet, professor da Universidade de São Paulo. O texto é uma tradução de dez páginas do segundo volume da trilogia da teoria da história de Rüsen (Reconstrução do Passado – *Rekonstruktion der Vergangenheit*), publicado na Alemanha em 1986 e no Brasil em 2007; o artigo *Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã*, publicado no livro organizado por Abílio Neves e René Gertz em 1987 no livro *A nova historiografia alemã; o artigo Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da nova intransparência* traduzido pelo professor René Gertz e publicado na revista *História: Questões e Debates* em 1989; na década de 1990 temos o mesmo artigo *Narratividade e objetividade nas ciências históricas* publicado nas revistas *Textos de História* (1996) e *Estudos Íbero-Americano* (1998), traduzidos, respectivamente, por Estevão Martins, Peter Naumann (com revisão de E. Martins) e René Gertz. E por fim, Os artigos *História entre a modernidade e a pós-modernidade* e *Explicar o Holocausto – de que jeito? O livro de Daniel Goldhagen criticado à luz da teoria da história* traduzidos, respectivamente, por P. Naumann e E. Martins e publicados em 1997 na revista *História: questões e debates*, fazem parte de uma edição comemorativa da revista (jubileu dos Cursos de Pós-Graduação em História na Universidade Federal do Paraná num evento de 25 anos do curso) (SANTOS, 2020, p. 38-42).

Contudo, esse “boom” de pesquisas no século XXI², que deu visibilidade ao autor, teve importante influência devido ao aumento significativo das pesquisas sobre ensino de História, em vários laboratórios de pesquisas. Também, a tradução de sua trilogia (*Razão Histórica* (2001; 2010); *Reconstrução do passado* (2007; 2010); e *História Viva* (2007; 2010) foi significativa para melhor compreensão da arqueologia teórica do autor, com isso foi possível perceber o impacto nas produções das pesquisas acadêmicas, como abordou Wilian C. Barom (2012) na sua dissertação de mestrado (*Didática da História e Consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira 2001-2009* e minha dissertação (2020) *A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)* que deu uma certa continuidade a pesquisa de Barom.

Segundo W. Barom (2015), entre os anos de 2001 e 2010, houve uma produção de 127 trabalhos científicos (75 artigos, uma monografia, 14 teses e 37 dissertações) que citaram e utilizaram os postulados teóricos de J. Rüsen. A maior produção dessas pesquisas, nessa primeira década, deu-se nos programas de graduação e pós-graduação em História (64, 1%) e em Educação (34%). Esse quadro foi revertido a partir 2010 quando as produções na área de Educação ultrapassaram as produções na área de História, dada a inserção de novos trabalhos de Rüsen na historiografia brasileira que tratavam diretamente da temática da Didática da História³. Estendendo o recorte até 2015, foram totalizados 562 artigos, 75 dissertações, 28 teses e duas monografias, sendo que 72,6% destas pesquisas fazem parte dos programas de graduação e pós-graduação em Educação (21 teses, 55 dissertações e uma monografia) e 26,4% destas pesquisas fazem parte dos programas de graduação e pós-graduação em História, assinalando um crescimento de 66% nas produções acadêmicas desde 2010 a 2015 (BAROM, 2015, p. 226).

Estendendo esses dados a partir do recorte temporal da minha dissertação, atentando-se, isoladamente, apenas às teses e às dissertações, foram catalogados 96 trabalhos, 35 defendidos nos departamentos de pós-graduação em História (seis teses e 29 dissertações) e 61 defendidos nos departamentos de pós-graduação em Educação (19

² O primeiro trabalho produzido no século XXI que referenciou Rüsen foi um artigo na área de Educação, *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História* (2001), escrito pelo historiador Luís F. Cerri e publicado na *Revista de História Regional*.

³ Além da trilogia já citada neste trabalho publicada pela editora UnB, as publicações de livros voltados precisamente a temática de didática da história contribuíram para o aumento das pesquisas, tais como os livros: *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, publicado em 2010, um dos livros mais citados pelas pesquisas brasileiras; *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*, publicado em 2012; e *Humanismo e Didática da História*, publicado em 2015 (SANTOS, 2020).

teses e 42 dissertações). Percebe-se que a recepção do autor continua gradativa nas pesquisas nos departamentos de Educação, o que explica o “fenômeno” da vertente teórica da Didática da História nas pesquisas brasileiras (SANTOS, 2020, p. 44).

2.O que dizem nossos(as) pesquisadores(as)?

Uma segunda e breve dimensão da pesquisa diz respeito a recepção da teoria da didática da história rüseniana, a partir da análise de entrevistas e trabalhos acadêmicos de pesquisadores(as) brasileiros(as), abordando os pontos de convergência e divergências numa perspectiva de análise construtiva em torno da teoria para com as experiências sociais brasileiras. Como fonte de reflexão do trabalho, foram feitas sete entrevistas (via e-mail) com pesquisadores(as) comentadores(as), tradutores(as) e divulgadores(as) da teoria rüseniana no Brasil, foram eles(as): Estevão Martins, Marlene Cainelli, Márcia T. Ramos, Marcelo Fronza, Pedro Caldas, Ronaldo C. Alves e Arthur A. Assis. Para mais, também foram analisados artigos críticos à teoria rüseniana como nos trabalhos de Kazumi Munakata, Ana Carolina Pereira, Itamar Freitas e Margarida D. de Oliveira. Nessa seara de autores(as), foi possível analisar a recepção da teoria rüseniana numa perspectiva mais geral, nas áreas de Educação e História.

É importante ressaltar o “lugar social” desses(as) pesquisadores(as), uma vez que partem de áreas do conhecimento distintas, por exemplo, os(as) pesquisadores(as) que são especialistas na área de Ensino de História (Maria A. Schmidt, Marlene Cainelli, Ronaldo C. Alves, Itamar Freitas, Kazumi Munakata e Luis Cerri) e os(as) pesquisadores(as) que são especialistas na área de Teoria da História e Historiografia (Estevão Martins, Rafael Saddi, Arthur Assis e Ana Carolina). Contudo, não estamos separando a inter-relação entre essas áreas na produção da pesquisa em História, mas é importante ressaltar os campos de pesquisas nos quais as argumentações desses(as) pesquisadores(as) advêm.

Aos que aderiram positivamente à teoria, ressaltaram a sua importância para o desenvolvimento da área do ensino de História, sobretudo no que diz respeito à mudança de paradigma nas nossas pesquisas em vincular a didática da história como subdisciplina da ciência histórica, tal como propõe Rüsen. Dito de outra forma, a inclusão da teoria da didática da história nas pesquisas em Educação favoreceu a ruptura de alguns paradigmas teóricos oriundos da historiografia francófona, como a possibilidade de pesquisar a aprendizagem histórica e a formação do pensamento histórico dos estudantes mediante

um repertório situado na História e não, precisamente, no repertório da Psicologia, como foi abordado, respectivamente, por Ronaldo C. Alves, Marlene Cainelli e Luis F. Cerri.

Entendo que o principal fator que promoveu tal recepção decorre de que a teoria de Rüsen fundamenta seu processo de construção cognitiva em operações mentais referenciadas na História. Ao discutir a aprendizagem histórica na escola básica a partir de pressupostos oriundos da ciência histórica, importante número de pesquisadores do Ensino de História percebeu a coerência existente em valer-se de instrumentos próprios do fazer histórico para a construção do conhecimento histórico com crianças e jovens⁴.

Acredito que principalmente a possibilidade de pensar a didática da história a partir e as formas de ensinar e aprender história a partir da epistemologia da História. Como sempre fomos meio que “refêns” da psicologia para pensar a aprendizagem da história a possibilidade de pensar o ensino desde a história pareceu algo muito importante⁵.

Vinculada ao conceito de consciência histórica, me parece, está outra contribuição dos didatas alemães da história, que é a legitimação do ensino e da pesquisa em ensino de história como campo pertinente à ciência história⁶.

Os que fizeram a crítica construtiva, do ponto de vista da incompletude da teoria para nossa realidade, colocaram à tona a premissa universalista, abstrata e eurocêntrica da teoria rüseniana. Os(as) autores(as) que adentraram nessa perspectiva, partiram tanto da área de Teoria da História, como Ana Carolina Barbosa, quanto da área de ensino de História, como K. Munakata, Margarida D. de Oliveira e Itamar Freitas. Todavia, estes(as) pesquisadores(as) tiveram um ponto comum em seus argumentos, todos partiram dos princípios da Teoria da História para fazer a crítica ao autor.

Uma convergência entre os argumentos desses(as) pesquisadores(as) pode ser abordado num único argumento, o de K. Munakata, no que diz respeito a premissa do pensamento teórico rüseniano que “parte de uma constante antropológica, de uma (suposta) experiência universal como pressuposto teórico” (PEREIRA, 2019, p. 102).

Segundo K. Munakata, por se tratar de uma teoria universalista, não há na teoria de Rüsen “nenhuma ‘concepção particular da história’ ou com ‘tal ou qual cultura’”. Não há lugar para argumentação ou demonstração, apenas promessas de que por meio da suas

⁴ Alves, Ronaldo C. Entrevista com o prof. dr. Ronaldo Cardoso Alves em 19/07/ 2019, realizada por Silmária Reis dos Santos / UFBA (Universidade Federal da Bahia).[Entrevista cedida a] Silmária Reis dos Santos. **Site do Programa de Pós-Graduação da Ufba**. Salvador, 2020. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/santos_silmaria_reis_dos_2020_a_insercao_dos_trabalhos_d_e_jorn_rusen_no_brasil_e_a_interpretacao_da_teorica_da_didatica_da_historia_nas_pesquisas_brasileiras_2010-2017.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

⁵ CAINELLI, Marlene. *Ibidem*.

⁶ SADDI, Rafael. Entrevista com o Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História**. v.12, n. 2, p. 369-391, 2014 b, p. 374.

definições teóricas “extraí-se” algo fundante da vida prática para a ciência histórica. Munakata faz referência a um trecho da obra *Razão Histórica*, no qual fica explícito o não comprometimento de Rüsen com um exemplo concreto da vida prática:

Para se chegar a esses fundamentos, é preciso demonstrar que o resultado obtido pela ciência da história, isto é o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano. Para tanto, é necessário extrair do produto cognitivo especificamente histórico tudo o que for próprio a sua particularidade científica; com isso, impor-se-á ao olhar o que nele houver de genérico e elementar. Como resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência histórica, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história – é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária (RÜSEN, 2001 *apud* MUNAKATA, 2015, p. 56).

Nesse tipo de abordagem teórica em que as premissas da ciência da história já têm uma legitimidade epistemológica, a História científica é colocada num fundamento prévio de uma consciência histórica, o que não abre espaço para outras estipulações científicas fora do padrão ocidental. Nesse sentido, percebe-se o caráter eurocêntrico da teoria da História de Rüsen.

3. Um olhar historiográfico para a didática da História

Por fim, uma terceira e última dimensão que iremos tratar, está relacionada a historicidade em torno das definições do conceito de didática da história na historiografia brasileira e como a teoria da didática da história rüseniana tem contribuído para um novo olhar sobre a subdisciplina.

No Brasil, é uma questão complexa definir a didática da história, uma vez que as tendências teóricas são múltiplas. Esse trabalho de definição já foi analisado por várias outras pesquisas, o que trouxe para os campos da Educação e História o reconhecimento de uma série de mudanças paradigmáticas ao longo da história do ensino de História, a depender do contexto histórico.

Partindo nossa reflexão da década de 1980, a partir do período de redemocratização, percebemos uma série de mudanças nas áreas de ensino e da historiografia. No que tange essas duas áreas vê-se um novo olhar para com os sujeitos como agentes da história.

Mediante essas transformações da historiografia brasileira no final do século XX, algumas pesquisadoras levantaram um panorama histórico que caracterizou aquele período. Para Selva Fonseca, “Podemos caracterizar os anos 80 como tempos de ‘repensar’”. As mudanças no ensino de história sinalizam preocupação de formar um “novo” cidadão capaz de ser agente das transformações da realidade brasileira (FONSECA, 2009, p. 92).

Para Circe Bittencourt, ao citar o historiador canadense C. Laville, constata que, o ensino de História, após a Segunda Guerra Mundial com a conquista da democracia, foi de suma importância para a formação de uma cidadania participativa e, nesse sentido, os alunos deveriam desenvolver capacidades intelectuais e efetivas para construir uma política democrática (LAVILLE *apud* BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Para Elza Nadai, o conceito de história nesse período alargara-se para incorporar assuntos antes não valorizados e considerados menores. Buscou-se uma valorização da identidade nas diferenças, da expressividade emancipadora e na autonomização do educando, a separação da dicotomia ensino e pesquisa, a viabilização de uso de fontes variadas e múltiplas sobre temas específicos, em suma, ideias subsumidas na compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história (NADAI, 1992, p. 157-160).

É nessa conjuntura de processos de formação social que a reflexão em torno da didática da história, como um campo de formação e aprendizagem histórica, foi promissora dentro dessas novas discussões sociopolíticas. Como explicita Rafael Saddi, o período de crise de legitimidade, que abarcou a ciência histórica a partir de meados do século XX, visou suprir o seu déficit teórico, bem como demonstrar a relevância da história para a vida humana, nesse sentido, a teoria da história e a didática da história ganharam um novo fôlego (SADDI, 2014, p. 137).

Mas, diferente da concepção alemã, a ideia de didática da história, no Brasil, estava intrínseca à concepção de ensino de História voltado apenas ao campo da Educação, dada nossa historiografia ser influenciada pelas teorias francesas e, também, pela não aceitação e desconhecimento de historiadores(as) de temáticas desse âmbito no campo da História.

Contudo, a partir do século XXI, a teoria da didática da história rüseniana ganhou visibilidade. Pensando nesse contexto colocado por R. Saddi (2014), havia todo um cenário anterior que, indiretamente, favoreceu a boa recepção de perspectivas teóricas tais como a de Rüsen. E um dos pontos relevantes para essa adesão é que sua didática da

história se fundamenta na epistemologia da História como apontou nossos(as) entrevistados(as).

Para Rüsen, sua proposição de didática está intrinsecamente relacionada à ciência da História, i.e., a didática da história é tida como subdisciplina da ciência da História e tem como objetivo analisar “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana prática” (RÜSEN, 2010, p. 32). Numa perspectiva metateórica da disciplina, a ciência da História também é considerada como uma forma particular de raciocínio, integrada ao universo amplo do pensamento histórico (RÜSEN, 2010 a), logo deve ser, também, investigada.

A didática da História se aproxima da teoria da História. Rüsen entende que a didática da História pode demonstrar ao historiador(a) profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Ela tem por objetivo investigar o “aprendizado histórico”, que por sua vez é uma das dimensões e manifestações da “consciência histórica”. A consciência histórica, na sua definição, “é a suma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010 a, p. 57). Teoricamente, a didática da história tem de conceituar a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Metodologicamente, a didática da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da ciência histórica. Deste modo, podemos pensar que a didática da história trabalha num campo interdisciplinar em que o ensino de História também, se faz desse método.

No âmbito dessas definições ao longo da nossa história, percebemos a importante contribuição que a teoria da didática da história rüseniana tem contribuído para um olhar mais alargado sobre a área. Não à toa, isso se reverberou nas pesquisas. Esse olhar abrangente e metateórico que o autor estruturou sobre essa subdisciplina, ajudou/ajuda a romper preconceitos práticos no âmbito acadêmico ao relacionar ensino de História apenas ao campo da Educação. A história possui uma função prática no cotidiana na formação dos sujeitos, e a didática da história, como subdisciplina da História, deve investigar essas ações para referendar novos conceitos e teorias. Essa é a grande contribuição de sua matriz disciplinar para os estudos históricos. Nesse sentido, a teoria de Rüsen foi inovadora para a historiografia brasileira.

4.Considerações finais

Ao retornar a leitura da dissertação para esta apresentação, percebo o quanto meu olhar em torno de reflexão sobre Teoria da História é rüseniano. A complexidade e estrutura de um pensamento teórico comprometido com a vida cotidiana, foi um ponto fulcral para trabalhar com o pensamento desse autor. Por outro lado, quando se cria uma teoria sem demonstração prática, abre-se espaço para o campo da crítica, assim como percebemos no posicionamento crítico dos(as) nossos(as) historiadores(as) brasileiros(as). Na perspectiva prática das pesquisas que se utilizaram da didática da história rüseniana no Brasil, é evidente o grau de contribuição que teve a teoria deste autor, sobretudo na investigação da consciência histórica do sujeitos. Deste modo, o campo prático de análise das experiências da vida foi colocado à tona e as variadas consciências históricas foram refletidas a partir do nosso contexto histórico. Contudo, com sua metodologia, é possível perceber as relações históricas que fazem os sujeitos ao longo de sua vida, seja no presente, nas ações do passado e nas perspectivas de futuro. É esse olhar mais aprofundado sobre as operações cognitivas da História com a vida prática que é refletido e analisado por nossos(as) pesquisadores(as), e a teoria de Rüsen, nesse sentido, se faz importante.

Referências

- BAROM, Wilian. C. **Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)**. 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2012.
- BITTENCOURT, Circe F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 09-20, 2012.
- FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**. Papyrus Editora, 2009.
- MUNAKATA, K. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 55-76.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.
- PEREIRA, Ana Carolina B. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, 2018, p. 88-114.
- ROJAS, A. C. Tese sobre o itinerário da historiografia do século 20: uma visão numa perspectiva de longa duração. In: MALERBA, Jurandir; ROJAS, Carlos A. Aguirre. **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. EDUSC, 2007, p.13-30.
- SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *NEU GESCHICHTSDIDAKTIK* na Alemanha e os desafios

- da nova didática da história no Brasil. **OP SIS, Catalão, GO**, v.14, n.2, p.133- 147, 2014.
- SADDI, Rafael. Entrevista com o Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História**, v. 12, n. 2, p. 369-391, 2014.
- SANTOS, Silmária Reis dos. **A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)**. 2020, 199f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia – BA. 2020.

GENERACIÓN DE SENTIDO EN JÓVENES QUERETANOS. CULTURA Y CONCIENCIA HISTÓRICAS

Paulina Latapí Escalante¹; Emma Delfina Rivas Servín²

¹*Docente investigadora de la Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro, México;* ²*Docente, Plantel Fundación Azteca, Ciudad de México*

El presente trabajo tiene como objetivo exponer algunos resultados obtenidos de la encuesta aplicada como parte del magno Proyecto Residente, en particular en la ciudad de Santiago de Querétaro, del Estado de Querétaro, México. Dicho instrumento se aplicó a dos grupos de jóvenes: 90 jóvenes de preparatoria pública y 60 de privada, quienes participaron de manera voluntaria en la investigación. Nos enfocamos en los reactivos 19, 22 y 28 para poder analizar cómo la conciencia y la cultura históricas orientan las ideas y sentimientos de los y las jóvenes. El análisis de los datos se hace desde un acercamiento cualitativo basado en los datos obtenidos de la encuesta.

Conciencia y cultura históricas

La conciencia histórica permite “comprender cómo el pensamiento histórico contribuye a orientar, temporalmente, la vida humana para adentro (identidad) y para afuera (praxis)” (Schmidt, 2017, p. 28); favorece así la construcción de sentido de la historia por los sujetos. Esta concepción de la relación pasado, presente y futuro internamente genera una comprensión de la subjetividad humana, una autocomprensión y formación de la identidad. Entender así el tiempo histórico permite plantear que los ideales, gustos y disgustos son subjetivos e históricos, en tanto que esa autocomprensión se establece como propia de un contexto sociohistórico, de tal manera que:

La cultura histórica permite entender mejor y de manera más específica lo que se considera pasado y qué espacio y valor recibe de la sociedad en cada contexto, de modo que el concepto abarca tanto el conocimiento histórico en sentido más estricto lo mismo que otras formas de expresión cultural (Cerri, González y Rosso, 2016).

Para Rüsen, la conciencia histórica está ligada al sentido, es decir, al “conjunto de criterios superiores que rigen la orientación cultural de la acción y del sufrimiento en los procesos de la vida humana” (Rüsen, 2014: 64). De acuerdo con lo planteado por Rüsen en 2014, la narración que hagamos sobre el pasado cambia según el grado o nivel de la

conciencia histórica que se tenga; sin embargo, como menciona Cerri (*Encuentros por la historia*, 2020), el pensamiento del filósofo alemán se ha modificado en los últimos años, para dar cabida a una nueva concepción de la conciencia histórica, en donde más que estadios, esta debe entenderse como modos de generación de sentido histórico; o sea, esta generación de sentido ya no es una parte del sujeto o una parte de su razonamiento, sino una herramienta lingüística que puede ser utilizada por grupos o sujetos de tal manera que se puede considerar que existen personas o sociedades:

en las cuales conviven distintos modos de generación de sentido. Puede ser que haya predominancias, pero incluso un científico o la producción de conocimiento científico, que sería típicamente genética, no se va a verificar la previsión de producir sentido de una manera tradicional (*Encuentros por la historia*, 2020).

Dicho de otra manera, la narrativa generada a partir de la conciencia histórica sería como una caja de herramientas por medio de la cual los sujetos producirían el discurso; no obstante, las personas con menos experiencia o

menor complejidad en las experiencias y conocimientos históricos, que tendrían menos vocabulario y menos herramientas [...] podrían utilizar solamente la producción o el modo tradicional o el modo ejemplar y las personas que han pasado por otras experiencias históricas, por otras experiencias educacionales etcétera, tendrían condiciones de hacer discursos históricos de modo crítico o de modo genético (*Encuentros por la historia*, 2020).

Es en este talante que analizamos las respuestas del estudiantado en torno a su percepción histórica del pasado, en específico, a la colonización (reactivo 19), cómo orienta estas percepciones (reactivo 28) y cómo se relaciona con su percepción del flujo del tiempo (reactivo 22).

Análisis de las respuestas de los jóvenes queretanos

Para Rüsen, la percepción del tiempo es fundamental en la determinación de la conciencia histórica y el cómo se le da sentido al pasado; por ello y como parte de este análisis, seleccionamos la pregunta 22: ¿“Cuál de las siguientes líneas piensas que describe mejor el desarrollo de la historia?” Las respuestas señalan que la mayoría del estudiantado (48% del total de la muestra de 150 alumnos encuestados, 90 de pública y 60 de privada) consideró la historia como una repetición de los sucesos, y que 21% del total la consideró como que “las cosas van de un extremo a otro”. Derivado de esto, concluimos que los sujetos estudiados perciben el tiempo histórico como algo continuo y repetitivo ya sea que vaya de bien para mal o que se repita constantemente; la historia se

vuelve hasta cierto punto predecible. Clark y Grever (2018) mencionan que la tradición del siglo XIX sobre la utilidad y el devenir de la historia y la conciencia histórica se encontraba más identificada con los modos tradicional y ejemplar, donde el tiempo pasa, pero el cambio no es palpable, todo sigue un curso repetitivo y hasta predecirle, pues si se seguían los ejemplos de la historia podrían salir avante ante muchas situaciones. Las respuestas de los jóvenes muestran, en una primera aproximación, una vinculación con esa tradición histórica, pero, como veremos más adelante, la generación de sentido de estos sujetos está vinculada con su contexto histórico específico y con las herramientas a las que tienen acceso (*Encuentros por la historia*, 2020), pues, como señala Rösen (2014), somos nosotros quienes, de manera interna y externa, damos un sentido a la historia por medio de las operaciones mentales y determinamos el sentido del pasado con base en algunas herramientas que nos brindan el pensamiento histórico y la conciencia histórica.

Con la intención de profundizar en el análisis, nos valimos de la pregunta “Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y(o) descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar?” Los datos arrojan que la mayoría del estudiantado de ambas escuelas (31% del total) considera que es el gobierno quien debiera pagar por la indemnización a las poblaciones indígenas y(o) descendientes de esclavos; a simple vista, esta selección podría significar un estadio genético de la conciencia histórica, pues valida el vínculo con el presente, al asumir que procede el reclamo de los pueblos y plantea una solución desde el presente, porque entiende que los descendientes de los sujetos involucrados cargan con la herencia, más no con la responsabilidad de resarcir el perjuicio.

Según lo planteado por Rösen (2014), los eventos de ruptura, como lo fue la persecución y asesinato de miles de judíos a manos del régimen de la Alemania nazi, entre 1941 y 1945, (*United States Holocaust Memorial Museum*, 2018), generan quiebres con la historia y en el pensamiento de la población, de tal manera que no se acepta la responsabilidad colectiva del hecho y se llega a confundir con culpa, lo que puede degenerar en “percepciones que [...] activan naturalmente reacciones de defensa y bloqueos irracionales que no sólo hacen imposible cualquier relación productiva con el pasado, sino que desencadenan actitudes que revitalizan, deforman, minimizan, niegan” (Rösen, 2014, p.16) el hecho histórico. En otras palabras, el teórico alemán nos plantea que, ante sucesos de ruptura o crisis, a los seres humanos se presenta el problema de la reinterpretación, que desemboca en lo que la primera generación del holocausto llevó a

cabo para trabajar este suceso: señalar al otro como el “enemigo” (Rüsen, 2014); no eran “ellos” quienes realizaron los hechos durante la Segunda Guerra mundial, fueron los “otros” alemanes, el “enemigo”, quienes realizaron el holocausto judío. Lo que sucede con los y las jóvenes y sus respuestas ante esa pregunta, es que ellos se posicionan dentro del grupo como un colectivo y(o) comunidad, en la cual todos y todas debemos enmendar los hechos del pasado, no de manera personal, sino por medio de un proceso legal y legítimo a través del gobierno.

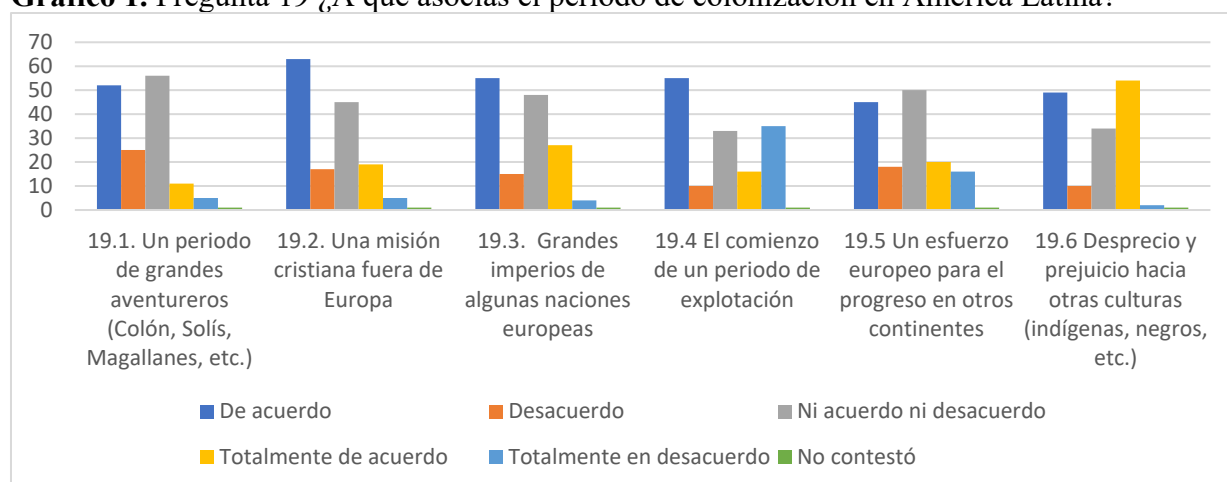
Al respecto de esta misma pregunta, una equivalente cantidad de jóvenes consideró que quienes debían pagar por la indemnización debían ser “Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación” y “Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación”; ambas respuestas, señaladas por el 26% de la población total como los responsables de pagar. De acuerdo con lo señalado por Rüsen, estas respuestas corresponderían a la contraidentificación y ruptura con el hecho histórico. Cada opción de respuesta nos muestra un modo de generación de sentido de la conciencia histórica según Rüsen (1992; 2014). Las opciones que marcan a los deudores como “los otros”, es decir, los ricos y las naciones colonizadoras, podrían ser identificadas como parte de la conciencia tradicional o ejemplar, en la cual los sujetos perciben la historia como algo que no cambia, que permanece y es parte de la tradición y así seguirá siendo, o bien que es algo de lo que hay que aprender, una lección de vida que debemos seguir para tener buenos resultados. En este estadio de la conciencia histórica, no se percibe una diferencia con el pasado, no existe un cambio y por lo tanto quienes se aprovecharon de los pueblos indígenas son los mismos quienes deben pagar la indemnización.

Por otra parte, 16 % de las y los jóvenes respondió que nadie debería pagar por la indemnización pues no se debería reconocer el perjuicio. Tal respuesta está ligada con el estadio crítico de la conciencia histórica; en este, según Rüsen, existe un rompimiento con el pasado, ya que el sujeto se desliga de lo acontecido; de tal manera que para quienes contestaron así, la indemnización no precede, no es válida en el tiempo presente dado que ocurrió en el pasado, un pasado que nada tiene que ver con ellos. Esto coincide con que poca población de los encuestados piensan la historia como algo que no tiene que ver con ellos.

Las respuestas aquí planteadas se relacionan con las dadas a la pregunta 19: “¿A qué asocias el período de colonización en América Latina? (véase gráfica 1). En esta pregunta, los reactivos abordan las diferentes interpretaciones que los y las jóvenes pudieran tener sobre su pasado colonial, desde un periodo de exploración y aventuras,

hasta una misión civilizadora y cristianizadora. En estos reactivos las percepciones de ellas y ellos se encuentran mayormente en “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”; por ejemplo, el 37%, (correspondiente a la mayor cantidad de respuestas) considera que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la colonización de América Latina sea un período de grandes aventureros; lo mismo sucede con los reactivos 19.2, 19.3 y 19.5 Sin embargo, con respecto a los reactivos 19.4, “El comienzo de un período de explotación”, y 19.6, “Desprecio y prejuicio hacia otras culturas (indígenas, negros, etc.)”, la tendencia de respuestas es más tajante, puesto que se ubica así: para el 19.6, la mayoría en “totalmente de acuerdo”, con 36%; y, de manera similar, en “de acuerdo”, para el 19.4. Para ambos reactivos la indecisión del “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” se reduce notablemente.

Gráfico 1. Pregunta 19 ¿A qué asocias el periodo de colonización en América Latina?



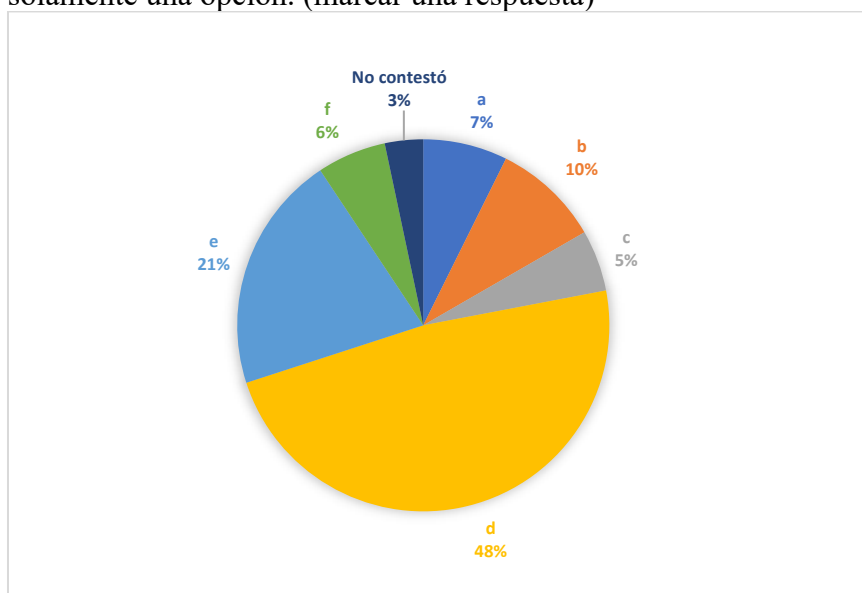
Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por las autoras

La generación de sentido de la conciencia histórica pasa por cuatro etapas: percepción, interpretación, orientación y motivación. Esta última

relacionada con la historia, equivale a la determinación de la voluntad por medio de sentidos intencionados que se configuran a partir del recuerdo, una dirección o determinación de los impulsos de la voluntad en el contexto de las concepciones del transcurso temporal; y, sobre todo, equivale a la movilización de sentimientos por medio del recuerdo y de la conmemoración (Rüsen, 2014, p. 65-66).

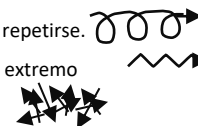
La motivación presente en el recuerdo colectivo de la colonización está íntimamente ligada con la forma en que se enseña, produce y entiende la historia en determinado lugar y tiempo; por ello, la idea de cómo los y las jóvenes interpretan el pasado se ve plasmada en las acciones que tomarían en el presente, reflejados en la pregunta 28, al determinar quién pagaría por el pasado, y de igual manera en la pregunta 22, donde sus percepciones del tiempo se pueden ubicar en los cuatro estadios de generación de sentido de la conciencia histórica (véanse gráficas correspondientes a preguntas 22 y 28).

Gráfico 2. Pregunta 22. Muchas veces se mira a la Historia como una línea de tiempo. Cuál de las siguientes líneas piensas que describe mejor el desarrollo de la historia Señala solamente una opción. (marcar una respuesta)



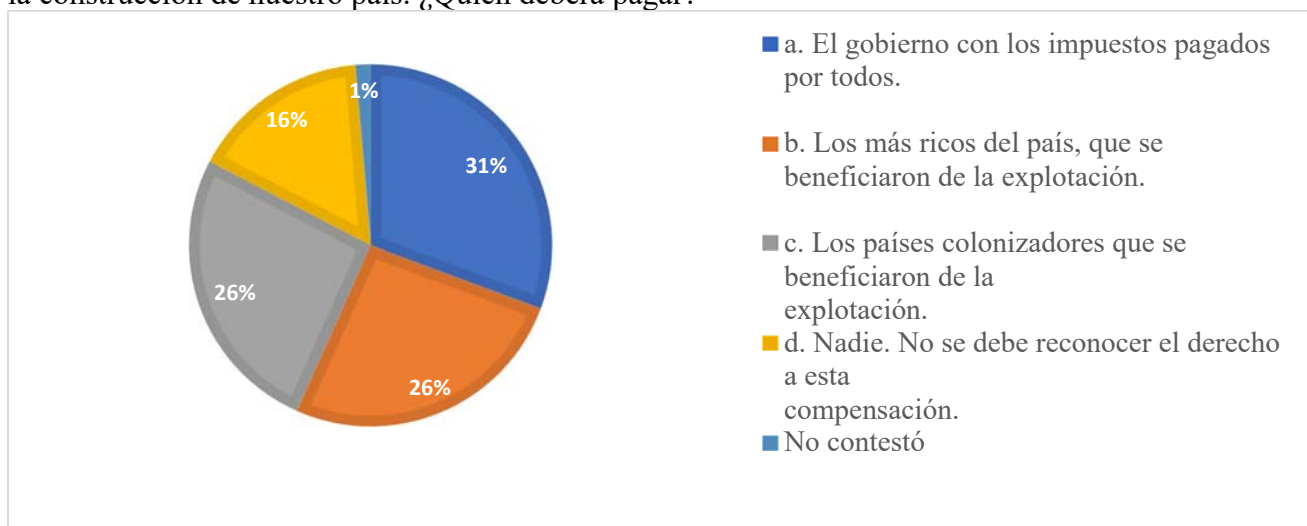
- a. Las cosas generalmente cambian para mejor.
 b. Las cosas generalmente no cambian.
 c. Las cosas generalmente cambian para peor.

- d. Las cosas generalmente tienden a repetirse.
 e. Las cosas generalmente van de un extremo al otro.



Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por las autoras

Gráfico 3. Pregunta 28. Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y(o) descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar?



- a. El gobierno con los impuestos pagados por todos.
 b. Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.
 c. Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación.
 d. Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación.
 No contestó

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por las autoras

Consideraciones finales

Podemos observar en estas tres preguntas y sus reactivos lo planteado por Cerri (*Encuentros por la historia*, 2020) en que una misma sociedad puede albergar los diferentes tipos de conciencia histórica, además de que estos son herramientas para la

formación de sentido. Sobresale que, a pesar de que principalmente el sentido que se le da es genético (interpretación crítica del pasado desde el presente y orientado a futuro), una gran parte de las y los jóvenes que forman la muestra que se queda en el tradicional, ejemplar y(o) crítico, lo cual repercute directamente en la orientación de su identidad y, posiblemente, en su proceder ante circunstancias específicas; la historia se ve como una guía o algo inamovible. La presente investigación permite ubicar problemas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia y cuestionar qué podemos hacer los enseñantes de la historia para mediar herramientas a los y las jóvenes y apoyar su forma de dar a la historia un sentido genético. En cuanto a su aportación teórica-metodológica es de destacar una coincidencia con un trabajo de corte cualitativo emprendido en Irlanda del Norte por Keith Barton y Alan W. McCully (2012) en lo que queda en claro que el sentido que las y los jóvenes dan a la historia corresponde mayormente a la conjunción entre la cultura y la conciencia histórica en la que el peso de lo que vivencias fuera de la historia resulta sustantivo. Más aún, ello se extiende a otras latitudes, entre las que podríamos añadir lo trabajado cuantitativamente, aquí presentado.

La atribución de significado histórico por parte de estudiantes...está estrechamente atada a discursos que encuentran en la sociedad en un sentido amplio. En Medio Oriente, Europa, América del Norte y otros lugares, los estudiantes reconocen el significado social de la historia e interpretan el contenido histórico a la luz de patrones narrativos, identificaciones comunitarias y supuestos epistemológicos que se encuentran en la comunidad en general; así, los estudiantes combinan activamente elementos de diversos enfoques históricos para desarrollar sus propias perspectivas sobre el pasado (Barton & McCully, 2012, pp.373-374).

Referencias

- BARTON, K., y Alan McCully, (2012). Trying to “See Things Differently”: Northern Ireland Students’ Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. [Traducción propia para el presente trabajo] *Theory & Research in Social Education*, pp.371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- CERRI, Luis Fernando, Fabián González y Ademir Rosso. Héroe y cultura histórica entre estudiantes en Chile. *Revista Brasileira de História*, vol. 36, núm. 71, pp. 1-24, 2016.
- CLARK, Anna y María Grever. Conciencia Histórica: Conceptualizaciones y Aplicaciones Educativas, en METZGER, Alan y McArthur, Lauren (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Estados Unidos de América, Wiley Blackwell, pp. 177-201, 2018.
- ENCUENTROS POR LA HISTORIA. (Productor). (2020). Conciencia histórica en tiempos de pandemia, una mirada desde Brasil [Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=iRFwQtSmc2Q>

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa*. FLACSO. Vol. 7, pp. 27-36, 1992.

RÜSEN, Jörn. *Tiempo en ruptura*. México, UAM Azcapotzalco, 2014.

SCHMIDT, María. ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, vol. 24, pp. 26-37, 2017.

EXPLICAR LAS ACCIONES DE LOS SUJETOS EN EL PASADO. ALGUNAS REFLEXIONES DIDÁCTICAS.

Gustavo Gotbeter¹

¹*Maestría em Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Tres de Febrero.*

El presente trabajo tiene por finalidad dejar por sentado algunas reflexiones de orden didáctico acerca de la enseñanza de la historia que tienen que ver con las posibilidades y restricciones que presentan los alumnos de edad escolar primaria y secundaria para comprender las acciones de hombres y mujeres del pasado en su contexto. El trabajo parte de una breve referencia a las explicaciones en Historia, haciendo eje en aquellas que implican comprender la ligazón entre razones, intenciones y acciones. Luego presenta un par de ejemplos de explicaciones que aparecen en los libros que leen los estudiantes. Finalmente intento dar cuenta de cómo y bajo qué circunstancias pueden los lectores de esos textos comprender – o no- las explicaciones ofrecidas y su relación con el estudio de las “mentalidades”.

1. Algunos tipos de explicaciones a las que apelan los historiadores

La Historia como disciplina busca no sólo conocer qué sucedió en el pasado, sino también por qué. Se trata entonces no sólo de describir sino también de explicar. Sin embargo, ha tenido dificultades para encontrar un consenso más o menos generalizado acerca de los modos validados de construir explicaciones. ¿Son posibles las explicaciones causales de hechos históricos? ¿Es posible construir leyes para los eventos históricos que por su naturaleza son únicos e irrepetibles? ¿Qué grado de validez pueden tener las leyes generadas a partir de estadísticas y probabilidades? ¿Cómo compatibilizar explicaciones estructurales o funcionales de procesos históricos con explicaciones que aluden a intenciones de los actores? Y otras preguntas igualmente pertinentes.

La Historia pretende, entre otras cosas, explicar las acciones de los actores individuales o colectivos en determinado tiempo y espacio. ¿Por qué un ejército de soldados ingleses invadió el Río de la Plata en 1806? ¿Por qué San Martín tomó la decisión y acometió el cruce de los Andes? ¿Por qué los congresales reunidos en Tucumán declararon la independencia? ¿Por qué millones de personas migraron hacia la Argentina

a fines del siglo XIX y principios del XX? Explicar las decisiones tomadas por todos estos hombres y mujeres significa intentar hacer inteligible qué es lo que los llevó a hacer lo que hicieron: ¿Cuáles fueron las razones o motivos? ¿Cuáles fueron sus intenciones? ¿Qué otras “fuerzas” y de que naturaleza –fuerzas de las que tal vez ni estaban advertidos- les impelieron a hacer lo que hicieron?

Aunque son posibles distintos tipos de explicaciones en Historia (Schuster F. 1982), nos concentraremos sólo en un tipo: la explicación teleológica (Von Wright 1979), que también ha recibido el nombre de explicación por comprensión o explicación hermenéutica (Gaeta R. Gentile N. Lucero S. 2007).

Este tipo de explicación ha sido identificado como reacción al monismo metodológico impuesto desde las ciencias naturales. Los más destacados teóricos de esta línea hermenéutica fueron entre otros, Driysen, Dilthey, Simmel, Weber, Windelband, Rickert, Croce, Collingwood, Gadamer, Ricouer. Las explicaciones a las que echan mano apelan a la comprensión y/o a la interpretación. Esta tradición hermenéutica está inspirada en las intuiciones de Wittgenstein acerca de la conducta regida por reglas (Wittgenstein 1988). Más allá de si las razones pueden o no ser consideradas causas de la acción intencional, ésta puede entenderse en términos de su relación con dichas razones. La conducta intencional humana no se halla en pie de igualdad con otros procesos de la naturaleza. Los cultores de esta postura sostienen una diversidad de argumentos. Entre ellos el “argumento de la conexión lógica”: la relación entre razón y acción no es una mera covarianza. Se trata de una ligazón conceptual, racional. Existe en la acción intencionada una ligazón lógica. Las razones son esa ligazón –racional, de adecuación medios a fines, como diría Weber (2005)- entre el medio -la acción- y los fines –el propósito-. En la comprensión se intenta hacer inteligible el vínculo entre razones, intenciones, propósitos, motivos y acciones.

Von Wright (1987) llama a la explicación comprensiva explicación teleológica, ya que apela a los fines, a los propósitos. Estas explicaciones provienen de la aplicación sistemática del silogismo práctico, forma de abrirse camino en la intelección de las motivaciones, desde las acciones hasta las premisas.

Sin embargo el modelo tiene sus problemas. Por ejemplo, ¿cómo explicar las acciones automáticas o los actos fallidos como errores u olvidos? Las razones o intenciones no pueden explicar, al parecer, estas acciones que, en muchos casos, van a contramano de los fines o propósitos que los actores se proponen.

También está el problema de las acciones que son resultado de atributos, predisposiciones o rasgos de personalidad del sujeto. Una disposición es una tendencia, en un sujeto o conjunto de sujetos, a comportarse de determinada manera. Esta tendencia marca una regularidad que podría estar ocasionada por un gusto, un impulso, compulsión o reacción frecuentes siguiendo tendencias muy arraigadas en la persona. Algunas acciones que son producto de disposiciones pueden considerarse como acciones por intenciones, mientras que otras no son intencionadas. También están los actos automáticos, como los hábitos, o las otras acciones inintencionadas como el caso de alguien que reacciona a una situación con un miedo intenso y lleva a cabo determinadas acciones “sin pensarlo”.

Todas estas distinciones amplían el campo de las acciones humanas -las acciones automáticas, las acciones inhibidas en su fin, los actos fallidos y algunas reacciones emocionales- que no es sencillo explicar por medio de razones e intenciones.

Por otra parte, y esto es lo más interesante para la Historia, los sujetos podemos conocer los motivos o razones de nuestras intenciones y, aun así, desconocer algunos de los factores que nos impelen a hacer lo que hacemos, tanto como de qué clase son y cómo operan. Si concebimos algún tipo de causación o margen de determinación de la acción humana es porque hay fuerzas que impelen a llevar a cabo determinado tipo de acciones sin que necesariamente los sujetos seamos conscientes de cómo se produce esa determinación o influencia.

Este razonamiento nos lleva a meternos en el problema del determinismo. No pretendo hacer tal cosa. Pero si existe alguna causación, las causas obran determinando de alguna manera y en algún grado la conducta de los sujetos y la conciencia misma que los sujetos tienen de por qué hacen lo que hacen.

¿Cuál es el estatuto de la relación entre dichas causas y las motivaciones, razones e intenciones del sujeto? ¿De qué modo están ligadas? Obviamente no se trata de una mera covariación o correspondencia. La ligazón refiere a alguna forma de causación o producción: por ejemplo, “algo” de la instrucción y del origen social interviene en la conformación o configuración de los gustos de una persona (Bourdieu P. 2010). ¿En qué medida somos conscientes de estas relaciones y del modo concreto y preciso en que se dan en nosotros? Algunos conceptos pergeñados en tradiciones de la Sociología, la Psicología social o la Historia se relacionan con esta cuestión: ideología, representación social, atribución causal, prejuicios, mitos, mentalidades, entre otras.

Ahora bien, si al menos parte de las “fuerzas” que impelen a un sujeto a hacer lo que hace le son desconocidas, es porque las explicaciones que elaboramos los sujetos acerca de nuestras propias razones, motivos, intenciones y conductas pueden ser disímiles de aquellas que elabore, para las mismas conductas, un observador. Esto es evidente ya que, si no fuera así, no tendría sentido ni la Psicología, ni la Sociología, ni buena parte de la Historia (aquella que intenta explicar las acciones humanas).

En este sentido, Rex Martin (Martin R. 1980) extiende el análisis que hace Von Wright del papel que juegan las creencias del actor acerca de la relación entre medios y fines. Para von Wright, siguiendo de alguna manera la definición weberiana, la explicación teleológica (la comprensión) implica el establecimiento de una relación inteligible entre medios (acciones) y fines (intención). La creencia media en esta relación otorgándole eficacia productiva. Para Martin es necesario conocer el contexto de creencias (cultura) en que está inmerso el actor para que un observador pueda establecer una relación de inteligibilidad entre medios y fines. Es ahí donde esta conexión se vuelve inteligible, cobra sentido.

El historiador al tener que explicar/comprender las acciones de uno o más sujetos en un determinado tiempo y lugar, se enfrenta a una serie de problemas. Puede desconocer los motivos, razones e intenciones del actor. Puede conocer los motivos, razones e intenciones del actor según su propio testimonio, pero diferir de las atribuciones explicativas que haya hecho dicho actor a sus propias acciones. El actor pudo, incluso, haber mentado, para justificarse, engañar, etc.

Pero además está el problema de cómo explicar la acción no de individualidades sino de grupos, colectivos, conjuntos, clases de personas, incluso cuando no tienen relación entre sí. La pregunta sería: ¿tienen intenciones los grupos o colectivos humanos?; ¿se proponen metas o fines del mismo modo en que lo hacen las personas o bien se trata más bien de compartir las mismas metas y propósitos o influenciarse unos a otros?, ¿o llevan a cabo idénticas acciones orientados o impulsados por las mismas “fuerzas”? Porque en definitiva, a la Historia le interesa las acciones colectivas o bien aquellas acciones de particulares que tienen sentido social. Como definió muy bien Max Weber (Weber 2006): la acción social “(...)

“es una acción en donde el sentido mentado por un sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo”.

Ahora bien, ¿cómo hace el historiador para “comprender” a un sujeto o a muchos que llevaron a cabo determinadas acciones (conductas en sentido amplio) impulsados por

motivos o razones? ¿De qué manera reconstruye la posible ligazón lógica entre motivos, razones y acciones? Quisiera introducir aquí brevemente el concepto de empatía, que, aunque insuficiente para dar respuesta a estas cuestiones, es, sin embargo, necesario.

Se trata de un concepto polisémico, de alcance semántico y referencial bastante vago. La empatía es una capacidad que se adquiere desde la primera infancia y se desarrolla a lo largo de la vida. Constituye una capacidad necesaria para el desarrollo de la sociabilidad. Se trata de una reacción a la experiencia observada en el otro (Retuerto Pastor 2002). Contiene tres componentes: emocional, moral y cognitivo. Implica “ponerse” en la perspectiva del otro en determinada situación; identificarse, al menos hasta cierto punto y preocuparse por el modo en que la situación lo afecta. Para “comprender” a un actor en una situación histórica determinada, el historiador debe desplegar sus capacidades empáticas. Más allá de la empatía emocional y el componente moral de la misma, lo más relevante para su tarea es el componente cognitivo, el que le permite hacer inteligible la relación entre motivos, razones, intenciones y acción. Ahora bien, ¿cómo establecer una relación inteligible cuando se trata de sujetos de otras culturas y/u otros tiempos?

2. El problema de las mentalidades

En su esfuerzo por comprender las acciones (conductas en general) de los sujetos en el pasado, el investigador corre el riesgo de malinterpretarlas atribuyendo motivos o razones que no fueron tales, juzgando inadecuadamente los motivos aducido por el o los actores. Este problema fue muy tratado en la historiografía a partir del concepto de “mentalidades”. La historia de las mentalidades tiene por objeto interpretar adecuadamente la conducta de los sujetos (individuos, colectivos) en función del contexto de una época (normas, costumbres, representaciones sociales, producciones discursivas, rituales, ideales, etc.). Incluye pero no se limita a lo que L. Febvre llamó utillaje mental (Chartier R. 2002 – pp. 20)

“La primera tarea del historiador, como la del etnólogo, es la de encontrar esas representaciones en el pasado, en su especificidad irreductible, sin recubrirlas con categorías anacrónicas ni medirlas con el utillaje mental del siglo XX (...)”

Cartier cita también un fragmento de Lèvy-Bruhl, interesante al respecto (Chartier R. 2002 – pp 20):

“En vez de ponernos imaginariamente en el lugar de los primitivos que estudiamos, y de hacerlos pensar como lo haríamos nosotros si estuviésemos en su lugar, cosa que sólo puede llevarnos a hipótesis casi

siempre falsas, esforcémonos por evitar nuestras propias costumbres mentales e intentemos descubrir las costumbres de los seres primitivos a través del análisis de sus representaciones colectivas y de las relaciones entre esas representaciones”.

El concepto de mentalidad ha sido desarrollado inicialmente en la década del 60 por historiadores franceses. La mentalidad es lo que los hombres de una época y lugar tienen en común al nivel de sus representaciones cotidianas.

Concomitantemente con las tres duraciones braudelianas, Duby (Duby G. 2000) estableció tres categorías o "duraciones" mentales: la de aquella mentalidad que pertenecía a un grupo social determinado y que era posible conocer gracias a un testimonio individual; por debajo de ésta, una mentalidad que permeaba a todos los grupos y cuya evolución era menos precipitada y se encontraba en relación con los cuadros económicos, sociales y políticos; finalmente los cuadros mentales más resistentes a los cambios que *"durante siglos, determinaban, generación tras generación, las actitudes profundas y las conductas de los individuos"* (Duby. G. op. cit. – pp 54)

Más allá del utillaje mental de Febvre, de esquemas o herramientas mentales sobre soportes lingüísticos, conceptuales o afectivos o a través de las costumbres, los sistemas de percepción y apreciación, o las mentalidades según Duby, lo cierto es que al momento de enseñar Historia en las escuelas nos encontramos ante la evidente dificultad que tienen los niños y jóvenes de comprender las acciones y la conducta en general de los actores del pasado, no únicamente, pero en gran parte porque se trata de otras culturas, otras representaciones, otras creencias. Lo relevante no es que esos hombres y mujeres hayan vivido en el pasado, sino que pertenecieron a otras culturas.

El problema presenta dos caras. Por un lado, las posibilidades y limitaciones implicadas en cada fase del desarrollo cognitivo de los sujetos a medida que crecen. Por el otro, las posibilidades y limitaciones a partir de la cultura a la que los alumnos y alumnas pertenecen, que es la nuestra.

Las cuestiones que tienen que ver con el desarrollo cognitivo es estudiado por las distintas corrientes de la Psicología. No voy a detenerme en esta cuestión. En este trabajo me interesa ofrecer una posible respuesta desde el estudio de las mentalidades.

3.- Explicaciones en libros de Historia

Llegamos aquí al punto en que comenzar a vincular lo que vengo desarrollando con las explicaciones que presentan los libros que leen los alumnos y el modo en que suponemos que pueden comprender dichas explicaciones.

En los libros de Historia que se usan en la escuela es posible encontrar explicaciones de tipo hermenéuticas o teleológicas. A veces de un modo bien explícito, como en el siguiente ejemplo: (Dobaño Fernandez P. y Villa Adriana (coord.) 1997 - Ciencias sociales – 4to. Grado- pp. 173)

*“¡BARCOS INGLESES SE AVISTAN EN EL PUERTO DE SANTA
MARÍA DE LOS BUENOS AIRES”*

Europa estaba en guerra. Napoleón, un general que luego se convertiría en emperador, luchaba por extender los dominios de Francia conquistando a otros países de Europa. Los ingleses, que no estaban dispuestos a perder su poder dentro de Europa, lucharon contra Napoleón y lo vencieron en la batalla naval de Trafalgar, en 1805.

Esta victoria permitió a los ingleses dominar la navegación por el océano Atlántico y, como estaban interesados en las tierras del Río de la Plata, situadas lejos de España y muy desprotegidas, decidieron encaminar sus barcos hasta estos territorios (...)

El texto “explica” echando mano a la relación que es posible establecer entre intenciones, metas, objetivos con actos, acciones concretas: “Napoleón luchaba, conquistaba otros países (acción) con el fin (intención) de extender los dominios de Francia”. El texto no dice por qué se proponía extender esos dominios, pero podemos suponerlo.

“Los ingleses, que no estaban dispuestos a perder su poder dentro de Europa, lucharon contra Napoleón y lo vencieron en la batalla naval de Trafalgar”. No dice por qué los ingleses no estaban dispuestos a perder su poder, aunque el lector puede suponer que es porque no les convenía económicamente, o políticamente o militarmente o todo a la vez. Es evidente que el lector no “debería” suponer que no estaban dispuestos porque, por ejemplo, tenían mal genio.

Veamos outro ejemplo: (Alcobre M. y otros. 2016 - pp. 161):

“LOS CAMPESINOS CONTRA LOS PRIVILEGIOS FEUDALES

Todos los grupos campesinos estaban amenazados por la persistencia y multiplicidad de los derechos feudales que detentaban la Corona, el clero y la nobleza.

Entre los impuestos reales, se destacaba la capitación, una contribución personal o por cabeza, y la gabela o impuesto a la sal, cuya producción y distribución era monopolizada por el Estado. Los campesinos también estaban obligados a alojar soldados y prestar servicios personales para la conservación de caminos.

El principal impuesto eclesiástico era el diezmo –en general, la décima parte de la cosecha–, sobre todo de los denominados cultivos mayores (trigo, avena, cebada y centeno). Por último, estaban los impuestos señoriales, que eran los más impopulares. Algunos derechos feudales prohibían a los campesinos cazar en los bosques o pescar en

los ríos, o los obligaban a pagar por atravesar un puente o moler los granos en los molinos del noble. Estas eran las banalidades o cargas que subsistían desde la época feudal. Otro impuesto al uso de la tierra era la corvea.

Estos derechos feudales, además de empobrecer a los campesinos, daban lugar a abusos y vejaciones que hacían insoportable la vida de los habitantes del campo. Por ejemplo, para cobrar la talla o impuesto al valor de la vivienda campesina, los agentes fiscales solían apropiarse de todo cuanto había de utilidad en la morada.

Aunque hubo protestas campesinas contra los privilegios feudales durante todo el siglo XVIII, el descontento se hizo más marcado en marzo de 1789, luego de que la nobleza endureciera su posición sobre el campesinado con el objetivo de obtener más ingresos y mejorar su situación económica. En varias ocasiones, los campesinos habían elevado urgentes peticiones al rey pidiendo la eliminación o la reducción de los impuestos, pero el rey se negó obstinadamente a recortar los privilegios de la aristocracia o el clero.

En algunas regiones de Francia, los campesinos atacaron los castillos y quemaron los títulos que probaban la posesión de un derecho feudal. Sin embargo, bastaba con que su dueño reclamara ese título para que recuperara sus privilegios. Además, la aristocracia contaba con protección militar. Mientras tanto, la situación de los campesinos se agravaba año tras año.

Una mala cosecha provocaba hambrunas y numerosas muertes. Además, encarecía el precio del pan y obligaba a los habitantes del campo a vender todos sus granos para poder comprarlo. De ese modo, luego debían recomprar los granos para el momento de la siembra, a un precio mayor.

Con su subsistencia amenazada, los campesinos acumularon un profundo odio contra los derechos feudales y los propietarios rurales”.

Este texto se encuentra dentro de la unidad dedicada a la Revolución Francesa y pocas páginas después el libro nos cuenta acerca de la rebelión de los campesinos. Obviamente, no es objeto ni intención del presente trabajo hacer un análisis crítico del contenido histórico de este párrafo sino señalar algunos elementos de su construcción argumentativa, los supuestos implicados y no explicitados y el tipo de explicaciones a las que apela. Podríamos sintetizar lo que nos cuenta más o menos de la siguiente manera:

Los campesinos, algunos siervos y otros libres, obligados por la fuerza y bajo amenaza de pagar altísimos impuestos y otras cargas a la Corona, el Clero y la nobleza, y acosados por frecuentes hambrunas, vivían en condiciones de mera subsistencia. Esta situación generó un profundo resentimiento hacia los señores feudales.

La línea argumentativo-explicativa del texto tendría entonces la siguiente línea:

ALTOS IMPUESTOS Y CARGAS + MALAS COSECHAS → HAMBRUNAS+
 DEMÁS MALAS CONDICIONES → ODIO DE LOS CAMPESINOS
 HACIA LOS SEÑORES → REVUELTA

Esta línea se basaría en la siguiente construcción de pensamiento en base a una hipótesis interpretativa que explicaría la revuelta:

Una clase social o grupo social, al ser sometida compulsivamente imponiéndole gravámenes y cargas que la lleven a modos de vida donde la subsistencia no está garantizada, bajo ciertas condiciones, puede provocar acciones de rebeldía contra aquellos que le imponen dichas condiciones.

Lo que no es muy distinto de afirmar: *los campesinos se cansaron de ser explotados y por eso se rebelaron, para terminar con esa explotación.*

Aquí la explicación del caso particular sólo es comprensible –y aplicable al caso– porque hay una hipótesis interpretativa más general que vincula explotación con rebelión. No significa esto que se trate de una ley ni siquiera estadística, aunque haya sucedido muchas veces. Por lo que sería muy cuestionable hablar de algún tipo de subsunción legal al estilo hempeliano. Pero sin duda hay una hipótesis, más allá de la teoría que la sustente, que funciona de alguna manera como hipótesis explicativa, es decir, que es “razonable” según el interpretante.

La formulación de una hipótesis como ésta, al menos del modo en que está formulada, claramente presenta problemas. Deberíamos definir qué entendemos por “clase social”, “gravámenes y cargas”, definir cuáles serían esas ciertas condiciones, etc. Pero no es este el punto al que pretendo dirigirme con todo este razonamiento, por lo que me permito dejar de lado estas cuestiones.

Lo interesante es que, sea como sea que se la formule, es obvio que hay una hipótesis implícita y que funciona como supuesto. Y que se trata de una hipótesis interpretativa que permite vincular diferentes motivos, razones con intenciones y actos. E incluso se podría ir más allá, intentando dar cuenta de causas de esta vinculación. **Se trata de una hipótesis que el mismo texto supone comparte con el lector.** Y he ahí la clave. Porque si el lector no dispusiera de dicha hipótesis explicativa, entenderá el texto, pero la explicación le parecerá irracional, absurda, inadecuada, inverosímil o no plausible. Si el lector no dispone de dicha hipótesis interpretativa, no puede comprender la explicación del caso puntual de los campesinos franceses del siglo XVIII, al menos como la plantea el texto.

Esta hipótesis interpretativa, de carácter más general tiene alguna pretensión explicativa que trasciende los acontecimientos que narra el texto. Los estudios históricos y sociológicos pueden avalar o no esa pretensión, o agregarle condicionantes, precisar las categorías y conceptos que utiliza, etc. Pero cualquiera, aun sin ser historiador ni sociólogo, podrá comprender la explicación ofrecida por el texto, por disponer ya, en su

bagaje de interpretación del mundo, de dicha hipótesis básica y general como plausible y obtenida a través del proceso de construcción cognitiva a lo largo de su vida. Comprendemos fácilmente la situación que podríamos graficar como:

ABUSO DE PODER → IRA, ENOJO → REBELDÍA

Todos hemos vivido, como protagonistas o testigos, situaciones en que unos sometidos, cansados de los abusos, se rebelan.

He aquí entonces mi primera hipótesis de trabajo que formularía más o menos del siguiente modo:

La intelección por parte de un sujeto cualquiera de determinadas explicaciones de tipo comprensivo es posible en la medida en que la vinculación entre razones, motivos o intenciones y los actos consecuentes del sujeto (individual o colectivo) a las que apela la explicación se “apoye” en construcciones comprensivas (interpretativas) análogas, equivalentes o similares preexistentes en dicho sujeto con el estatuto de hipótesis explicativas plausibles.

Este apoyo es posible porque hay una analogía estructural entre la hipótesis que ofrece la explicación (el texto) y alguna de las que dispone el lector, la cual, junto a tantas otras, fue construyendo cognitivamente a lo largo de su experiencia, lo cual incluye, fundamentalmente, su vínculo con la cultura. Esta analogía es eficaz en la medida en que funciona la empatía.

La empatía es la que permite que el sujeto (lector en este caso) enlazar lo que le propone el texto como explicación con el repertorio de hipótesis explicativo-comprensivas con que cuenta. La empatía funciona como la capacidad cognitiva de adoptar imaginativamente la perspectiva del otro.

Cabe aclarar que esta eficacia no sólo se da en los casos en que la explicación alude a hechos del pasado. En realidad funciona toda vez que, en cualquier circunstancia y contexto, alguien explica comprensivamente determinados actos a otro, aun cuando se trate de una situación ubicable en el presente, el futuro o la mera ficción. En efecto, por ejemplo en la ficción, este mecanismo que posibilita la empatía es lo que permite explicar cómo es que, por ejemplo en una película, comprendemos tan bien la trama aunque todos los elementos nos sean absolutamente extraños (personajes, costumbres, época, etc.). La trama tiene una estructura que es inteligible para el espectador en la medida en que éste ya dispone de un repertorio de explicaciones comprensivas.

4.- Reflexiones desde la didáctica

Volvamos al ejemplo del texto de los campesinos. Si los alumnos son capaces de comprender este texto –más allá de su legibilidad- es porque la hipótesis subyacente que ligaría motivos y razones con intenciones y acciones les es inteligible. Y esto es así porque la hipótesis subyacente –recordemos: ABUSO DE PODER → CIRA, ENOJO → REBELDÍA- preexiste en la “mente” de los aprendices como una matriz representacional e interpretativa de cierto tipo de eventos en las relaciones humanas.

El problema es cuando el texto se basa en hipótesis que no preexisten en los alumnos. En este caso, será parte del trabajo de enseñanza el propiciar que las construyan. Si estas hipótesis no preexisten en los alumnos puede ser por cuestiones de edad - desarrollo deberíamos decir más adecuadamente-. Pero también por diferencias culturales. Podríamos suponer, aunque habría que indagarlo, que si, como afirma Duby, hay componentes de la mentalidad que se corresponden con la larga, media y corta duración, es de suponer, en líneas generales, que cuanto más extrañas son las conductas humanas que se está intentando comprender, menos comparte el alumno contemporáneo componentes con la mentalidad de aquellos sujetos cuyas acciones intenta comprender. Podríamos así suponer que el texto de los campesinos puede ser fácilmente comprendido por un alumno argentino, incluso de primaria, aunque se refiera a la Francia medieval porque la conducta (reacción) de los campesinos ante el opresor –obviamente según la versión del libro- es asimilable a la que cualquier niño puede concebir a partir sus propias experiencias culturales y personales. Podríamos decir que ciertos rasgos de la mentalidad del campesino francés del medioevo pueden homologarse al de un niño argentino actual, siempre, insisto, que lo que describe el libro es efectivamente cómo fueron las cosas por entonces.

Estas hipótesis deben tomarse, no obstante su razonabilidad, con pinzas. Debería investigarse más en detalle. Pero se trata de una hipótesis plausible. No debería llamarnos la atención. Quienes producen relatos de ficción –literatura, cine, etc.- lo tienen bien claro. En efecto, ¿cómo logra una narración –una novela, una película- ser comprensible aun cuando ubique los acontecimientos en lugares y tiempos tan lejanos? No importa si el “malo” de la película es un emperador japonés déspota del siglo X antes de C, un sultán árabe del siglo XII o un presidente norteamericano de la actualidad.

Ahora bien, si todo esto es así, es obvio que muchas acciones de los sujetos de otros tiempos nos resultarán ininteligibles simplemente porque no compartimos muchos

de los demás componentes de “su mentalidad”, su cultura, sus representaciones, como por ejemplo, podría ser el caso de la gran matanza de gatos a la que tan bien alude Darnton R. (2002). ¿Qué hacer, entonces, en este caso? Según mi experiencia, la construcción de un “otro” diverso implica un proceso de construcción empática que es necesario propiciar en la escuela. La enseñanza de la Historia constituye un excelente ámbito para ello. Y aquello con que cuentan nuestros alumnos es su propia capacidad de atribución, con sus posibilidades y limitaciones. Atribuirán y comprenderán a partir de lo que disponen como repertorio interpretativo, determinado en gran parte por su cultura, la “mentalidad” de época en el aquí y ahora, sus representaciones, prejuicios, supuestos, capacidades de elaboración conceptual, de razonamiento, etc. Se trata de ayudarlos a contrastar sus propias construcciones comprensivas e interpretativas con las que proponen los historiadores. Es la manera de ayudarlos a enriquecer su bagaje de hipótesis acerca de cómo explicar la conducta humana individual o colectiva de diferentes tiempos y lugares. No es una tarea sencilla ni e da de una vez, sino que es una construcción que debe encararse a lo largo de toda la escolaridad.

Referencias

- Alcobre M.** y otros. *Historia América y Europa (Siglos XV a XVIII) – 2do. Año.* Buenos Aires. Tinta Fresca. (2016)
- Bourdieu P.** *El sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura.* Buenos Aires. SXXI Editores. (2010)
- Bunge M.** (1965) *Causalidad.* Buenos Aires. Eudeba. (1965)
- Chartier R.** *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación.* Barcelona. Gedisa. (2002)
- Darnton R.** *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa.* México. FCE. (2002)
- Davidson D.** *Mente, mundo, acción.* España. Paidós. (1992)
- Dobaño Fernandez P. y Villa Adriana (Coord.)** *Ciencias Sociales- 4to año EGB.* Buenos Aires. Editorial Estrada. (1997)
- Duby G.** *Obras selectas. Compilación de Rojas B.* México. México. FCE (2000)
- Eagleton T.** (2005) *Ideología. Una introducción.* Barcelona. Paidós. (2005)
- Gaeta R., Gentile N., Lucero S.** *Aspectos críticos de las ciencias sociales.* Buenos Aires. Eudeba. (2007)
- Kruglanski A.** *The endogenous – exogenous position in attribution theory.* Psychological Review, vol. 82, 6. 387-406. (1975)
- Le Goff J.** *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso.* Barcelona. Paidós. (2011)
- Levy Strauss** *Antropología estructural.* Barcelona. Paidós. (1987)
- Martin R.** *Explicación y comprensión en Historia.* En: *Hintikka y otros. Ensayos sobre explicación y comprensión.* Compilación: Manninnen J. y Toumela R. Madrid. Alianza Universidad.
- Moscovici S. y otros** *Psicología social.* Barcelona. Paidós. (1985)

- Popper, K.** *La lógica de la investigación científica*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Retuerto Pastor A.** *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia*. Tesis doctoral. Valencia. Universidad de Valencia. (2002)
- Schuster, F. G.** *Explicación y Predicción*. Buenos Aires, Biblioteca CLACSO. (1982)
- Soutland F.** *La teoreía causal de la acción*. En: *Hintikka y otros*. Op. cit. (1980)
- Von Whright G.H.** *Explicación y comprensión*. Madrid. Alianza editorial. (1979)
- Weber M.** *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid. Alianza editorial. (2006)
- Winch P.** *Causalidad y acción*. En: *Hintikka y otros*. Op. cit. (1980)
- Wittgenstein, L.** *Investigaciones filosóficas*. México. UNAM. (1988)

HISTORIADORES FRENTE AL FUTURO: AVANCES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO

Mayra Rodríguez Hernández¹

¹ *Estudiante de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México*

La presente investigación se está desarrollando como parte de mis estudios de posgrado y tiene por objetivo general, indagar en la *conciencia histórica* en estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de manera concreta al sentar *expectativas para el futuro* y la relación con el *razonamiento moral*, como subcategorías de análisis.

Para indagar en la *conciencia histórica* de las y los estudiantes, se decidió aplicar un cuestionario en línea debido al contexto de confinamiento en el que se encontraban las personas a raíz de la pandemia de COVID 19. En este momento, como segunda etapa de la investigación, se realizan algunas entrevistas.

Por último y debido a que este evento es un encuentro internacional, cabe mencionar que el campo laboral de la mayoría de las y los estudiantes antes referidos, será la docencia, tanto en educación básica como en educación media y superior. Cursar una carrera universitaria en México, te permite ejercer la docencia. A continuación, se presentan los primeros resultados del cuestionario en relación con las *expectativas del tiempo futuro*.

1.-Problema de investigación

En la actualidad, se espera que los jóvenes universitarios, cuando menos los estudiantes de ciencias sociales y humanidades desarrollen un sentido ético para actuar en el futuro en sus campos profesionales e implícitamente también, en el aspecto personal. De manera concreta, en este estudio se coloca toda la atención en las y los futuros historiadores y en la construcción de la *conciencia histórica*, la cual se vincula con el lado ético de las personas por medio del llamado *razonamiento moral*, así como, al sentar *expectativas frente al futuro*.

El desarrollo del lado ético de las personas es un aspecto nodal para formar personas más justas en el futuro y solo por esa razón, debería ser suficiente.

Ahora bien, por qué un estudio de la *conciencia histórica* en estudiantes de la carrera Historia. En primer lugar porque existen pocos estudios empíricos al respecto (Grever e Adriaansen, 2019; Lee, 2004), en segundo lugar, porque resulta importante indagar en el lado ético de las personas para identificar los elementos implicados en la toma de decisiones y en tercer lugar, porque es relevante reflexionar sobre cómo se piensa el futuro, desde las personas que dedicarán la mayor parte del tiempo ha estudiar el pasado.

Así, la intención de la presente investigación es profundizar en la posibilidad que brinda la *conciencia histórica* sobre “la orientación en el tiempo”, de manera concreta al sentar *expectativas para el futuro* y la relación con el *razonamiento moral* (Cataño, 2011). En otras palabras, se trata de indagar como se despliega la *conciencia histórica* de las y los estudiantes de la carrera de Historia de la FFyL de la UNAM, en relación con el futuro y con el razonamiento moral implicados.

Por otra parte, los objetivos específicos son:

- Indagar en el tipo de conciencia histórica de las y los futuros historiadores.
- Analizar las expectativas frente al futuro de las personas de interés.
- Indagar en el razonamiento moral de las y los estudiantes de la licenciatura en Historia.

Por lo tanto, las preguntas a resolver son: ¿Qué tipo de conciencia histórica han construido las y los futuros historiadores?, ¿Cuáles son las expectativas frente al futuro?, ¿Qué tipo de razonamiento moral han desarrollado?

2.- Referentes teóricos y metodología del estudio

Para comprender e interpretar los resultados, se pensó retomar la propuesta de Jörn Rüsen (Rüsen, 1992, 2004, 2015) sin embargo al profundizar en el análisis de algunas preguntas abiertas, se consideró pertinente hacer algunas modificaciones. Tras una primer lectura de los resultados se configuró una matriz de análisis que permitió interpretar la información obtenida, no obstante pueden encontrarse todavía algunos elementos del teórico alemán. Además, se siguen de cerca los estudios de Anguera (2012, 2013) sobre el futuro así como los de Coudannes (2013, 2014a, 2014b), quien indaga sobre la *conciencia histórica*.

Respecto a las menciones sobre el futuro se tienen tres grandes grupos en nuestra matriz de análisis: a) omisiones sobre el futuro, quizás porque no se piensa en ello, b) el

futuro como resultado de una continuidad entre pasado-presente-futuro, es decir, se considera casi imposible construir el futuro; por último, c) el futuro y la posibilidad de construirlo, en otras palabras, se sientan expectativas frente a los tiempos venideros, con la idea de promover un cambio en busca de un futuro mejor.

Aunado a ello, se pudo identificar dos imágenes sobre el futuro, como la visión optimista y la pesimista, asunto que tomó relevancia tras hacer cruces de información, con las personas que reflexionan sobre el futuro, de lo que se hablará más adelante.

El presente estudio se llevó a cabo con estudiantes de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Debido al contexto de confinamiento en el que nos encontrábamos, se decidió realizar un estudio con una metodología mixta, bajo el diseño *transformativo secuencial* (Creswell, 2009; Hernández-Sampieri, Fernández e Baptista, 2009; Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018), el cual implica dos etapas de recolección de datos, una de corte cuantitativa y otra de índole cualitativa, guiados en todo momento por una perspectiva teórica específica.

Por un lado se aplicó un cuestionario en línea, desde la plataforma de google forms. Sin embargo, se desechó la idea de construir una muestra para el estudio, porque había dificultades para contactar a las personas de los últimos semestres y a la poca participación que suelen tener las encuestas en línea. El cuestionario se aplicó entre septiembre y octubre del 2021. Al final, 173 personas participaron, de las cuales, 60 eran de primer semestre, 44 de tercer semestre, 40 de quinto semestre, 16 de séptimo semestre y 13 estudiantes ya habían terminado los 8 semestres obligatorios, pero seguían inscritos en alguna asignatura.

El instrumento de investigación debía permitir indagar en las dos subcategorías señaladas, es decir, en las *expectativas para el futuro* y en el *razonamiento moral* de las y los futuros historiadores, por lo que se establecieron preguntas abiertas y preguntas cerradas.

Por otra parte, se realizaron una serie de entrevistas, de las cuales se hablará en otra oportunidad, pues para este momento hace falta análisis e interpretación.

3.- Historiadores frente al futuro: referencias y descripciones del futuro

Uno de los objetivos de la presente investigación es profundizar en la posibilidad que te brinda la *conciencia histórica* de sentar *expectativas sobre el futuro* de las y los estudiantes de la carrera de Historia.

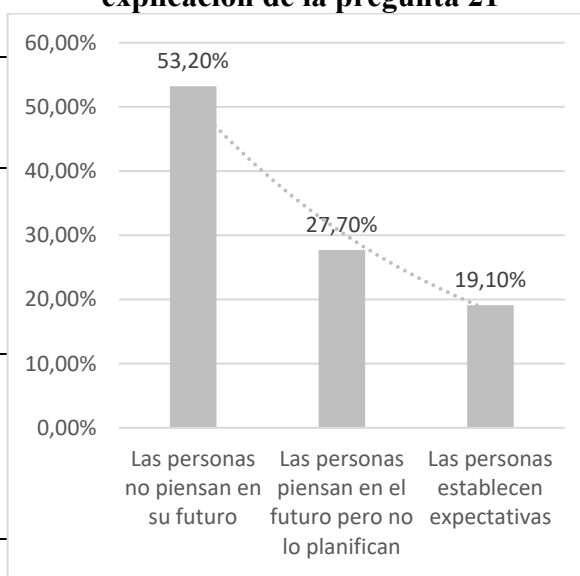
Para analizar la subcategoría *expectativas sobre el futuro* se establecieron una serie de reactivos en el cuestionario, sin embargo vale la pena destacar una pregunta concreta, diseñada específicamente para indagar la *conciencia histórica* de las personas. La pregunta no. 21 solicitaba una explicación, utilizando los tiempos pasado, presente y futuro. Textualmente se pidió: Elige un acontecimiento o proceso histórico de tu lista anterior y explica por qué consideras que es un tema relevante para la sociedad mexicana. Trata de utilizar los tiempos pasado, presente y futuro.¹

De manera general y retomando la matriz de análisis que se configuró para la interpretación de la información, se tiene que la mayoría de las personas no mencionan el futuro en sus narraciones (53.2%), en segundo lugar, se encuentran las personas que consideran el futuro, pero no suponen posible planificarlo (27.7%), por último, la minoría de las y los estudiantes logran establecer expectativas frente al mismo (19.1%) (ver cuadro 1 y gráfica 1).

Cuadro 1: Mención del futuro en la explicación de la pregunta 21

	Recuento	Porcentaje
Las personas no piensan en su futuro	92	53.2%
Las personas piensan en su futuro, pero no lo planifican	48	27.7%
Las personas planifican su futuro y establecen expectativas	33	19.1%
Total	173	100%

Gráfica 1: Mención del futuro en la explicación de la pregunta 21



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las imágenes que dibujan las explicaciones sobre el futuro, es decir, si se describe una visión optimista o una visión pesimista de los días venideros, se tiene de manera concreta a 19 personas con una visión optimista y 17 estudiantes con una visión pesimista. Cabe aclarar que 46 casos no están clasificados pues no se logró identificar su punto de vista por diferentes razones, por ejemplo, describir aspectos positivos y

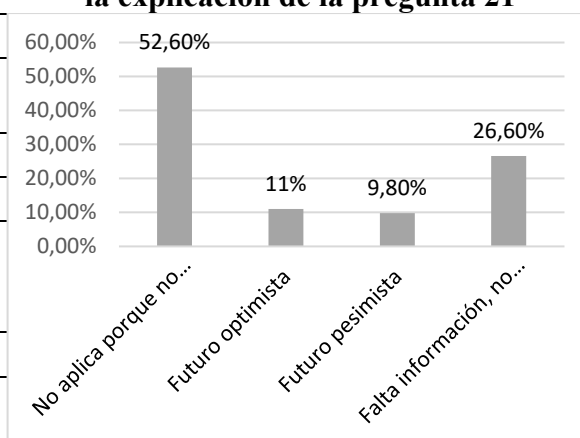
¹ Cabe mencionar que este reactivo está inspirado en dos preguntas del estudio de Coudannes (2013).

negativos de forma equilibrada o por el contrario, omiten juicios de valor sobre lo que se explica (ver cuadro 2 y gráfica 2).

Cuadro 2: visión optimista o pesimista en la explicación de la pregunta 21

	Recuento	Porcentaje
No aplica porque no menciona el futuro	91	52.6%
Futuro optimista	19	11%
Futuro pesimista	17	9.8%
Falta información, no queda claro el punto de vista	46	26.6%
Total	173	100%

Gráfica 2: visión optimista o pesimista en la explicación de la pregunta 21



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, cabe mencionar los primeros hallazgos que se tuvieron al vincular la información antes expuesta, es decir, las menciones del futuro y la visión de éste.

Tras analizar y relacionar la información brindada por las y los futuros historiadores, se tiene que las personas que logran establecer expectativas de manera clara son aquellas que además describen un futuro optimista (16 personas), mientras que, las y los estudiantes que piensan en el futuro pero no lo planifican suelen ser quienes imaginan un futuro más pesimista (14 personas), tal y como se puede observar en la siguiente tabla cruzada.

Cuadro 3: Tabla cruzada

	No aplica porque no menciona el futuro		Futuro optimista		Futuro pesimista		No queda claro el punto de vista	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Las personas no piensan en su futuro	91	100%	1	5.30%	0	0%	0	0%
Las personas piensan en su futuro, pero no lo planifican	0	0%	2	10.50%	14	82.40%	32	69.60%

Las personas planifican su futuro y establecen expectativas	0	0%	16	84.20%	3	17.60%	14	30.40%
Total	91	100%	19	100.00%	17	100%	46	100%

Fuente: Elaboración propia

Con esta información quedó en evidencia, la necesidad de profundizar en el estudio entre quienes plantean uno y otro panorama, es decir, seleccionar para las entrevistas a las personas que hablan claramente de una visión específica del futuro (optimista y pesimista). La entrevista debe ser un complemento del cuestionario por lo que no se trata de volver a indagar en toda la población, sino sólo seleccionar grupo(s) específico(s).

Por último, sólo decir que se deberán considerar los estudios de Hass (2011) y de Anguera (2013), quienes describen cada quien desde su propia investigación, que las personas suelen imaginar un futuro optimista desde el ámbito individual y un futuro pesimista desde el ámbito colectivo.

4. Historiadores vs historiadores.

Al revisar las diferentes variables socioeconómicas del cuestionario, se puede percibir una pequeña diferencia sobre cómo se piensa el futuro, en la variable sexo. De manera general, el 52% de hombres, el 55.9% de las mujeres y el 40% de las personas que eligieron otro, son estudiantes que no mencionaron el futuro en la explicación solicitada en la pregunta 21. Ahora bien, respecto a los argumentos en los que se menciona el futuro, pero en el que sólo se espera que ocurra, es decir, no se plantea la posibilidad de planificarlo, se tiene al 31% de los hombres, al 23.5% de las mujeres y al 20% de las otras personas. Por último, sobre las explicaciones que mencionan el futuro y que además se establecen expectativas al respecto, aparecen el 17% de hombres, el 20.6% de mujeres y el 40% de las otras personas. En otras palabras, sin importar el sexo, poco más de la mitad de las personas no piensan en el futuro; sin embargo, entre quienes sí piensan en esa temporalidad, las mujeres se distribuyen casi de manera equilibrada entre las dos posibilidades, mientras que en el caso de los hombres, la mayoría de los estudiantes piensan en el futuro pero no establecen expectativas hacia el futuro. Cabe mencionar que, los resultados de las personas que se identifican con otro género son muy equilibrados entre las tres posibilidades, debido a que, sólo se tienen cinco personas, de las cuales 2 no

mencionan el futuro en sus explicaciones (40%), 1 persona menciona el futuro pero no establece expectativas (20%) y finalmente, dos estudiantes hablan del futuro y establecen expectativas (40%) (Ver Cuadro 4).

Cuadro 4: Tabla cruzada entre variable sexo y mención del futuro

	Hombre		Mujer		Otro		Total	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Las personas no piensan en su futuro	52	52%	38	55.9%	2	40%	92	53.2%
Las personas piensan en su futuro, pero no lo planifican	31	31%	16	23.5%	1	20%	48	27.7%
Las personas planifican su futuro y establecen expectativas	17	17%	14	20.6%	2	40%	33	19.1%
Total	100	100%	68	100%	5	100%	173	100%

Fuente: Elaboración propia

La diferencia porcentual entre hombres y mujeres que piensan en el futuro, dibuja la tendencia de que las mujeres establecen con mayor frecuencia expectativas frente al mismo, pero por las condiciones del estudio, sólo se presenta como una pequeña posibilidad y no como una generalidad.

Hasta aquí el primer informe sobre los resultados del cuestionario, en torno a las expectativas sobre el futuro.

5.- Conclusiones

Hasta el momento se puede decir que la mayoría de las y los futuros historiadores no piensan en su futuro y de manera general, muy pocas personas establecen expectativas hacia los tiempos venideros. En otras palabras y siguiendo las reflexiones de Anguera, una minoría de estudiantes de la licenciatura en Historia, evidencia la posibilidad “de utilizar sus conocimientos para pensar alternativas a su realidad personal y colectiva” (2013:34), pero sobretodo, logra visualizar la posibilidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor.

Queda pendiente al análisis y vinculación en relación con la subcategoría de *razonamiento moral*, que sin duda ampliará el panorama.

6.-Referencias

- ANGUERA CERAROLS, Carles. *El Concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2012.
Disponível em
WWW:<URL:https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_117435/cac1de1.pdf>.
- ANGUERA CERAROLS, Carles. Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. v. 12, p 27-35, 2013.
- CATAÑO, Carmen Lucía. Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *HISTORIA Y SOCIEDAD*. Medellín, Colombia. n. 21, p 223-245, 2011.
- COUDANNES AGUIRRE, Mariela Alejandra. *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2013.
Disponível em
WWW:<URL:https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_120255/macal1de1.pdf>.
- COUDANNES AGUIRRE, Mariela Alejandra. Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores en Argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. v. 13, p. 61-69, 2014a.
- COUDANNES AGUIRRE, Mariela Alejandra. Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*. v. 3, n. 2, p 25-33, 2014b
- CRESWELL, John W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed., United States of America, SAGE, 2009.
- GREVER, María e ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*. v. 51, n. 6, p 814-830
Doi: 10.1080/00220272.2019.1652937.
- HASS, Gláucia Marília. *Consciência histórica e narrativa: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica*. Tesis de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos e BAPTISTA, María Del Pilar. *Metodología de la investigación*. 6a ed, México, Mc Graw Hill, 2009.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto e MENDOZA, Christian Paulina. *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México, Mc Graw Hill, 2018
- LEE, Peter. Walking Backwards into Tomorrow»: Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. v. 4, n. 1, p 1-46, 2004.
- RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*. v. 7, p 27-36, 1992.
- RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. Em SEIXAS, PETER (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Canada, University of Toronto, p 63-85, 2004.
- RÜSEN, Jörn . *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba. UFPR. 2015.

**PROFESSORES: FORMAÇÃO
E EXPERIÊNCIAS**

SER E PERTENCER: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL

Isabele Fogaça Almeida¹

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Este trabalho apresenta os resultados de um projeto de ensino de História Regional realizado no ano de 2021, junto aos estudantes dos sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Eugenio Malanski, situado em Ponta Grossa-PR. Com objetivo de ressignificar as datas comemorativas, no mês de setembro, no qual foi comemorado o 198º aniversário da cidade, buscou-se por meio de aulas interativas na disciplina de História, discutir junto aos adolescentes alguns aspectos da cultura regional, da cidade de Ponta Grossa, na região dos Campos Gerais, tais como tropeirismo, ferrovia, imigração, formação de bairros e Patrimônio Histórico; com a intenção de contribuir para a construção/reconstrução e fortalecimento da identidade ponta-grossense dos estudantes. Dentro das possibilidades de ensino em um contexto de pandemia, em que alguns estudantes participavam da aula presencialmente, e outros virtualmente através da plataforma Google Meet; cada aspecto da História Regional foi trabalhado de forma diversa: quanto ao tropeirismo, foram abordados os pontos como a culinária, a linguagem, o vestuário e o cotidiano do movimento; sobre a Ferrovia trabalhou-se a importância dessa para o desenvolvimento da cidade, incluindo o time de futebol da cidade Operário Ferroviário Esporte Clube, que se constituiu inicialmente por trabalhadores ferroviários; em se tratando da Imigração, aspecto importante na constituição da sociedade e cultura regional, os alunos foram levados a refletir sobre a contribuição dos imigrantes no seu dia-a-dia; a partir dessas discussões foram explorados alguns bairros iniciais da cidade, que de alguma forma se ligavam as temáticas anteriores, como o bairro Ronda, Oficinas, Nova Rússia e Uvaranas. O aspecto do Patrimônio Histórico, por sua vez, trouxe a valorização dos prédios históricos da cidade a partir do conhecimento prévio dos alunos sobre a questão. Como resultado de aprendizagem e retorno ao que fora trabalhado, solicitou-se que cada estudante fizesse uma poesia ou paródia a respeito de sua identidade como ponta-grossense. As informações adicionais trazidas pela professora, somadas aos conhecimentos prévios dos alunos, resultou na criatividade destes ao elaborarem as

poesias e paródias, nos quais revelaram posicionamentos de reconhecimento de sua identidade como ponta-grossense.

1. Introdução

Pensando na questão do Patrimônio Histórico Regional e o reconhecimento desse por homens e mulheres, os quais a partir disso, podem passar a ter clara a sua participação ativa no processo de construção histórica da sua localidade, buscou-se no espaço da disciplina de História, contribuir com elementos para a construção/reconstrução e fortalecimento da identidade ponta-grossense aos alunos de sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental.

Identidade é aquilo que faz pertencer a um grupo e não a outro; a ser e me identificar com isso, justamente por não ser e me diferenciar daquilo. A identidade está essencialmente ligada à diferença. Ela se constitui sempre vinculada a algo fora dela, em comparação a outros, que são diferentes por não se sentirem inseridos no mesmo dado e terem assim, outras identidades. Identidades no plural, porque temos mais de uma, desempenhamos concomitantemente vários papéis sociais, pertencemos ao mesmo tempo a vários grupos.

No relacionamento entre o indivíduo e o social, as identidades vão se formando e se transformando permanentemente - considerando que somos seres inconclusos e para tanto não as temos como um dado fixo nem estático. A despeito disso, Stuart Hall (2005, p. 12-13) sustenta que “a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. As condições individuais e sociais mudam, os interesses mudam, e mesmo que muitas vezes passem despercebidos, significados diferentes vão sendo atribuídos.

Um dos espaços profícuos para a construção/reconstrução e fortalecimento de identidade regional, são as aulas da disciplina de História, entretanto isso se torna um desafio,

[...] uma vez que os livros didáticos e módulos privilegiam apenas um tipo de conhecimento histórico universalizado em temas de História Geral e do Brasil, muitas vezes sem significado para os alunos [...], tornado a aprendizagem algo sem prazer e que não emociona, negando a perspectiva de que história é vida, sendo que a função básica do seu ensino é a construção de cidadãos críticos. (SILVA, 2013, p. 4)

Nesse sentido, ponderando que muitas vezes nas aulas de História fica difícil os estudantes entenderem outros tempos, outras culturas, outros lugares, sem ao menos

entender minimamente o seu tempo, a sua cultura e o seu lugar; é primordial que haja esforço por parte dos professores de História de valorizar e inserir a História Regional em suas aulas. Rodrigues (1992, p. 43) afirma que:

A educação escolar precisa se tornar um componente importante na formação política do cidadão [...]. O cidadão embora pertencente à nação, tem no município suas raízes. É nele que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocorre, portanto, no município. Então começemos por ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais em sua atuação política; começemos a ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na real transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação.

Os benefícios de se olhar e refletir sobre o regional são inúmeros, e entendendo dessa forma, o ensino de História Regional é recorrente na minha prática com turmas de Ensino Fundamental II, especialmente no mês de setembro – mês em que a cidade de Ponta Grossa faz aniversário. Dessa forma, no mês setembro de 2021, no qual foi comemorado o 198º aniversário da cidade, foi realizado um projeto de ensino de História Regional, junto aos estudantes dos sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Eugenio Malanski.

2. O projeto

O ano letivo de 2021 foi um ano atípico, devido a pandemia de COVID-19. Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 2) pontuam que a pandemia pelo Coronavírus teve como consequência uma “[...] resignificação para a educação, nunca antes imaginada. A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino”.

Depois de um período sem aulas presenciais, no mês de aplicação do projeto, setembro, as aulas tinham voltado presencialmente para os estudantes que não possuíam acesso à internet, e os que tinham acesso à internet e optavam por isso, assistiam virtualmente a aula transmitida da sala de aula, via plataforma Google Meet. Esse panorama se constituiu em um desafio para os professores, coordenar simultaneamente esses dois espaços não foi tarefa fácil.

Num contexto em que os alunos não podiam se aproximar, os alunos da sala não tinham acesso à internet, não havia equipamento de som em sala disponível para uso; o livro didático disponibilizado não englobava a perspectiva local; os recursos didáticos

possíveis para aplicação no projeto que abrangessem os dois espaços, foram slides e imagens.

Dessa forma, buscou-se por meio de aulas interativas na disciplina de História, discutir junto aos adolescentes alguns aspectos da cultura regional, da cidade de Ponta Grossa, na região dos Campos Gerais, tais como tropeirismo, ferrovia, imigração, formação de bairros e Patrimônio Histórico; com a intenção de contribuir para a construção/reconstrução e fortalecimento da identidade ponta-grossense dos estudantes.

2.1 Tropeirismo

Ponta Grossa teve originalmente sua história associada ao tropeirismo - atividade que perdurou dos fins do século XVII até o século XIX. Os chamados “tropeiros” conduziam as mulas do Rio Grande do Sul onde eram criadas, trazendo consigo produtos, alimentos para comercializar no destino final - a feira de muaras na cidade de Sorocaba - SP. Ponta Grossa estava situada no caminho por onde as tropas passavam, e era um dos lugares onde estes tropeiros paravam para pernoitar.

O a princípio bairro de Castro, foi crescendo em torno dessa breve, porém constante hospedagem dos tropeiros; se constituindo também como um ponto de comércio, que atraía pessoas que buscavam melhorias em suas condições, para fixarem moradia. Assim se desenvolvendo, em 1862 foi elevada à categoria de cidade.

A ideia central pensada para se trabalhar o tema tropeirismo foi não apenas expor que tropeiros passaram pela região, mas discutir quem eram, como viviam e quais as influências que tiveram sobre a formação da sociedade ponta-grossense e dos Campos Gerais- PR. Sopelsa (2009, p.4) afirma que:

[...] o tropeirismo possibilitou a troca de experiências entre os indivíduos que participavam das comitivas, bem como entre estes e a população permanente das povoações espalhadas ao longo do trajeto das tropas. Conseqüentemente, essas povoações tornaram-se portadoras de uma estrutura sócio-cultural bastante semelhante entre si, pois seus moradores, além de compartilhar um mesmo vocabulário, vestuário, culinária, passaram a ter hábitos parecidos.

Além disso, propôs-se uma reflexão sobre a partida das tropas da localidade de Viamão no estado do Rio Grande do Sul, quando os tropeiros deixavam a família para trás seguindo um grande caminho de viagem; os problemas enfrentados durante a longa jornada, como encontro de onças ou outros animais selvagens; as paradas que faziam em determinados lugares para alimentação, pelas fortes chuvas, ou para tomar o famoso

chimarrão, costume característico dos tropeiros. Também foi tratado sobre a cozinha e a vestimenta tropeira, principalmente com o auxílio de imagens.

2.2 Ferrovia

Sobre a Ferrovia trabalhou-se a importância dessa, entre outros fatores, para o desenvolvimento da cidade a partir do final do século XIX. Nesse contexto foram implantados dois terminais ferroviários na cidade - em 1894 a Estação Paraná, ponto de parada da estrada de ferro que conectava o litoral do estado a Curitiba e Ponta Grossa, e a Estação São Paulo – Rio Grande (conhecida como Estação Saudade) em 1899, que trouxe ainda, para o município, a oficina de manutenção dos trens e a sede do escritório central. Conforme argumenta Monastirsky (1997, p.7):

A cidade de Ponta Grossa (PR), ao se integrar à rede ferroviária brasileira, a partir do final do século XIX, incrementou a sua histórica função de entreposto comercial do interior do Paraná. Ligada à centros nacionais importantes - São Paulo, Curitiba e Porto Alegre - e participando do sistema de exportação de erva-mate e madeira, a cidade experimentou no início deste século, um período de franco desenvolvimento econômico e cultural.

Além dessa importante contribuição, a ferrovia favoreceu a criação de um time de futebol na cidade – o Operário Ferroviário Esporte Clube. O time foi criado em 1912 por um grupo de operários ferroviários, e simbolizava o estereótipo do operário em geral, do trabalhador; atraindo a afinidade das classes com menos recursos financeiros. Seus torcedores eram conhecidos como “graxeiros”, em referência ao trabalho que alguns operários ferroviários realizavam, entre os quais se incluíam alguns jogadores do time (SANTOS, 2010, p. 58). Como forma de homenagear seus jogadores, foi oficializado no dia primeiro de maio de 1914 - dia do trabalhador. O Operário Ferroviário é o segundo clube em atividade mais antigo do Estado do Paraná (HISTÓRIA, 2022).

De maneira interativa, retomou-se desde a chegada dos trilhos na cidade até os resquícios da ferrovia existentes atualmente, sobre o Operário Ferroviário, e ainda sobre a importância da preservação dos prédios das duas estações ferroviárias, que existem até hoje.

2.3 Imigração

Em se tratando da imigração, foi explicado que os imigrantes foram incentivados a vir pelo governo do Brasil a partir do final do século XIX, para suprir a falta de mão de obra com o fim da escravidão, preencher os extensos vazios demográficos, e também,

para “branquear” a população local - o que estava de acordo com as teses eugenistas que encontravam ressonância na época, de que o homem branco europeu era “superior”, e portanto uma miscigenação com os imigrantes, tornaria a população brasileira “melhor” a cada geração. Em Ponta Grossa chegaram entre outros, imigrantes italianos, poloneses, sírios, libaneses, austríacos, e principalmente russos e alemães.

Os imigrantes inicialmente foram direcionados para áreas cedidas pelo governo longe do centro urbano (PINTO; GONÇALVES, 1983), e traziam a intenção de trabalhar com a agricultura, porém essas áreas tinham o solo arenoso, e não serviam para plantação; por esse motivo, logo acabaram se deslocando para a cidade, influenciaram o crescimento do espaço urbano, atuaram junto a sociedade ponta-grossense e alguns inclusive, tiveram destaque no setor comercial.

Mas o contato entre os antigos moradores de Ponta Grossa e os recém-chegados imigrantes, nem sempre foi amistoso, tiveram muitos embates e resistência por parte dos moradores estabelecidos (SOPELSA, 2009). Por decorrência disso, os imigrantes acabaram entusiasmando intensamente o setor cultural da cidade através dos clubes sociais - criados para agrupar e preservar características culturais de clientelas específicas; ofereciam uma programação diversificada para os associados que a princípio, na maioria dos clubes, se restringiram as etnias, mas pouco a pouco foram abrindo ao público geral, com soirées semanais, atividades esportivas bailes, festas destacando-se nesse âmbito, os carnavais.

Pensando esses processos, como tarefa, os estudantes foram incentivados a pesquisar junto as suas famílias, de quais etnias descendiam. Após a devolutiva das tarefas foram abordados temas relacionados que os próprios estudantes trouxeram, bem como contribuições, costumes, culinária, arquitetura de algumas etnias, que podem ser observadas ainda hoje na cidade.

2.4 Bairros

A partir das discussões anteriores, foram explorados alguns bairros iniciais da cidade, que de alguma forma se ligavam as temáticas anteriores, como o bairro de Uvaranas, lugar para onde foram inicialmente imigrantes italianos, que tem esse nome por conta da uva que plantavam, e da varana – planta que tinha em abundância na região; o bairro Nova Rússia, fundado por imigrantes russos; o bairro de Oficinas, região onde ficavam as oficinas dos trens e está o estádio do Operário Ferroviário até hoje; e o bairro

Ronda, lugar onde inicialmente os tropeiros paravam e dali faziam a ronda - trabalho que esses faziam a noite para cuidar dos animais de turno em turno.

2.5 Patrimônio Histórico

Por fim, foi explorado a questão do Patrimônio Histórico, com maior ênfase na valorização dos prédios históricos da cidade, que já tinham sido abordados, com destaque para os prédios preservados das duas estações ferroviárias que funcionaram na cidade:

Figura 1 – Estação Paraná



Fonte: José Aldinan, 2021.

Figura 2 – Estação São Paulo – Rio Grande



Fonte: Jeniffer Case, 2020.

Entende-se que bens patrimoniais precisam ser reconhecidos no grupo em que estão colocados, precisam representar a evocação de significados, ter uma reação mental que traga lembranças ao seu público, que exceda seus limites. Pelegrini (2007, p. 12) afirma que:

A mediação entre as práticas e representações discursivas, expressa no âmbito do patrimônio, passam pela perspectiva de que a cultura é uma construção social e de que os sujeitos interagem com uma gama intrincada de referenciais simbólicos e de práticas sociais, através das quais reafirmam sua inserção na sociedade.

Esse momento do projeto foi primordial, pois para um estudante se identificar com determinado patrimônio, precisa haver uma memória em relação a este; é dessa forma que muitos patrimônios são pichados, inclusive os prédios das estações ferroviárias em Ponta Grossa – pelo sujeito não ter uma relação de identificação.

Para que qualquer patrimônio seja conhecido e transmitido de geração para geração, considerando que são suportes de memória e de História, é indispensável sua preservação, que por sua vez é uma atividade de reconstrução permanente - abordar essa temática nas aulas da disciplina de História é também, uma atividade de reconstrução.

3. Resultados

Como resultado de aprendizagem e retorno ao que fora trabalhado, solicitou-se que cada estudante fizesse uma poesia ou paródia a respeito de sua identidade como ponta-grossense, podendo-se englobar elementos da História de Ponta Grossa no geral, ou sobre algum aspecto específico, como o Operário Ferroviário, um grupo de imigrantes, um bairro, um prédio histórico, etc.

Considera-se que tanto a produção de poesia, quanto a de paródia, são objetos de aprendizagem que estimulam a revisão dos conteúdos tratados, a criatividade, a reflexão e a capacidade de síntese através da linguagem. Foi disponibilizado uma aula para produção em sala, bem como auxílio da professora. A participação no projeto, criação da poesia ou paródia e a sua apresentação tiveram um valor total de cinquenta pontos na nota da disciplina.

Durante todo o projeto de ensino, houve o aparente interesse por parte de muitos estudantes, que interagiram, demonstraram entusiasmo, fizeram perguntas, contaram memórias, etc. Muito mais do que em outros conteúdos relacionados à História do Brasil ou Geral, por exemplo. Essas informações ficaram nítidas nas poesias e paródias criadas pelos estudantes.

A maioria dos estudantes optou pela criação de poesias, ao invés de paródias, acredito que por terem mais vergonha de apresentar uma paródia. A maior parte das paródias criadas tiveram como base o funk, ritmo popular entre os estudantes.

As poesias e paródias abordaram mais aspectos gerais, frequentemente exaltando a cidade, seus moradores e seus lugares; revelando o conhecimento e a valorização da História e do patrimônio pelos estudantes. Ainda, foi notado que houve uma noção de pertencimento à comunidade, quando ao escrever alguns estudantes colocaram-se no contexto da produção, como por exemplo na estrofe: “Com tanta história a contar/ De uma coisa vocês não devem duvidar/ Nossa cidade é um ótimo lugar/ Por isso pense em vir nos visitar” (ESTUDANTE A).

Assim, a realização do projeto demonstrou que “O estudo da história do município permite a inserção do aluno na realidade do passado da comunidade local, o que lhe possibilita uma melhor compreensão da sociedade em que vive e na qual virá a intervir” (FERNANDES, 1995, p. 47).

4. Considerações finais

Após a realização do projeto, que durou aproximadamente um mês, foi possível perceber mesmo com todos os desafios enfrentados - especialmente por conta da pandemia do COVID-19, a importância de se trabalhar a História Regional com os adolescentes, e o quão válido e significativa foi essa experiência.

Os estudantes, em resposta, reconheceram elementos formadores da História Regional, cuja produção de conhecimento foi principalmente expressa nas poesias e paródias. As informações adicionais trazidas pela professora, somadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, resultou na criatividade ao escreverem, revelando posicionamentos de reconhecimento de suas identidades como ponta-grossenses.

De forma geral, o objetivo inicial do projeto foi atingido, os estudantes compreenderam que não são ponta-grossenses apenas por viverem em Ponta Grossa, mas por pertencerem a História da cidade. Nesse sentido, passaram a compreender a importância da preservação e valorização do Patrimônio Histórico.

Referências

- FERNANDES, J. R. O. Um lugar na escola para a História Local. *Ensino em Revista Uberlândia*. V. 4, n. 1, p. 43-51, jan./dez.1995.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- HISTÓRIA. Disponível em: <https://www.operarioferroviario.com.br/historia>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- MONASTIRSKY, L. B. Cidade e ferrovia: a mitificação do pátio central da RFFSA em Ponta Grossa. 1997. 208 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.
- PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. *Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE)*, v. 9, 2020.
- PELEGRINI, S. O patrimônio cultural e a materialização das memórias individuais e coletivas. In: *Patrimônio e memória*. Unesp-FCLAs-CEDAP, v.3, n.1, 2007.
- PINTO, E. A.; GONÇALVES, Maria Aparecida. Ponta Grossa: um século de vida (1823-1923). Ponta Grossa: Kugler Artes Gráficas Ltda, 1983.
- RODRIGUES, N. *Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente em educação*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SANTOS, E. R. dos. Operário Ferroviário Esporte Clube: Patrimônio cultural da cidade de Ponta Grossa. 2010, 141 p. Monografia (Licenciatura em Geografia). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2010.
- SILVA, L. C. B. da. A importância do estudo de História Regional e Local na Educação Básica. In: *Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social*, 27, 2013, Natal. Anais [...] Natal: UFRN, 2013.

SOPELSA, R. “Nós” e “eles”, uma difícil relação: conflitos entre brasileiros e imigrantes em Ponta Grossa-PR (1892-1912). *Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade*, n. 2, 2009.

ENSINO DE HISTÓRIA, VIVÊNCIAS DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES ENVOLVENDO O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Adriana Angelita da Conceição¹

¹*Departamento de Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Catarina*

Mil nações moldaram minha cara

Minha voz, uso para dizer o que se cala

Ser feliz no vão, no triz é força que me embala

O meu país é meu lugar de fala!

Canção: *O Que Se Cala*

Voz: *Elza Soares*

Composição: *Douglas Germano*

Nos últimos anos e, especialmente, no correr do século XXI, muitos têm sido os usos e desusos da História. Em alguns momentos reivindicada para legitimar atos de justiça e, em outros, atacada para fazer das injustiças práticas de governo legitimadas como políticas de estado. Neste contexto, o Ensino de História tem sido cada vez mais espremido nas políticas educacionais que seguem ordens mercadológicas que negam políticas de emancipação social. Mas, por que queremos ensinar História? Qual História? Qual o objetivo do Ensino de História, conduzir à consciência histórica? Para o historiador Jörn Rüsen na busca por orientação no mundo, a consciência histórica seria como a “construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado no marco de orientação cultural da própria experiência de vida” (RÜSEN, 2011, p. 114) – seria a forma de se situar no presente com reais perspectivas para o futuro. Nas palavras de Paulo Freire, isso nos conduziria a problematizar o aprendizado da leitura crítica do mundo. Para Freire é preciso que se leia com criatividade e criticidade o mundo. Mas, com qual sentido?

Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão, no recente texto “Qual Paulo? Que educação? Fragmentos de memórias a respeito da pessoa de Paulo Freire e da educação popular” o autor sinaliza que uma das palavras mais presentes em Freire é história. A busca pela construção de outras histórias de modo crítico e criativo. Neste sentido, a

consciência histórica de Rüsen pode ser colocada em diálogo com a consciência crítica de Freire quando buscamos compreender o valor da História na formação de pessoas mais conscientes de seus lugares no mundo. Na análise de Brandão, somente desta forma seria possível apreender a consciência de si (“quem de fato e de verdade sou eu, e qual o valor de ser quem sou?”), do outro (“quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? Em que situações e posições nós nos relacionamos? E o que isto significa?”) e do mundo (“o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo?”) (BRANDÃO, 2021, p. 311). No entrecruzamento da percepção de si, do outro e do mundo a consciência histórica – de modo crítico e criativo – encontra terreno para florescer.

Em um constante exercício de me ver refletindo sobre a formação da consciência histórica, aos modos do que Paulo Freire coloca como essa capacidade de ler o mundo criticamente, venho buscando apreender-me como docente. Coloco-me em movimento de formação, sendo formadora de formadores. Portanto, não posso estabelecer-me em uma rígida identidade – “Em Paulo Freire somos bem mais uma biografia em trânsito do que uma identidade estabelecida” (BRANDÃO, 2021, p. 311). Assim, transitando por minha prática docente, apresento os objetivos deste breve relato de vivências: refletir sobre o meu fazer docente como professora de História e historiadora – Ensino de História –, trabalhando com a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores do campo, em uma licenciatura em Educação do Campo, área de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática.

1. Educação do campo: algumas reflexões decoloniais envolvendo o ensino das relações étnico-raciais

Ao trazer o pensamento decolonial para esta reflexão não pretendo fazer problematizações de ordens teóricas. No entanto, destaco que parto da perspectiva de compreensão na qual o pensamento decolonial representa uma virada epistêmica que “vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica” fazendo referência “às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e [à] um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento” (WALSH, OLIVEIRA,

CANDAU, 2018, p. 3). Neste sentido, conforme aponta Linda Tuhiwai Smith na questão problematizadora de sua pesquisa “Por que a revisão da história tem sido uma parte tão relevante da descolonização?” (SMITH, 2018, p. 49). Certamente, porque estamos diante, na maioria das vezes, de uma História que exclui, silencia, mata, ignora conhecimentos e saberes que se distinguem dos de ordem hegemônicas e, sobretudo, eurocêntrica.

Como professora de História e historiadora, lecionando para não licenciandos em História, disciplinas voltadas ao debate das relações étnico-raciais, me questiono: como podemos garantir uma cultura histórica que enfrente o racismo estrutural no Brasil? Países de formação racista e que ainda insiste em afirmar que por aqui não existe racismo.¹ Políticas educacionais como as leis 10639/2003² e 11645/2008³ destacam a necessidade concreta da Educação contribuir com a eliminação do racismo no país. No entanto, como fica essa questão em modalidades específicas de educação, como no caso da Educação do Campo?

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino da Educação Básica e Superior envolvendo movimentos sociais e ambientais. Neste sentido, compreendemos a Educação do Campo a partir da concepção surgida do movimento *Por uma Educação do Campo* – envolvendo um novo projeto popular de educação dos povos do campo, das águas e das florestas no Brasil, incluindo a pauta da luta pela garantia de manutenção dos territórios, com acesso à educação de qualidade e vinculada à realidade das populações envolvidas. Neste sentido, a partir de conferências ocorridas em 1998 e 2004, Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, envolvendo distintos movimentos sociais e outras entidades, estruturaram-se as Licenciaturas em Educação do Campo, como cursos que habilitam docentes, incluindo a gestão de processos educativos escolares e comunitários. Atualmente, são mais de 40 cursos espalhados de norte a sul do Brasil. As licenciaturas formam por área de conhecimento, com matrizes curriculares

¹ Podemos reunir muitos exemplos para afirmações deste tipo, mas apenas como registro cito a fala do vice-presidente da República, Hamilton Mourão, há poucos meses, após o assassinato por espancamento de João Alberto Silveira Freitas, em um supermercado da rede Carrefour, na cidade de Porto Alegre – RS. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2020/11/20/no-brasil-nao-existe-racismo-diz-mourao-sobre-assassinato-de-negro-no-carrefour>. Acesso: dezembro de 2021. Conferir ainda: KAMEL. Ali. Não somos racistas. Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. Livro amplamente questionado. Neste viés, sugiro a leitura do artigo: MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

² Lei 10639 de 09/01/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: novembro de 2021.

³ Lei 11645/2008 de 10/03/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: novembro de 2021.

multidisciplinares e interdisciplinares, em quatro áreas: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.⁴ Tais cursos buscam, a partir de suas políticas pedagógicas, a formação de um perfil de educador que compreenda as contradições sociais, políticas, culturais e econômicas da vida no campo, nas águas e nas florestas, para com elas construir práticas educativas para enfrentar e superar tais contradições.

Dentre os desafios que circundam as licenciaturas em Educação do Campo, na busca por uma formação docente que consiga compreender as contradições do presente, em diálogo com o passado e as perspectivas de futuro, problematizo a educação das relações étnico-raciais. Neste sentido, aponto minha problemática de análise: como me sinto como professora de História e historiadora, dedicada ao campo de conhecimento do Ensino de História, lecionando educação para as relações étnico-raciais na licenciatura em Educação do Campo? Frequentemente, sou responsável por disciplinas do bloco de Atividades Teórico Práticas de Aprofundamento, nas quais se concentram a temática das relações étnico-raciais. No entanto, minha questão ampliou-se para a seguinte problematização: como a Educação do Campo trabalha a educação para as relações étnico-raciais? Neste sentido, as análises das professoras Souza, Moura e Givigi contribuem com as reflexões que venho desenvolvendo na minha vivência docente. Para as autoras “não há perspectiva de efetivação da Lei 10639/03 na Educação do Campo, sem a presença das discussões que envolvem o campesinato negro nos cursos de formação, como as licenciaturas em Educação do Campo, como aponta Farias; Faleiro, 2017” (SOUZA, MOURA E GIVIGI, 2020, p. 161). A partir desta afirmação, as autoras indicam a necessidade de ampliar as discussões e práticas voltadas à educação antirracista nas propostas da Educação do Campo

Neste texto não investigarei o Projeto Político Pedagógico do Curso no qual leciono, assim como, não estou considerando analisar as propostas pedagógicas da Educação do Campo, nas outras licenciaturas. Meu objetivo é tecer considerações sobre minha prática docente, em diálogo com os autores e autoras selecionados, de modo a identificar os desafios para uma educação para as relações étnico-raciais, envolvendo reflexões sobre a consciência histórica. Neste relato, não tenho como base apenas um componente curricular ou uma turma em específico. Mas, faço reflexões gerais do meu

⁴ A questão da formação por área de conhecimento gerou e ainda gera muitos debates. Entretanto, não cabe neste texto levantar tal discussão. Para maiores informações, sugiro os capítulos 5, 6, 7, 8 e 9 – segunda parte “Reflexões sobre a formação por área de conhecimento” – do livro: MOLINA, 2011.

percurso de cinco anos como professora de uma licenciatura em Educação do Campo, a partir de minha formação como historiadora e professora de História.

Neste sentido, mesmo que minha sala de aula não se configure como um espaço exclusivo do ensino de História, tornou-se um rico ambiente para que eu pudesse tecer considerações sobre como a constituição da cultura histórica, em especial a partir do ensino de história engendrado na Educação Básica, era fundamental para uma compreensão crítica da educação para as relações étnico-raciais na licenciatura em Educação do Campo. No entanto, foi necessário problematizar a necessidade da junção de distintos elementos para que a educação para as relações étnico-raciais se tornasse efetivamente antirracista.

As propostas da Educação do Campo desenvolvem-se na relação da ação prática e da observação como produção de saberes, neste sentido, a educação para as relações étnico-raciais precisa estar comprometida com a necessidade de aprofundamento das questões históricas que circunscrevem o racismo, de modo a atuar para o desenvolvimento da consciência histórica, focada na emancipação do ser. Compartilho da observação dos organizadores do livro *A escrita da história escolar: memória e historiografia* quando apontam que a “compreensão da *aula como texto* permite articular duas dimensões que não raro são vistas como radicalmente distintas e, por vezes, opostas: a historiografia e a história ensinada” (ROCHA, MAGALHÃES, GONTIJO, 2009. p. 25). A partir desta concepção, venho refletindo sobre meu fazer docente e seu compromisso com a educação para as relações étnico-raciais.

De modo ainda mais instigante, passei a me questionar se toda proposta de educação dita emancipatória é também antirracista? Por mais confusa que pareça a pergunta, pois seria impraticável pensar emancipação social em estruturas racistas, vemos a necessidade de tal reflexão. Na prática, no fazer cotidiano, o racismo estrutural, de estrutura profunda e violenta, acaba “naturalizando” questões do campo brasileiro que por fim “apagam” o imperativo de debates mais aprofundados para compreendermos a necessidade da Educação do Campo ser também e de forma veemente, antirracista.

Venho elaborando planos de ensino, ajustados ao do programa dos componentes, pontuando historicamente os conceitos de raça e etnia,⁵ sobretudo, na constituição da

⁵ Destaco que estou centralizando as problematizações na questão racial, sem incluir as questões indígenas, por ultrapassar as dimensões deste texto. No entanto, a temática do ensino da história indígena faz parte do projeto de pesquisa “Ensino de História: diálogos possíveis entre Educação Histórica, Didática da História e Pensamento Decolonial” do qual essa apresentação faz parte.

nação brasileira no século XIX, considerando as intervenções e formação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e as políticas de branqueamento. Assim, constatei que a cultura histórica dos licenciandos, mesmo que seja na maior parte das vezes portadores de relevante bagagem crítica, não os permitia um aprofundamento sobre a constituição histórica do racismo estrutural. Outro aspecto faz relação com o conceito de “democracia racial” que embora não fosse desconhecido para a maioria, a compreensão não estabelecia vínculos concretos com aspectos temporais e espaciais da formação do estado brasileiro.

No exercício reflexivo sobre minhas vivências docentes, identifiquei a necessidade de incluirmos leituras historiográficas, para aprofundamentos mais conceituais. Com isso, selecionei o texto “A libertação de Cam: discriminar para igualar. Sobre a questão racial brasileira”, das autoras Maria Bernardete Ramos Flores e Sabrina Fernandes Melo, considerando, em especial o viés historiográfico da primeira parte do texto de modo que fomos avançando em uma compreensão temporal, não linear, da constituição histórica do racismo no Brasil. Neste sentido, pude, em um processo de educar, educando-me, encaminhar a compreensão das bases racistas do Brasil, a partir de sua constituição histórica. Com isso, a minha grande questão, como professora, era que compreendessem que a luta por uma educação antirracista pertence a todos e todas, independentemente da cor de pele. Em ocasiões específicas ouvi se mesmo com a sala de aula sem estudantes negros, era preciso considerar a educação para as relações étnico-raciais. Tal questionamento foi fundamental para minha percepção da relevância do lugar da educação antirracista na formação docente. Além disso, passei a questionar o quanto a temática deveria pertencer também à matriz curricular do curso, para que os fundamentos das áreas de conhecimento conseguissem, com mais força, problematizar a questão. Isso não representa que as interconexões não aconteçam, no entanto, não me parecem que são identificadas pelos estudantes com facilidade.

Como minha prática docente acontece em uma licenciatura com área de formação em Ciências da Natureza e Matemática pesquisei propostas didáticas para o ensino de ciências, biologia, química, física e matemática que abordassem a educação para as relações étnico-raciais. Junto aos estudantes, descobri muitos conhecimentos e saberes, científicos e tradicionais, a partir de um olhar antirracista. Foi possível perceber o quanto o nosso olhar sobre o lugar da educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar estava colonizado. Com isso, abriram-se possibilidades para a efetivação da lei 10639/2003 que até então parecia ser apenas viável no ensino de História. Neste processo, repito, de educar, educando-me, apreendemos o imperativo da descolonização da

formação docente para que a socialização da ciência, como apontam Bárbara Pinheiro e Katemari Rosa, seja também a partir de outros marcos civilizatórios e não apenas de modo eurocentrada (2018, p. 18). Tais autoras, na organização do livro “Descolonizando saberes: a lei 10639/2003 no ensino de ciências” mostram que o “Ensino de Ciências não pode se privar do cumprimento dessa lei, reforçando assim as estratégias de manutenção de subalternidades raciais oriundas do racismo estrutural no Brasil” (p. 16).

A reflexão de Souza, Moura e Givigi quanto ao lugar da Educação do Campo na luta por uma educação antirracista, aponta que

A Educação do Campo não está imune à diminuição do legado negro em suas elaborações e muito menos às ciladas do lugar do privilégio branco na construção e elaboração acadêmica. Precisamos pensar sobre isso, sob pena de continuarmos mantendo, entre nós, espelhos das hierarquias raciais. Enquanto isso, o campo brasileiro, majoritariamente negro, não se percebe assim, ou, quando se percebe, entende essa constituição como uma particularidade, herança também de uma compreensão abstrata da classe, sem raça e sem gênero” (SOUZA, MOURA E GIVIGI, 2020, p. 147)

Essa percepção analítica indica a necessidade de que outros *giros* sejam feitos e que a luta por uma educação antirracista também faça parte das pautas centrais da Educação do Campo. Ministrando componentes curriculares voltados à educação para as relações étnico-raciais foi me exigindo esse constante exercício de perceber e subverter os processos colonizadores que persistem nos nossos currículos. Como historiadora e professora de História venho perseguindo, junto aos estudantes, a urgência de darmos as mãos para muitos autores e autoras do Sul Global que vêm nos mostrando outras formas de viver, perceber e transformar o mundo. Neste processo de refletir sobre minhas vivências docentes, percebi que muitas vezes só consegui “abrir os olhos” para o meu jeito colonizador de pensar a História, a partir das demandas dos estudantes, diante da diversidade que compõe as turmas das licenciaturas em Educação do Campo, em especial, os estudantes negros e indígenas.

O professor Oscar Ferreira Barros, em sua tese de doutorado, a partir de uma perspectiva decolonial, com destacado embasamento teórico e de experiência na Educação do Campo afirma que as epistemologias do Sul Global situam os povos do campo, das águas e das florestas enfrentando “desafios mais radicais de desumanização e negação ontológica que perduram nas colonialidades nos territórios. Processos e práticas de racismo que levam a classificação geoterritorial, étnica, cultural, a apropriação/expropriação do ser, do saber, da natureza (...)” incluindo destruição da natureza e outras violências, o que

alimentam a lógica sacrificial e nos exigem outras abordagens mais radicais para compreender as lógicas de desumanização no campo, pois estão decretadas nos padrões de poder, saber e ser que persistem nas colonialidades e são incorporados pelas relações capitalistas de classe na universidade e na sociedade. (BARROS, 2021, p. 53-54).

Portanto, não se trata de negar as bases teóricas, em especial o materialismo histórico, e práticas que dinamizaram, junto aos movimentos sociais, os princípios teóricos e pedagógicos da Educação do Campo. Mas, nos parece, reitero, que os *giros* devem continuar e que a perspectiva decolonial, em especial, para a educação antirracista no contexto brasileiro é um fértil e viável caminho.

2. Considerações finais inacabadas...

No processo de me constituir como professora de História, junto ao ensino da educação para as relações étnico-raciais, foi fundamental reconhecer minha branquitude e ter consciência sobre os meus privilégios de cor.⁶ Como entrar em sala de aula, como professora branca, para falar de educação antirracista sem antes assumir minha branquitude? Neste processo de educar, educando-me, assumo, junto aos estudantes, a educação para as relações étnico-raciais como um compromisso ético e político. Assim, também possibilito que a branquitude seja vista e discutida, em especial, a partir das diferenciações sinalizadas pelo professor Lourenço Cardoso

Lembrando que branquitude crítica seria aquela pertencente ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Em contraposição a essa perspectiva a branquitude acrítica seria a identidade branca individual ou coletiva que argumenta em prol da superioridade racial. (CARDOSO, 2010, p. 620-21).

O debate da branquitude, na maioria das vezes, não é fácil de encarar frente a frente. Muitos e muitas buscam fugir deste lugar. No entanto, é necessário, em especial, na formação docente. De modo que a consciência de si, permita a consciência do outro e do mundo, para transformá-lo.

Para finalizar, destaco que esse breve relato de minhas vivências docentes, no Ensino de História, lecionando na Educação do Campo, área de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática não se configura como um olhar crítico de “fora para dentro”, mas se estrutura como um exercício também de autocrítica. Esse texto-relato se conforma

⁶ Ter orientado o trabalho de mestrado da Mariana Jucá de Mello Cardozo, intitulado “O Caminho de Casa: ensinar História com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais”, defendido em 2021, no Programa de Pós-graduação em Ensino de História – UFSC, foi um belo exercício de partilha, no qual, juntas nos vimos neste lugar de professoras brancas assumindo politicamente e com ética a educação para as relações étnico-raciais.

como um exercício crítico no qual problematizo minha prática docente em meio aos desafios da necessária descolonização da nossa formação docente. Por fim, manifesto minha gratidão aos e às estudantes das disciplinas que ministrei no curso de Licenciatura em Educação do Campo, por me mostrarem que subverter a colonialidade é necessário e urgente.

Referências

- BARROS, Oscar Ferreira. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades. Tese de doutorado.** Programa de Pós-graduação em Educação – UFPA. Belém, 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Qual Paulo? Que educação? Fragmentos de memórias a respeito da pessoa de Paulo Freire e da educação popular. In: ARATA, Nicolás (coord.). BATTYANY, Karina, et. Al. **100 voces y una carta.** 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2021. p. 305-314.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica a supremacia racial e o branco antirracista. **Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.** 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso: 01 de maio de 2021.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** 13º ed. revista e ampliada. Capinas: Papyrus, 2012.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LIMA, Maria. Consciência Histórica e Educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (orgs). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs). **Licenciaturas em educação do campo.** Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG UnB; UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência.** São Paulo: Livraria da Física, 2020.
- ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- ROSA, Katemari (orgs). **Descolonizando Saberes. A Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências.** Livraria da Física, 2018.
- RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Tradução: ARAUJO, Valdei; CALDAS, Pedro S. P. **História da historiografia**, n. 2, março 2009. p. 163-

- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.
- RÜSEN, Jörn. **Razão História**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre, v. 16, n. 37 Maio/ago. 2012, p. 73-91.
- SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed UFPR, 2018.
- SOUZA, Cheirla dos Santos; MOURA, Lucilene; GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. Educação do Campo e Formação de Professores: Um Diálogo sobre as Relações Etnico-Raciais. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 3, dez. 2020, p. 139-165.
- WALSH, Catherine, OLIVEIRA, Luiz, CANDAU, Vera. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, vol. 26, n. 83, 2018. p. 1-16.
- ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

Joselene Ieda dos Santos Lopes Carvalho¹;

¹*Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Neste texto busco discutir algumas das problemáticas vivenciadas enquanto docente na disciplina de Estágio Supervisionado no último ano da graduação de História. O intuito é buscar uma aproximação do termo “experiência” relacionando a perspectiva de Edward Palmer Thompson, Paulo Freire e Jorn Rusen. No atual contexto em que cada vez mais às áreas das Ciências Humanas sofrem ataques do pressuposto de uma educação enquanto mercadoria, esse conceito deve deixar de se tornar ausente, e fazer-se presente nas práticas cotidianas do ensino de História.

1. A formação em História

O objetivo deste texto é discutir acerca de qual História temos ensinado com e para nossos alunos não apenas no contexto universitário, mas pensando na prática do chão de escola, afinal, são sujeitos que estão estudando para se tornarem professores. Para evidenciar tal proposta, elenco reflexões sobre o papel do ensino de História enquanto práxis-educativa.

Ao realizar um trabalho de planejamento com alunos do quarto e último ano de História, acerca dos conteúdos que seriam trabalhados no estágio supervisionado – disciplina de pré-requisito para a conclusão da licenciatura – deparei-me com problemáticas que considerava já terem sido discutidas ao longo da trajetória desses discentes. Deste modo, um conceito que se fez presente na elaboração das aulas foi a “experiência”.

O processo de formação docente não se dá apenas no universo da História enquanto disciplina, sendo assim, as experiências são essenciais para a construção de ideias e valores, ou para deslegitimar estereótipos e preconceitos. Por isso, a formação de professores é elemento crucial para uma educação antirracista e antissexista, considerando a diversidade e pluralidade dos variados sujeitos na História.

Deste modo, Rusen (1987) nos chama atenção para uma questão crucial: “para que serve o ensino de História?” Segundo Schmidt e Garcia (2005) a resposta a tal questionamento pode ser respondida a partir de uma concepção da historiografia que se preocupa com as experiências humanas. Sendo assim, as autoras sugerem a aproximação de Rusen com Thompson e Paulo Freire. Os professores de história também devem se assumir enquanto sujeitos da produção do saber, entendendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção

Desta maneira a história que ensinamos está pronta e acabada de verdades absolutas de dogmas tradicionais e rançosos, porque na verdade para a maioria a concepção de História é esta mesma de um passado morto. Raramente o aluno é colocado diante do problema de tentar conduzir qualquer investigação, raramente aprende a fazer ciência, a fazer História -e fazer História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação, aprende a reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agente e sujeito da História. (FENELON, 2008, p. 35)

A perspectiva de que as relações se constituem historicamente torna-se fundamental para defender a importância da História, pois, significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Assim, a História torna-se possibilidade e não determinismo. Elementos do qual, por vezes passam despercebidos quando consideramos que é “natural” que futuros docentes tenham essa prática. No entanto, justamente a experiência tem nos demonstrado a importância de debates alinhados entre o ensino de História e a teoria de História, visto que, comentários como “na prática a teoria é outra” evidenciam que parte significativa do que é estudado nos cursos de Licenciatura, deixam de fazer sentido quando esses alunos se tornam professores.

2. A experiência como categoria analítica para o ensino de História

Na perspectiva Freirena em que não há “docência sem discência”, permito-me citar um historiador que assim como Paulo Freire, teve vasta experiência com a Educação de Jovens e Adultos, Edward Palmer Thompson.

Em seu livro “Os românticos”, o primeiro capítulo intitula-se “Educação e experiência”. Thompson é enfático em pontuar que toda educação envolve dialética, os alunos não são folhas em branco e que não possuem nenhuma experiência que pode ser importante para a organização das aulas.

Segundo o autor, considerar as experiências de vida, auxilia na influência dos métodos de ensino, da seleção e aperfeiçoamento dos professores e do currículo,

considerando até mesmo a necessidade de reavaliação de disciplinas acadêmicas tradicionais, ou seja, se dou aula de História em uma escola pública em que minha turma é composta majoritariamente de trabalhadores, posso aproximá-los de sua experiência de trabalho com uma perspectiva crítica da educação.

O conhecimento anterior ao momento da sala de aula, não deve ser disperso, mas para que isso aconteça, é fundamental que durante a formação na universidade, os alunos que se tornarão educadores, considerem a História enquanto uma disciplina que se importa com as variadas experiências dos sujeitos envolvidos e que sejam capazes de auxiliar na emancipação humana.

Não podemos formar apenas intelectuais memorizadores, que não sejam capazes de estabelecer relação entre o que estudam e a história que vivenciam. Ainda nesse sentido, partindo da perspectiva elencada por Fenelon em “A formação do profissional de História e a realidade do ensino” de que a formação de professores de História deve incluir a responsabilidade social e política com o momento vivido.

É necessário que nossos alunos se sintam enquanto “fazedores de História”. Quando nos falta o engajamento social, a História torna-se abstração, dando sentido apenas para a frase de que é a ciência que estuda o passado. Assim, surgem produções dissociadas da realidade social.

3. O Estágio Supervisionado em História: para além de mera formalidade

Para se pensar em práticas acerca do ensino, é necessário compreender qual o espaço que o estágio ocupa não apenas na vida de nossos alunos que cursam a graduação, mas também num contexto mais amplo de discussão sobre o ensino de História no Brasil.

No livro “O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado” organizado por Rocha, Magalhães e Gontijo, há diversos artigos que recuperam aspectos teóricos e metodológicos acerca do estágio e a prática de ensino. Dentre as discussões, é elencado que desde o final do século XIX os “ exercícios práticos ” já faziam parte do currículo da Escola Normal, que até a década de 1930 constituía-se no único espaço institucional de formação de professores no Brasil. Também foi na Escola Normal , ainda na década de 1930 , que o estágio foi incluído no currículo, do qual previa 20 horas de regência de aulas em classes dos grupos escolares, a serem realizadas pelos alunos no quarto ano do curso.

Na década de 1940, foram criados os Ginásios de Aplicação. A partir de então os alunos do 4º ano dos cursos de licenciatura faziam os estágios nesses Ginásios. Mas o estágio como componente curricular apenas seria incluído nos cursos de licenciatura a partir do Parecer CFE nº 292 / 62, de 14 de novembro de 1962, que estabeleceu a carga horária das disciplinas relativas à formação pedagógica. Assim, os estágios preferencialmente ocorreriam em escolas da comunidade.

Segundo Fonseca, o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da universidade brasileira à ordem política e econômica. A reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 tornava compulsória a profissionalização técnica em nível médio. As resistências dos variados setores, foram imediatas. O tipo de ensino que buscava se ensinar era uma concepção vinculada ao trabalho. A disciplina de História não passou inerte ao Conselho de Segurança Nacional.

Segundo Selva Fonseca, após 1968 diversas foram as mudanças no ensino de história. Dentre as quais, com o Ato Institucional 5, conhecido como “o golpe dentro do golpe” a formação dos profissionais de História, sofreriam profundas transformações. O governo autorizou o surgimento de cursos profissionais superiores de curta duração para “suprir carências do mercado”.

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão de obra para o mercado. O papel dos custos de licenciatura atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. Esse fato fez com que tais cursos proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais. (FONSECA, 2003, p. 19)

Assim, a intenção era proporcionar muitos professores formados sem que houvesse preocupação efetiva com o modo como estavam aprendendo.

Na década de 1980, mesmo com o processo de redemocratização, alguns rastros do que havia sido a ditadura no país, permaneciam. A disciplina de estudos sociais foi substituída por História e Geografia. Parte dos professores encarregados de ministrar essas disciplinas, foram da geração formada que ficou conhecida como “polivalente” que descaracterizava a importância de estudos específicos e de formação sólida sobre as disciplinas.

Em artigo discutido em 1985 sobre a prática de ensino nos cursos de licenciatura de história, Elza Nadai analisava que aquele contexto, em especial, colocava inúmeras questões sobre a natureza da formação do professor para uma escola pública democrática.

Dessas questões ela selecionou três para encetar o diálogo: “Qual tem sido a tendência histórica observada desde que o professor passou a ser formado pelo ensino superior? Houve na prática mudança significativa que determinasse direções diferentes? Que papel a “Prática de Ensino tem ocupado nesse processo?” A preocupação de Nadai era justamente se a formação docente seria capaz de atender às demandas que se apresentavam nas escolas naquele momento histórico, cuja direção apontava para a “mudança”. Para ela, a então disciplina de prática de ensino ocupava posição privilegiada na sua condição de integradora do currículo de formação docente.

Fonseca, ao estabelecer reflexões semelhantes à de Nadai, salienta que houve um distanciamento entre a formação para o ensino e para a pesquisa. Sugere portanto, o professor-pesquisador.

No processo histórico da reestruturação dos cursos, o modelo adotado no Brasil foi o “3+1” reforçando a ideia da formação do historiador, quando professor se quer é mencionado, ou seja, três anos estudando conteúdos sem que se entenda como é possível aplica-los no ensino e apenas no último ano do curso se localizam as matérias pedagógicas.

Em 2001 houve um parecer CP n9 que ressaltou a concepção de prática e de estágio supervisionado como componentes curriculares específicos. O documento em questão, dedicava-se em centralizar a importância de que os cursos de formação estabelecessem diretrizes não apenas sobre os conteúdos, mas sobre as dificuldades do espaço escolar. No entanto, ainda que haja disciplinas específicas para a realização do estágio, há a concepção de alguns professores de que tais disciplinas são “menos importantes” pois, dissociam da pesquisa. Mas, sabemos que as escolas exigem dos professores conhecimentos diversos, que levem em consideração a experiência dos sujeitos envolvidos.

Assim, o primeiro passo do estágio desenvolvido com essa turma de quarto ano foi a compreensão de que na escola se produz conhecimentos que por vezes são distintos dos que acontecem nas universidades, mas que estão relacionados. Tal discussão foi satisfatória, pois, alguns alunos chegaram a expor que durante o período em que preparavam as aulas do estágio, se preocupavam se os temas de suas pesquisas para a realização do trabalho de conclusão de curso, poderiam ser utilizados pelos futuros estagiários para ministrar suas aulas.

Outro aspecto merece ser mencionado. Nas rodas de conversa que organizávamos para falarmos sobre a ansiedade e as expectativas sobre o estágio, os alunos (as)

evidenciavam que no ano anterior, quando haviam realizado o estágio no ensino fundamental, no processo de observação das aulas dos professores regentes, indagavam sobre a utilização do livro didático. Em contrapartida, quando tiveram a autonomia para escolher a maneira como abordariam os temas em sala de aula, se viram perplexos. Assim, houve uma empatia sobre a relação da docência.

Além disso, não se tratava de um espaço apenas formal para a conclusão do curso de formação. O estágio que envolvia pessoas que tinham sonhos de passar numa universidade pública, tornava o processo da organização e realização das aulas, mais intenso para os alunos. De modo que, se por um lado os diversos ataques recebidos pelo governo à docência e as Humanidades, por outro, a experiência da realização do estágio no cursinho para alunos de escola pública, reacendeu o interesse em defesa da educação. Tal aspecto não foi apenas observado por mim enquanto professora da disciplina do estágio, mas esteve descrito em vários dos relatórios do estágio.

Costumeiramente o Estágio Supervisionado em História é visto como um apêndice curricular, no entanto, compreendo que é um importante instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática. Partindo desse pressuposto, Selma Pimenta em “Estágio e docência” salienta que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, produzindo sua interação nos cursos de formação com o campo social e portanto, deve se constituir como atividade de pesquisa.

O Estágio Supervisionado tem relação direta com o currículo na formação docente e o currículo de História na escola. Em alguns cursos, falta a concepção de que de maneira geral, os cursos de História são Licenciaturas e por isso, todas as disciplinas deveriam ter compromisso com esse aspecto da formação. A partir das experiências variadas do estágio, levando em consideração a seriedade do ensino de História enquanto um compromisso ético com a educação, discuti com meus alunos do quarto ano, possíveis caminhos para uma prática docente emancipadora.

Um dos caminhos escolhidos foi apontado por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” que é o de considerar a pluralidade dos sujeitos históricos. Entendendo que formar, é muito mais do que treinar para dar aula. Escolher uma teoria que se preocupa com os excluídos, é optar por uma perspectiva crítica da sociedade, como escreveu o autor “o mundo não é, está sendo”.

Qualquer prática docente, deve-se constantemente perguntar: para quem serve a História que eu ensino? Afinal, na própria constituição da História enquanto disciplina, durante décadas a História serviu para legitimar a “invenção das tradições” conforme

pontuou Circe Bittencourt em “Ensino de História”. Em contraponto, o espaço da História deve ser visto como de disputas.

Tanto da formação docente, como dos sujeitos históricos no meio social para além da escola. Assim como Thompson escreveu sobre o caráter elitista da educação na Inglaterra no século XVIII e que no século XX ainda possuía resquícios, temos acompanhado as disputas envolvendo o currículo de História no Brasil.

Pensar criticamente o currículo, tentando torna-lo mais plural, é elemento crucial da disciplina de prática de ensino da qual o Estágio faz parte. Aliás, uma das partes que envolve o estágio é a observação do trabalho docente, não para atribuir aos professores o problema da educação, mas para reconhecê-los enquanto trabalhadores, que mesmo diante as circunstâncias, buscam desenvolver seu trabalho.

Quando compreendemos que embora o ensino de História tenha perpassado pelo entusiasmo das classes superiores no Brasil, para consolidar um tipo ideal de trabalhador e trabalhadora, não podemos desconsiderar a atuação dos sujeitos históricos. Tanto Thompson, quanto Paulo Freire se atentam a isso. Ao questionarem que ainda há percepções de professores que representam a cultura letrada e os alunos a cultura iletrada, há um afastamento da principal característica do ensino que é a perspectiva crítica capaz de realizar mudanças.

Outro elemento importante é o de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Faz parte de nosso ofício desenvolvermos uma curiosidade epistemológica, que também pode e deve ser desenvolvida em nossos alunos. A partir da experiência do estágio, em que para parte dos alunos é o primeiro contato como professores em sala de aula, é imprescindível que percebam a necessidade da formação permanente, que se assumam como professores, como pesquisadores.

Sendo assim, Paulo Freire defende que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. A identidade cultural que faz parte da dimensão individual ou coletiva dos alunos, deve ser respeitada e elencada como objeto do estudo da História.

Dessa forma, a disciplina de Estágio Supervisionado não é para que os alunos apenas constatem a maneira como a História é ensinada nas escolas, mas para que compreendam a importância dessa disciplina no contexto formal e informal da sala de aula. Afinal, durante toda a história do ensino da história, fomos atacados por sermos considerados “subversivos”. Práticas autoritárias e negacionistas, o projeto “Escola sem

Partido”, demonstram que os ataques são devido a importância da perspectiva crítica que essa disciplina assume na vida das pessoas.

A perspectiva de que as relações se constituem historicamente torna-se fundamental para defender a importância da História, pois, significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Assim, a História torna-se possibilidade e não determinismo. Elementos do qual, por vezes passam despercebidos quando consideramos que é “natural” que futuros docentes tenham essa prática. No entanto, justamente a experiência tem nos demonstrado a importância de debates alinhados entre o ensino de História e a teoria de História, visto que, comentários como “na prática a teoria é outra” evidenciam que parte significativa do que é estudado nos cursos de Licenciatura, deixam de fazer sentido quando esses alunos se tornam professores.

Sendo assim, Zabalza (2005) defende que o estágio não deve ser visto como uma peça isolada e independente. Há pelo menos três envolvidos: estudantes; instituição universitária e os centros de atividades práticas. Uma das bases de fundamentação do estágio, deveria ser sem dúvida sua dimensão formativa. Se assim o compreendemos, o estágio não servirá apenas para formar indivíduos preocupados com o trabalho. O estágio é elemento estruturante de nossa formação porque oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional, mas porque nos possibilita preocuparmos com o contexto histórico e com os sujeitos envolvidos.

Para o autor, se o estágio for estruturado de forma bem organizada, poderia oferecer para os estudantes: a aproximação com o mundo e a cultura da profissão; as dinâmicas, a natureza e as intervenções que nele se realizam; o sentido que os profissionais atribuem aos seus exemplos, entre outros (ZABALZA, 2005, p. 85). Se entendido dessa forma, a supervisão de estágio também deve ser organizada como algo sério, importante para a formação e luta dos cursos de licenciatura em nosso país, “por isso, é tão importante a supervisão: por meio dela se ajustam os propósitos formativos do estágio, se controlam os possíveis desvios do sentido geral do plano de práticas, se potencializa a sinergia entre os diversos envolvidos, especialmente entre coordenadores e estagiários”. (ZABALZA, 2005, p. 172)

As aulas foram realizadas durante o mês de fevereiro, cada aluno tinha um dia do qual ministrava quatro aulas seguidas com duração de três horas. A princípio, este formato, vinculado com a modalidade remota, tornou-se objetivo de discussões e alguns problemas foram levantados, tais como: será que terei assunto para falar durante as três

horas seguidas? A falta de acesso físico aos meus alunos, tornará a experiência menos relevante?

Quando toda a turma executou o estágio, reunimo-nos e os comentários eram positivos. É necessário elencar que todos nós, concordamos que a experiência de aula remota jamais substituirá a importância do contato físico de uma sala de aula. No entanto, no contexto da pandemia, buscamos com que o modelo remoto fosse importante para a formação de nossos alunos, afinal, os professores do ensino médio também foram surpreendidos com novas ferramentas que se tornaram obrigatórias para que o ensino acontecesse.

O que foi considerado para os alunos como mais importante em todo este novo contexto criado foi a maneira como enxergaram o estágio. Quando pensavam que as aulas seriam ministradas para alunos que poderiam ter acesso à universidade pública e que viam as aulas do cursinho comunitário como uma oportunidade, encheu de esperança de que a docência tem papel fundamental na vida dos sujeitos.

Dessa forma, a disciplina de Estágio Supervisionado não é para que os alunos apenas constatem a maneira como a História é ensinada nas escolas, mas para que compreendam a importância dessa disciplina no contexto formal e informal da sala de aula.

4. Considerações Finais

Seguindo a discussão proposta por Schmidt e Garcia “pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que os professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas (...) das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História” (2005, p.299).

O que pude observar e discutir com minha turma de estágio do quarto ano é que, quando deixamos de nos preocupar com o sentido da História, para o ensino, tendemos a organizar aulas mecanicistas, onde o principal objetivo é avançar no conteúdo, aspectos dos quais foram relatados pelos próprios alunos e alunas que criticavam e quando se deram conta, reproduziam experiências semelhantes.

Sendo assim, ao discutirmos temas contemporâneos, os discentes identificavam maior facilidade em elencar problematizações. Quando o recorte se tratava de um contexto do passado, como por exemplo, as revoltas regenciais, o primeiro caminho

escolhido era o da reprodução do livro didático. A pesquisa tornava-se meramente um objeto de ilustração de uma perspectiva pré-estabelecida.

Entendo que, a atividade em relação a elaboração do planejamento das aulas durante a disciplina foi crucial, pois, discutimos não apenas a experiência discente, mas a própria condição dos professores do ensino médio. Por diversas vezes, após a observação das aulas, os alunos consideravam críticas a maneira como os professores ensinavam os conteúdos. Quando estiveram numa posição, ainda que bastante distinta – pois, a maioria dos professores trabalham quarenta horas semanais, tendo turmas variadas – observaram que reproduziam discursos que consideravam inadequados.

Deste modo, o conceito de experiência perpassou as discussões acerca do ensino de História durante todas as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, pois, foi compreensível que a educação deve ser pensada e refletida em todas as circunstâncias, entendendo que envolve as experiências dos professores e alunos, das quais são imprescindíveis para a construção da História.

Ao salientar “por que nos tornamos professores de História?” Fonseca destaca que entre todos os questionamentos possíveis, devemos considerar que ser professor de história é ser um educador. “Assim, o historiador-educador ou professor de história é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência”. (FONSECA, 2003, p. 63)

Teóricos e estudiosos da área do ensino, tais como: Fonseca, Fenelon, Rusen, Freire, entre outros, discutiram em seus textos a defesa de um ensino que tenha como principal objetivo a contribuição efetiva para a formação da consciência histórica. Não que nós professores possuímos consciência e iremos dá-las para nossos alunos, mas que o ambiente da sala de aula, as práticas docentes, podem auxiliar na percepção de que experiências vividas possam orientar na vida cotidiana em busca de um futuro melhor para todos e todas. A história como uma disciplina fundamentalmente formativa, que nos auxilie a intervir no mundo, afinal, como escreveu Paulo Freire, “o mundo não é, está sendo”.

Referências

FENELON, Dea. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*. V.12, n12, p 23-35, jan-jul, 2008.

- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. São Paulo: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- RÜSEN, J. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, Middletown, v. 26, n. 3, 1987.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cad. Cedes*. v.25, n.67, p.297-308, set-dez, 2005.
- THOMPSON, Edward P. Os românticos Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- ZABALZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2015.

FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES DE LA CÁTEDRA DE HISTORIA ANTIGUA DE ORIENTE DE LA UNS

Stella Maris Viviana Gómez; Nicolás Eduardo Ferrari¹

¹ *Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur*

En las últimas décadas hemos asistido a una importante producción de estudios e investigaciones en torno a las relaciones entre la formación docente y la estructura de los planes de estudio, María Cristina Davini (1997) ha señalado, en cuanto a los diseños curriculares, que aquellos organizados en torno a disciplinas, no logran modificar las huellas de las biografías escolares en los estudiantes de profesorado. Jurgo Torres (1996) hace hincapié en la importancia de la interdisciplinariedad y los currículos integrados para la formación docente en un mundo globalizado. Ronald Barnett (2001) propone que en los diseños curriculares de la formación de profesorado se supere el academicismo y operacionismo, en pos de establecer un currículo integrado, donde el aprendizaje se produzca a través de casos, problemas, proyectos y simulaciones, creando un trayecto curricular que favorezca la satisfacción de las demandas sociales y la profesionalización de la tarea docente. Por su parte José Manuel Zaragoza con respecto a los distintos tipos de formación docente, enmarcada en un plan de estudios, afirma: “Los modelos consecutivos generan en ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista [...] mientras que en los modelos simultáneos, desde el primer momento, el futuro profesor sabe que se prepara para ser intermediario entre la ciencia que intenta dominar y el alumnado al que habrá de enseñar”(Zaragoza, 2006, p.26).

1. Análisis del plan de estudios vigente en la UNS

La enseñanza universitaria que trasluce el plan de estudios vigente, se encuentra jerarquizada y verticalmente estructurada, transformándose de esta manera en una enseñanza *tabular*. El alumno transita de un cuatrimestre a otro a lo largo de cinco años, atravesando en cada uno de ellos esferas disciplinares independientes, que poseen una jerarquización impartida por una concepción lineal y acumulativa de la Historia, la cual

no considera de ninguna manera el salto de una esfera a la otra sin haber aprobado la anterior (lo que no garantiza la aprehensión del conocimiento), lo que provoca estancamiento y en algunos casos deserción de sujetos en el sistema.

El Plan de estudios evidencia la existencia de materias cuyos contenidos mínimos se “cierran en si mismos”, lo mismo sucede cuando se realizan los cursados de dichas asignaturas, donde se comprueba la existencia de una disociación entre los contenidos considerados como disciplinares y las materias pedagógicas, tanto unos como otras otorgan un rol preponderante a su perspectiva. Para los primeros, lo fundamental es “saber” historia y para las segundas es central “formar profesores”. Esta tensión, sumada al predominio de los contenidos disciplinares nos lleva a coincidir con que “La importancia que se otorga a lo disciplinar por encima de lo didáctico en la formación de los futuros docentes impacta, en consecuencia, en sus propias representaciones acerca de la composición del conocimiento escolar y de las clases de historia” (Del Valle, 2011, p. 182).

Lo que demuestra el transcurrir histórico de la carrera, y que continua presente en el plan vigente, es que el currículum se ha transformado en un universo de cursos, cada uno con su propio contexto y finalidad, desentendiéndose de esa manera del objetivo general que es la formación de profesores en Historia. En vez de lograr dicho propósito, el hincapié disciplinar parece llevar a que se gradúen especialistas en Historia Antigua, Medieval, Contemporánea, Argentina y Americana, entre otras. En este sentido, podemos decir que las materias que conforman el plan de estudios, parecen escindidas de la responsabilidad final del currículum, ya que no prevalece de ninguna manera una visión curricular holística y global.

Otra de las aristas que se manifiesta en el plan de estudios, es la articulación que posee con la carrera de Licenciatura en Historia, ya que las dos poseen el mismo tronco común de materias disciplinares. Según la forma en que se planteó esta articulación en los Planes de estudio de ambas carreras, la identidad del profesorado –que es el caso que nos ocupa- queda desdibujada.

José Esteve afirma que: “Nuestras universidades presuponen que el simple dominio de la materia permite obtener éxito enseñándola. Al parecer, nadie se ha puesto a pensar en el problema de identidad que sobreviene a nuestro profesor novato cuando se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir el más mínimo entusiasmo por la materia que uno debe explicar” (Esteve, 2003, p.221). Como señala Fernández Cruz (2003, p. 212), la identidad profesional se alcanza tras consolidar un

repertorio pedagógico y tras un período de especialización, en el que el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante universitario. En efecto, el aprendizaje de los contenidos disciplinares se hace de forma diferente cuando el estudiante es conciente que luego utilizará esos conocimientos como profesor, muy distinta y perjudicial para la identidad profesional es, cuando el estudiante de profesorado es formado para convertirse en historiador y luego debe comenzar a reestructurar sus conocimientos pensando en que profesionalmente se dedicará a la educación.

Otra de las problemáticas presentes desde el surgimiento de la carrera es la tardía inserción en el ámbito escolar de los futuros profesionales. El hecho de que la práctica docente se encuentre en el último año de la carrera, sostiene una concepción según la cual la teoría es fundamental. Lo cierto es que la práctica profesional se desvirtúa, ya que los practicantes reiteran las rutinas “seguras” de la escuela, como medio para obtener la aprobación (Davini, 1997, p. 112) en cambio, una inmersión temprana en el aula, permite impulsar un proceso de aprendizaje significativo que favorezca la adaptación de los alumnos de profesorado a la realidad cotidiana del aula, permitiéndoles adaptarse a las distintas situaciones, a las rutinas y a sus rituales. Citaremos, a continuación, algunas reflexiones de docentes, egresados y estudiantes del Profesorado en Historia de la UNSur, que confirman nuestra posición respecto de los beneficios que ofrecería a la formación una inmersión más temprana en las aulas.

2. Experiencia de trabajo em Historia Antigua de Oriente Próximo

En este sentido, para lograr comprender cuáles son los requerimientos concretos de la práctica profesional, es fundamental recuperar la idea de que las teorías (de la práctica) son “el texto verbal de la práctica, y la práctica es ese texto hecho acción” (Zavala, 2005: 27). Por este motivo la universidad tendría que hacer un fuerte hincapié en ofrecer una “formación epistemológica más que teórica, es decir una capacitación en el ejercicio de problematizar el conocimiento teórico, adentrarse en los tipos de razonamiento que produjeron dichas teorías y de romper con los propios límites de la razón teórica a través de potenciar el pensamiento crítico y creativo.

Desde nuestro rol de docentes universitarios, como formadores de profesores y licenciados en Historia, revisamos y reflexionamos sobre nuestras prácticas en aras de

pensar y elaborar como “posible” el programa de nuestra materia: Historia Antigua I/Historia del Antiguo Oriente, atendiendo a cuatro cuestiones fundamentales:

- su inclusión en el plan de estudios de dos carreras de grado, Profesorado y Licenciatura en Historia, que demandan tanto la formación de docentes como de investigadores; esta situación alerta sobre:

- la inviabilidad de una clase tradicional, de historia lineal, fáctica e incuestionable, que registra grandes hechos/acontecimientos sobre un eje axial en consonancia con los postulados del neo-evolucionismo, que en muchos casos continúa replicándose en las aulas de nuestras escuelas secundarias, robusteciendo así la denominada por Paulo Freire “educación bancaria”;

- la necesidad de habilitar una articulación entre los contenidos desarrollados en nuestra cátedra –teóricos-prácticos- y los correspondientes a los espacios de enseñanza media;

- la modalidad de cursado de la asignatura, durante el primer cuatrimestre del segundo año, comenzando el estudiante a incursionar en el campo de una historia compleja con escasa experiencia en el abordaje documental y bibliográfico de temas y problemas considerados generalmente “ajenos”/“maravillosos” o simplemente vistos como un “quehacer de anticuarios”, ante la importancia adquirida por la historia “reciente” y en particular argentina y latinoamericana; esta mirada pone de manifiesto:

- la necesidad de superar ciertos *habitus* que nos dejan atrapados en un “orientalismo” decimonónico (Said), y en el ámbito nacional/latinoamericano, limitando de esta forma el pensamiento histórico, la comprensión y concientización acerca de problemas a nivel mundial de nuestro presente histórico-,

- la globalización en la que nos encontramos inmersos nos motiva a romper antiguas barreras históricas y replantearnos la posibilidad de formar enseñantes que adviertan la necesidad de concientizar sobre una ciudadanía democrática planetaria, que nos haga ciudadanos activos del mundo en que vivimos, conscientes de su rol de hacedores de la historia y, por ende, de sus posibilidades de transformar la realidad presente pensando en un futuro distinto: un mundo libre y respetuoso de las identidades y de los patrimonios culturales.

- el alto grado de especificidad de las numerosas temáticas históricas del Antiguo Cercano Oriente, que atenta contra la posibilidad de un conocimiento profundo de un extenso proceso histórico; esta situación obliga a efectuar:

- un recorte cronológico -desde el 3000 al 300 a. C. y fundamentalmente temático

-ello implica la selección de “ejes articuladores” de la materia –evitando una secuenciación de contenidos organizada con un criterio exclusivamente cronológico-: que permitan y simplifiquen una comprensión integral y valorativa de los complejos contenidos históricos de la asignatura, además de posibilitar la iniciación en el análisis crítico de fuentes –arqueológicas, textuales, iconográficas-, materia prima de todo historiador –independientemente de su dedicación-, cuyo abordaje implica el desarrollo de destrezas para identificar tanto mensajes como silencios intencionados, tratando de que los estudiantes adquieran conciencia de su papel como constructores del conocimiento histórico, que obliga a la “interpretación” más que a una reconstrucción fidedigna o simple narración de los hechos, aprendiendo a “hacer historia” en lugar de recibir directamente el saber disciplinar;

- el conocimiento nunca es definitivo y todos los procesos estudiados están sujetos a cambios y/o revisiones a partir del avance de las excavaciones arqueológicas, el descubrimiento de nuevas fuentes en colecciones privadas o en los fondos de los museos, y según distintas perspectivas historiográficas; esta situación pone de relieve:

- que la historia del Antiguo Oriente es uno de los campos más fértiles de renovación del conocimiento y compromiso historiográfico permanente: por lo que es necesario familiarizarse con la consulta analítica, crítica y reflexiva de bibliografía específica y actualizada de obras de destacados especialistas internacionales y de reconocidos referentes del ámbito nacional que han reflexionado sobre problemáticas orientales, replanteado distintos procesos y compartido su experiencia de campo como integrantes de misiones arqueológicas, estimulando a los estudiantes a transitar el camino de esta disciplina -que no es patrimonio exclusivo de los grandes centros de producción intelectual de Europa y Estados Unidos- para construir conocimiento.

- uno de los mayores desafíos compartidos por todos los enseñantes, estudiantes y residentes: superar la dependencia que genera la utilización de un “manual”/“cuadernillo de fotocopias”, puesto que si bien los manuales se han renovado incorporando imágenes, fuentes, actividades, etc., en los temas de historia antigua no se ha producido una verdadera renovación de las narrativas, es decir, de aquello que tienen para decir e interpelar a los estudiantes de manera de favorecer el pensamiento histórico, para superar una comprensión simplista y desinteresada de la trama histórica;

Ahora bien. Una propuesta concreta de nuestro desafío de romper con la denominada “educación bancaria”, es abordar la enseñanza de contenidos específicos de nuestra disciplina a través de:

- ejes problematizadores: que actúen como disparadores de un análisis crítico e integrador y resignificador de contenidos de la asignatura (poder-legitimación y relaciones interculturales);

- herramientas didácticas y estrategias de aprendizaje que estimamos promueven dicha problematización del conocimiento y del pensamiento histórico, simplificando el tránsito entre “historia pensada” e “historia enseñada” y reduciendo cualquier tipo de tensión que pudiese generar la integración de lo disciplinar/curricular como lo didáctico/pedagógico; en este caso proponemos un uso cuidadoso de recursos tecnológicos, como por ejemplo:

-Reconstrucciones tridimensionales interactivas: posibilitan la inmersión y circulación en tumbas (Complejo piramidal de Giza, tumba de Tuthmosis III), templos (Templo funerario de Ransés II en Abu Simbel) y palacios de la antigüedad (Palacio de Dur-Sharrukin), que presentan problemas de accesibilidad y conservación; gracias a la circulación por los distintos espacios virtuales, los estudiantes pueden tener una experiencia interactiva que facilite la comprensión de la morfología y funciones de las distintas estructuras, experimentando sensaciones y abriendo una puerta a la reflexión sobre los simbolismos de los distintos ámbitos -cotidiano, sagrado, funerario-, de manera que el pasado histórico se sienta/experimente más accesible y comprensible a pesar del tiempo y la distancia;

-Google Maps: a través de imágenes satelitales permite a nuestros estudiantes acceder e incursionar de manera directa en diferentes regiones de Irak, Irán, Siria, Turquía, Egipto, pudiendo incluso tener acceso a datos adicionales referidos a la topografía del lugar o efectuar actividades como calcular distancias entre diferentes puntos y establecer las dimensiones de las construcciones del área, familiarizándose con la espacialidad y la materialidad de un paisaje lejano; además, el recurso permite realizar acercamientos para explorar críticamente distintos paisajes y yacimientos, y consecuentemente advertir el estado de conservación, precariedad o destrucción que presentan distintos sitios declarados “patrimonio cultural de la humanidad” por la UNESCO, y en muchos casos se encuentran poco valorados o directamente silenciados por la prensa occidental. Por lo tanto, la utilización de este tipo de recurso permite a los estudiantes conocer en primera persona el lugar –aspectos geográficos- además de visualizar y reflexionar sobre las problemáticas vinculadas con el patrimonio y la memoria colectiva de la humanidad –aspectos históricos-, cuya preservación debe ser asumida -desde el presente- como una responsabilidad colectiva.

-Videos de corta duración: que pongan en evidencia la continuidad de hábitos/costumbres, formas de dominación y marginación, etc., cuyo conocimiento genere tensiones y permita a los estudiantes la exploración sensorial y la reflexión crítica del presente, de manera que puedan identificarse afanes, temores, inseguridades y preocupaciones compartidas, atemporales, propias del género humano, activándose así un proceso de empatía cognitiva y emocional; un ejemplo de continuidad entre el pasado y el presente que nos revela dicha esencia compartida lo encontramos en la supervivencia de patrones regulares de trashumancia entre diferentes nichos ecológicos de Afganistán (al igual que sucedía hace 4 milenios atrás), su acceso a recursos imprescindibles -pasturas óptimas y agua- para la cría de rebaños domesticados -de ovejas y cabras-, y la necesaria interacción con poblaciones sedentarias consumidoras de sus productos -lácteos, carne, lana, pieles-; en tanto que las problemáticas propias de dicha forma de vida también continúan latentes aunque obedezcan a causales diferentes -sequías en la antigüedad, COVID en la actualidad-.

Así, la utilización de estas herramientas en el “laboratorio” de la historia, parafraseando a Mario Liverani, nos permite traspasar barreras históricas, superando antiguos y modernos prejuicios étnicos, concientizándonos acerca de la necesidad de generar cambios para alcanzar una convivencia respetuosa de las diferencias y hacer del planeta un lugar más justo.

No obstante, queda mucho por pensar, planificar y relacionar entre historia, historiografía y enseñanza de la historia, para poder mejorar e innovar nuestras prácticas docentes. En la medida en que los educadores asumamos nuestro papel de “constructores del conocimiento histórico”, y que como “hacedores de la historia” continuemos reflexionando acerca de nuestras prácticas disciplinares y pedagógicas, resultará más sencillo poder llevar a cabo verdaderas innovaciones en la enseñanza, que ayuden a nuestros estudiantes, futuros Profesores en Historia, a “pensar históricamente”.

Para lograr impulsar un aprendizaje significativo, a través de un plan de estudios que manifieste la posibilidad de “*formar profesores*”, es importante concebir a la práctica como transversal y creadora de teoría, como también anclar la formación pedagógica en torno a las características propias de la disciplina.

El currículum debe formar profesionales críticos, imbuidos de la realidad social y dispuestos al cambio y la transformación, no basta con formar profesores académicos, es necesario, que los planes de estudio apunten a la formación de profesores intelectuales. Norberto Bobbio afirma que los intelectuales son expresión de la sociedad de su tiempo

(1996); Carlos Fabretti agrega que los mismos tienen una responsabilidad tan específica como grave: la crítica sistemática de los argumentos esgrimidos por el poder, el cuestionamiento radical y continuo al «pensamiento único».

Por lo tanto un currículum de formación epistemológica, basado en la práctica y la especificidad de la disciplina, y crítico-social posibilitará la formación de profesores en historia, con una identidad profesional demarcada y definida, que desarrollen una pedagogía de la pregunta, Freire afirma: “Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado” (Freire: 2007). Coincidimos con él en que éste es el mayor desafío que debemos afrontar.

Referências

- BARNETT, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa, 2001.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y V. FERRERES. *La formación universitaria a debate*, Barcelona. Universitat de Barcelona, 1995.
- BOBBIO, N. *Diccionario de Política*. Buenos Aires, FCE, 1996.
- BOURDIEU, P. *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- BRANDI, S.; BERENGUER, J Y ZÚÑIGA, M. E. *Currículum y conocimiento; un proceso de construcción social en la escuela*. San Juan, EFU, 1997.
- CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE, 2005.
- COROMINAS, J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos, 1990.
- DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- DE ALBA, A. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- DEL VALLE, L. El conocimiento histórico escolar en el marco de las residências. Menghini, Raúl y Negrín, Marta (comps.): *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, 2011.
- DEL VALLE, L y M. SANTOS. La formación de docentes en Historia: reflexiones en torno a la transposición didáctica. *VI Jornadas “los que enseñamos Historia”*, Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón, 2007.
- DÍAZ BARRIGA, A. La investigación en el campo de la didáctica. *Perfiles Educativos*, N° 79-80, Méjico, UNAM, 1998.
- DÍAZ BARRIGA, F. *Enseñanza Situada, vínculo entre la cuestión y la vida*. México, Mc Graw Hill, 2006.
- DIKER, G. y F. TERIGI. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- ESTEVE, J. M. *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- LIVERANI, M. *El antiguo Oriente. Historia Sociedad y economía*. Barcelona: Crítica.

- MAESTRO GONZALEZ, P. Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la historia enseñada). *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n° 2, Santa Fe, UNL, 1997.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: Proyectos curriculares y práctica docente, Sevilla, Díada, 1991.
- MENGUINI R. y M. NEGRIN (Comps.): *Prácticas y residencias docentes, viejos problemas ¿nuevos enfoques?*. Bahía Blanca, EdiUNS, 2008.
- MENIN, O. *Pedagogía y Universidad, currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, Homo Sapiens, 2001.
- NEGRÍN, M. y OTROS. Disciplinarios vs. Pedagógicas: una tensión que no cesa. *Actas del IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*, UNCo, Facultad de Ciencias de la Educación, 2006.
- ORNELAS NAVARRO, C. La reforma universitaria y la reforma tubular. *Foro universitario* N°19, México, STUNAM, 1982.
- PARRA, G. y M. PASILLAS. Lo sustancial y lo accesorio en el currículo. *Revista argentina de Educación*, año XI, n° 16, 1991.
- POGRÉ P. y G. KRICHESKY (Dir.): *Formar docentes, una alternativa multidisciplinaria*. Buenos Aires, Papers Editores, 2005.
- SOUSA SANTOS DE, B. *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, Uniandes, 2000.
- TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, 2004.
- TORRES, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, Marota, 1996.
- ZABALZA, M. A. *La Enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea, 2007.
- ZARAGAZA, J.M. “La profesión docente en Europa, perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”, en: *Revista de Educación*, n° 340, mayo-agosto 2006, del ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006.
- ZAVALA, A. y M. SCOTTI (comp.). *Relatos que son teorías. Historias de la enseñanza de la Historia*. Montevideo, CLAEH, 2005.

POR UMA PRÁTICA DOCENTE DECOLONIAL NO ENSINO DE AMÉRICA: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

Lorena Zomer

¹*Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa;* ²*Departamento de História, UNIFAEL*

O passado é um rio adormecido parece morto, mal respira acorda-o e saltará num alarido.

José Eduardo Agualusa (O vendedor de passados, 2004)

Esse texto é a apresentação de parte de uma reflexão nascida da prática vivida em sala de aula nas disciplinas de América (colônia e pós-independência) entre os anos de 2020-2022 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. O foco esteve no porquê estabelecer relação entre uma perspectiva mais decolonial de ensino, na importância do debate da História Digital e de Humanidades Digitais, bem como na problematização das práticas identitárias latino-americanas e as dificuldades próprias dessa área no ensino escolar, tanto no que diz respeito à formação de professores quanto na aplicabilidade em sala de aula. Assim foram pedidos aos alunos roteiros digitais de Lugares de Memória da América Latina que auxiliassem o trabalho docente em sala de aula, aliando o tema de América Latina, tecnologia digital e Ensino de História. Os trabalhos foram selecionados a partir de duas (2) turmas dentro dos anos mencionados e totalizaram em 26 roteiros realizados de forma individual ou em dupla/trio. Para tanto, eles deveriam elaborar um texto de apoio ao professor, elaborar o mapa digital ou utilizar o Padlet com mapas e links que encaminhariam a outros textos, acervos e imagens etc.

O objetivo inicial parte do conjunto que forma o trabalho cotidiano de professores em sala de aula do Ensino Regular, desde as normativas que determinam as unidades temáticas, assim como, sua ordem e tempo de debate. Assim, há uma preocupação em pensar no modo como podemos dar respostas e levantar mais perguntas à matriz colonial presente nos currículos a partir da formação dos discentes que logo também serão professores. Os currículos são marcados por perspectivas conhecidas como a de tripartite (Brasil Colônia, Império e República) e a de quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e

Contemporânea)¹, ambas com ênfase em uma educação baseada na epistemologia europeia e norte-americana e historicamente é um documento reflexo das disputas de memória, identitárias...

A historicidade dos diversos temas que estão nesses currículos, bem como os seus objetos de conhecimento em relação ao tempo e o espaço, mantém uma forma cronológica e espacial a partir da Europa para América ou outros continentes, cuja circulação de fontes e de produção também são submetidas a essa epistemologia moderna ou da modernidade europeia. Esta última, no caso, não é desdobramento ontológico da história, mas a narrativa hegemônica da civilização ocidental, o que torna urgente repensar o que é moderno (MIGNOLO, 2005), se é necessário ser, bem como o modo como nosso ensino reforça esses pilares anulando ou reiterando práticas identitárias da história da América Latina.

1. Teoria e metodologia

Catherine Walsh evidencia uma das ideias que foi e ainda é comum nas práticas educacionais dos últimos séculos: “unos son destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo” (WALSH, 2008, p. 136). Nesse caso, o atraso ao progresso da dita Modernidade, aquele que o limita sempre foi o negro, o indígena, o pardo, assim como todo o conhecimento que vinha dessas sociedades originárias e aquelas que compuseram a força de trabalho, de exploração e de opressão desde o início do sistema colonial. Este foi o responsável por criar uma classificação social da população em especial Ocidental com a ideia de raça, a qual permeou instâncias sociais, políticas, econômicas, sociais e culturais de todas as áreas da formação colonial e pós-colonial da América Latina.

Dessa forma, o que é necessário é dar protagonismo a essas vozes com base em uma educação anti-racista. Buscar formar um pensamento crítico sobre o caráter relacional da interculturalidade, que é o outro pensado a partir da experiência da colonialidade entre pessoas e saberes diferentes, a fim de encontrar novos sentidos de vida, de negociação, tradução e solidariedade nesta (WALSH, 2013, p. 25). Ao mesmo tempo, pensar a experiência da colonialidade não é tê-la como base; é repensar as posições

¹ Não cabe a esse trabalho fazer uma discussão sobre currículo, visto que esse é um campo amplo e complexo. A relação se dá pelo preceito eurocêntrico que parece se manter em nosso Ensino de História.

estanques e engessadas desses grupos em relação à sequência cronológica da matriz curricular; pensar o diálogo com outras ciências.

Muitos desses temas são pensados a partir da aplicabilidade das leis 10639 de 2003 e da 11645 de 2008 que juntas instituíram a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Temas esses muitas vezes incentivados apenas para cumprir a lei e como coadjuvantes do processo educacional, pouco relacionado a uma educação latino-americana que vise problematizar ideias identitárias.

Apesar disso, é pertinente e necessário ainda problematizar nas atividades propostas alguns pontos presentes nas práticas de ensino institucionais presentes na Base Nacional Comum Curricular, como vemos abaixo:

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes **compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira**, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem **outros referenciais** de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com **aqueles considerados consagrados** nos espaços formais de produção de saber [...] **Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença**, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (Brasil, 2017, p. 397, grifos nossos)

Ao mesmo tempo que resiste a pouca reflexão sobre como pensar essa noção de outro sem permitir que ela reforce uma ideia do que é o “natural ou o que é a base”, o documento permite questionar em sala de aula noções de alteridade, de estereótipos, os quais fazem parte da construção de Nação. Essa perspectiva pode se estender a toda a América Latina quando consideramos conceitos como o de colonização, colonialidade, raça, etnia, modernidade etc. Não menos importante para o debate são expressões que reforçam a existência de tensões entre as sociedades ocidentais e orientais, cuja base Ocidental é a europeia, como “povos, mundo, eu-outros e nós”. Nessas o tempo e o espaço que resistem como parâmetros são em geral europeus (Brasil, 2017, p. 397).

Com base nos pontos levantados até aqui o caráter relacional e ético são cruciais para conseguir compreender diferentes modos de vida, de cosmologias e experiências interculturais, ou seja, como grupos diversos atribuíram sentidos ao seu tempo com noções múltiplas sobre o próprio tempo. Esse se torna um desafio para professores em sala de aula, isto é, como eles podem a partir de lugares de memória trazer essas problematizações, com o objetivo central de questionar e de ampliar as nossas diferentes formas de identificação latino-americanas, para além do que foi imposto pelas

consequências da colonialidade (do ser, do corpo, do poder). É preciso considerar ainda que os lugares de memória podem ora envolver esses povos oprimidos com protagonismo, ora também reforçar a hegemonia colonial.

De qualquer forma, lugares de memória são espaços onde se localizam memórias (simbólicas ou materiais) e é preciso estar e compreender a historicidade desses espaços em nosso cotidiano, em nossas salas de aula. Para Pierre Nora, esses espaços são lugares em que a memória de um grupo ganha significado e se torna pública e, por isso, é alvo de disputas, de silenciamentos, de esquecimentos, especialmente se relacionados ao presente e com seus estratos de memória problematizados (NORA, 1993, p.21/22). Assim, eles não são apenas representantes de algo, mas ganham atribuições de sentido diferentes – e identitários – ao longo das gerações, alicerçando memórias coletivas e *vontade de memória*.

Com esses apontamentos o objetivo foi pensar o Ensino Decolonial de América Latina e sua relação com a perspectiva identitária para pensar o presente e o futuro da América Latina. Para tanto, se toma o conceito e como fonte um roteiro de lugares de memória.

Com base nisso, um conceito importante para fazer essa análise e trabalhado em sala de aula foi a interculturalidade para pensar a exclusão, a subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva desses grupos racializados e, como nos lembra WALSH: “se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização (WALSH, p.25, 2008).

Portanto, o debate com os discentes no decorrer das disciplinas incentivou a pensar a decolonialidade como um cuidado com o outro, com a natureza (ao considerar a ecologia dos saberes), as perspectivas cosmológicas e esses sujeitos entendem suas experiências, além de refutar a monocultura sobre qualquer tema e o racismo, seja ele institucional, territorial ou ambiental.

Essas reflexões permitem que o conhecimento seja visto como algo mais amplo e evitam o que Boaventura de Sousa Santos chama de “pensamento abissal” (SANTOS, 2010), aquele que separa o que civilizado de incivilizado a partir de preceitos europeus, frisando uma desocidentalização. Com isso, objetivei encontrar propostas relacionadas à literatura educacional que envolvessem prioritariamente o aspecto multicultural da América Latina e um debate que estimulasse o respeito à diferença, à diversidade de raça, gênero e etnias como forma de atenuar os problemas de nosso tempo presente por meio da educação.

Nas instruções foi pedido para elaborarem um roteiro que auxiliasse a docência em sala de aula com base em uma ideia de lugares de Memória, cujo título era “Caminhos latinos-americanos “nosso povo”: memória, história, identidade, patrimônio”. A escolha de tema e de recorte temporal era livre e poderia envolver a independência, questões sociais, racias e de classe, debates culturais, desde que lugares de memória, patrimônio e acervos fossem considerados a fim de que esses servissem de apoio para docentes em sala de aula. Discentes ainda poderiam sugerir músicas, filmes, documentários e oficinas práticas com as fontes encontradas nesses acervos.

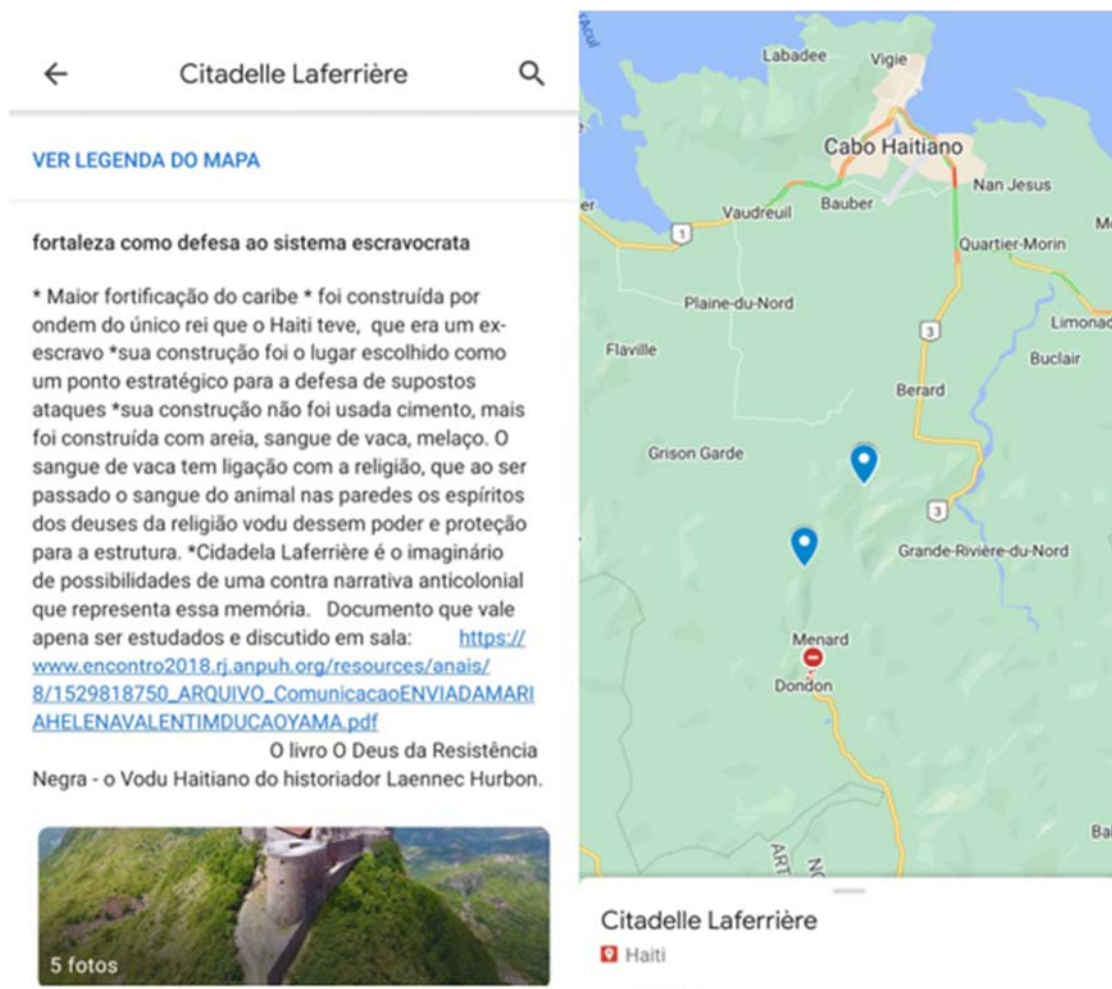
Como resultado foram apresentados roteiros e mapas digitais, construídos a partir do googleearth, my maps do google e o arte e cultura do google. O uso dessas ferramentas é importante, pois além de serem grátis oferecem recursos off-line/online, o que é importante em um Brasil que não vivencia o acesso universal e de qualidade à internet.

No processo, discentes deveriam considerar ainda os acontecimentos históricos, bem como esses “lugares de memória” em seus estados atuais, com base na ideia de historicidade. François Hartog, embora europeu, permite pensar o seu conceito para além das amarras eurocêntricas visto que o termo sugere ideias de passagens, de crises da noção de tempo, de diferenciações das próprias articulações entre passado, presente e futuro, além da própria noção destas três últimas categorias (HARTOG, 2003, p. 27-28).

Para efeitos de avaliação foram considerados os suportes de apresentação, o tema, a análise dos itens levantados e a apresentação do roteiro. Como fatores principais também foi considerado se os discentes apresentaram roteiros explicativos de apoio aos docentes, se problematizaram e

Os temas dos trabalhos escolhidos envolveram² todos os períodos da América Latina, bem como diversos temas e todas as regiões do continente estão representadas. Abaixo, o exemplo diz respeito ao Haiti. A discente marcou no mapa lugares de memória que ao serem clicados encaminham informações e possibilidades de análise por parte de quem lê. Além disso, ela também apresenta no roteiro o local no contexto atual e relações e consequências dos conflitos vividos por esse país.

² Os nomes dos alunos serão preservados. Em breve formar uma base de dados que seja pública.



Imagens de google-map no Haiti

Fonte: Arquivo Pessoal

A escolha do tema se deu pela presença negra como grupo principal na revolução que promoveu a independência, sendo este também o único país a ter um rei negro nos anos que se seguiram, como afirma o texto do roteiro:

a ideia do rei era mostrar para outros países através do palácio seu poderio e também própria capacidade da raça negra. Porém os outros países já não viam a independência do Haiti como algo bom, muito menos o Palácio do rei e seu governo, também não foram de agrado para os monárquicos europeus (Roteiro um)

A marginalização do Haiti, mesmo com seu exemplo de independência mobiliza a aluna em sua escolha, a fim de trazer a importância de compreender como o preconceito racial fez com que tal trajetória fosse diminuída na historiografia e, conseqüentemente, no ensino de história. Assim, suas sugestões são na direção de perceber quais grupos estavam envolvidos com o processo de independência e a relação com o tempo presente.

Em um segundo roteiro, a história do Peru é narrada a partir de um viés mais popular no contexto da independência em Trujillo, com a presença de mulheres e de possibilidades de um professor fazer uso de museus virtuais e seus acervos para debater

o tema em sala de aula. Assim, também é possível refletir sobre uma história em que os heróis não são apenas homens, criollos, brancos, descendentes de europeus e com mais fontes disponíveis em acervos virtuais.

The image displays a digital travel itinerary for Trujillo, Peru. On the left is a Google Map showing the city's layout, including landmarks like the Hospital de Alta Complejidad Virgen, Plaza Cívica del CP Alto Trujillo, and the Casa de la Emancipación. The itinerary on the right consists of several text-based entries:

- Curiosidades sobre Trujillo, Peru | Blog Viajeros Machu Picchu:** A short article about the city's location and traditional aspects.
- A importância da mulher na Independência:** An article highlighting the role of women, specifically Micaela Bastidas Puyucallan.
- Historia "Colonial" do Peru:** A section dedicated to the colonial history of Peru.
- Visita virtual "Casa de Emancipación":** A virtual tour of the Casa de la Emancipación, detailing its historical significance.
- Onde fica? E qual a importância Histórica?:** A section explaining the city's location and its historical importance.
- Fotos da Praça das Armas:** A collection of photos of the Plaza de Armas.

Imagens de google-map no Peru
Fonte: Arquivo Pessoal

2. Considerações

O uso de mapas digitais e de outras ferramentas tecnológicas permite que o espaço das cidades, dos lugares de memória e dos patrimônios sejam ampliados e seus acessos democratizados. Ao trazer mais sensibilidade sobre o nosso continente e relação identitária com eles em nossos cotidianos, a memória ganha seu viés público e patrimonial, ou seja, é apropriada pelos alunos. Essas discussões e materiais também podem se tornar públicos, aumentando a difusão de materiais sensíveis críticos cuja base é colaborativa e podem reforçar histórias locais para públicos da educação formal e não formal.

Além disso, alunos que fazem isso dessas ferramentas passam a problematizá-las como tal e a desenvolver metodologias de trabalho por exemplo: como pensar nas subjetividades que formam esses suportes de Memória (o que podemos chamar de Tecnologia Social da Memória); como exteriorizar o contexto do objeto; estabelecer credibilidade com os links que são gerados e que encaminham outros (e não se perder na infinidade apresentada pela teia das redes); pensar o tagueamento ou se a busca é de fato livre por informações ou lugares de memória que interessam às minorias.

Independente das condições materiais dos lugares de memória, acervos etc., são diferentes gerações atravessadas por etnias, gênero, raça, classe. Assim, um desafio é como permitir que discentes na sala de aula adquiram consciência identitária dos lugares que fazem parte do nosso cotidiano, bem como das vozes que representam essas memórias. Ao mesmo tempo, não é suficiente apenas apresentar os lugares e/ou temas, visto que eles têm historicidade, a fim de que tenham relação com a vivência dos sujeitos sociais.

Apropriar-se dos meios digitais, criar novas ferramentas e/ou adaptá-las é o desafio que vem sendo prospectado à nossa área. Ter proximidade com essa área é também estabelecer novos meios de acesso a narrativas baseadas em análise de fontes e criticidade, perspectiva esta que combate inúmeras notícias e narrativas carregadas de “Fake News” e negacionismos.

Fontes

Roteiro um. *Independência do Haiti e seus Lugares de Memória*. Arquivo pessoal, 2021.

Roteiro dois. *Roteiro pelo Peru*: Trujillo. Arquivo pessoal, 2021.

Referências

HARTOG, F. (2013). *Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade* Disponível em:

<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciências-sociais-perspectivas-latinoamericanas LIVRO.pdf> Acesso em 03/02/2022.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*: 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. In: *Tábula Rasa*. Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine (Ed.). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminhos. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Rogério A Silva¹; Tiago C Sanches²

O projeto de implementação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) ganhou corpo a partir de 2007, quando a Comissão de Implementação foi instalada, em Brasília, pelo Ministério da Educação. Após três anos de pesquisas e planejamento, no dia 12 de janeiro de 2010, a UNILA é oficialmente criada por meio da Lei nº 12.189/2010. A instituição recém criada traz consigo o desafio de cumprir com objetivo contribuir com a integração latino-americana, com ênfase no Mercosul, os conhecimentos produzidos na universidade deveriam contemplar as dimensões humanísticas, científicas e tecnológicas em cooperação solidária com outras instituições e países. (Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, 2009)

Foz do Iguaçu foi a cidade escolhida para a construção do Campus, localizada no extremo oeste paranaense, encontra-se na região da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, ou seja, local estratégico para simbolizar a integração. Soma-se a isso o fato de a UNILA ser uma universidade bilíngue que utiliza o português e o espanhol como idiomas oficiais. A partir disso foram implementados cursos de graduação e pós-graduação em diversos campos de conhecimento favorecendo que professores, estudantes e pesquisadores de vários países da América Latina e Caribe pudessem fazer parte deste projeto.

No processo de ampliação da UNILA, no ano de 2010, por meio da Portaria 103/2010 foi criado o curso de História - América Latina, na modalidade presencial. O curso busca desenvolver junto aos “discentes uma visão inovadora da interpretação e das narrativas históricas, enfatizando a especificidade latino-americana no lugar da reprodução de uma perspectiva tradicional, centrada na óptica europeia de formação do

¹ Docente da Secretaria Estadual de Educação do Paraná; Mestrando – Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rogeriorras@gmail.com

² Docente da Universidade Federal da Integração Latino Americana; Doutor em Educação pela UFPR; E-mail: tiago.sanches@unila.edu.br

continente” (PPC, 2013, p. 4). Posteriormente, devido a novas demandas regionais, foi criado a partir da Resolução 004 de 04 de abril de 2014, o Curso de História - Grau Licenciatura. Com os objetivos de

contribuir para a integração latino-americana por meio da circulação e valorização de culturas e de saberes nacionais, regionais e locais, pelo incentivo às políticas afirmativas que promovam e respeitem as diversas etnias e identidades humanas, compreendendo também que a integração deva evitar a segregação e o isolamento dos grupos sociais” (PPC, 2014, p. 10).

Este novo curso traz como propostas o “rompimento com a perspectiva de saber eurocêntrico ou ocidental, pois tal postura produz interpretações fora do lugar sobre as formações e processos históricos da ampla região latino-americana, a qual engloba outras partes da América, particularmente a região caribenha, que é multicultural” (PPC, 2014, p. 11)

O curso conta ainda com uma proposta de formação de professores investigadores, implementando três disciplinas obrigatórias de Laboratório de Ensino de História que

destacam a pesquisa como princípio da formação docente e devem promover o entendimento do Ensino de História como campo de atuação e pesquisa, com objetos, sujeitos e referenciais teórico metodológicos próprios. Para isso, conta-se com ampla carga horária de atividades práticas como componentes curriculares, que permitem aos discentes realizar pesquisas em documentos educacionais, materiais didáticos, espaços e sujeitos educativos, dentre outros, relacionados ao Ensino de História (PPC, p. 55)

Outro pilar desta proposta de formação de professores é a concepção de estágio do curso. O estágio obrigatório do Curso de História Licenciatura da UNILA, divide-se em três fases. Como aponta a emenda do curso, o Estágio Obrigatório tem como objetivo “viabilizar experiências profissionais diversificadas na prática docente, por meio de atividades planejadas, orientadas e avaliadas, compreendidas como meios de aprimoramento da formação acadêmica e profissional do professor de história” (PPC, 2014, p. 129). Esse modelo de estágio, adotado pela UNILA, busca superar a dicotomia teoria e prática a partir de estudos e propostas de trabalhos desenvolvidos em outras instituições e defendida por diversos pesquisadores. Ancorados nos pressupostos da Didática da História e mais especificamente às ideias concebidas pela Educação Histórica seus referenciais teóricos encontram-se alinhados aos estudos sobre a formação do professor como pesquisador, ou seja, investigador de sua prática e produtor de conhecimento científico.

Dada a especificidade do curso e de sua proposta de Estágio Obrigatório, este trabalho *buscará compreender como esta proposta de Estágio Obrigatório contribuiu*

para a formação e para a prática profissional de professores de história graduados no curso nos anos de 2018 e 2019.

Cabe destacar que para a realização da pesquisa, optamos por trabalhar com o método qualitativo, pois nos possibilita compreender como os sujeitos que participaram do estágio interpretaram tal experiência. De acordo com Arilda Schmidt Godoy (1995), o estudo qualitativo permite ao pesquisador ir a campo na busca de entender o objeto estudado a partir da perspectiva das pessoas envolvidas. Além disso, o método qualitativo não possui rigidez estruturada, ou seja, permite ao investigador usar imaginação e criatividade.

Para Godoy (1995), o método qualitativo também pode ser usado em análise de documento, pois documentos são fontes não restritivas que podem permitir conhecer pessoas com as quais não temos contato ou acesso físico. As autoras Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto Córdova (2009), acrescentam que a “pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. Em certa medida, isso está posto nessa proposta de pesquisa.

Para tanto, este trabalho contará com três etapas. Primeiramente será realizada a análise dos documentos que regem as disciplinas de estágio para compreender a concepção teórico metodológica que fundamentam as disciplinas de estágio obrigatório, em um segundo momento o trabalho irá analisar os relatórios de estágio de quatro egressos do curso e por fim será aplicado um questionário com os mesmos quatro estudantes. A seleção dos ex-estudantes de graduação do curso em História Licenciatura atendeu aos seguintes critérios: ter se formado entre 2018 e 2019.

1. Concepção teórico metodológica das disciplinas de estágios.

O estágio obrigatório do curso de História, Grau Licenciatura, compreende os Componentes Curriculares Estágio Obrigatório I, II e III. As disciplinas contam com 204 horas/aula sendo 68 cursados em componente curricular de Estágio Obrigatório, ofertado no horário de funcionamento do curso, 68 horas/aula para realização de estudos, planejamentos e relatórios, conforme previsto em plano de estágio e 68 horas/aula de observação, aplicação de projetos de ensino e/ou regência de aulas e apresentação dos resultados também previsto em plano de estágio de cada etapa. As atividades são desenvolvidas preferencialmente instituições públicas, de Ensino Fundamental II, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A primeira etapa do estágio trata-se de observar o espaço escolar e suas especificidades, a realidade escolar é assumida como objeto de pesquisa do futuro professor de história. No estágio I são realizadas, portanto, leituras e debates de artigos e capítulos de livros que proporcionem aos estudantes “desnaturalizar” a escola e os sujeitos escolares compreendendo-os como históricos, sociais e, portanto, objetos de análises.

De acordo com o Plano de Ensino do Estágio Obrigatório II (2017), na segunda etapa da formação os estudantes devem planejar projetos de ensino visando a fase da regência. Portanto, objetiva-se que os postulantes à docência identifiquem as diferentes práticas e metodologias de ensino, bem como, reconheçam o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da História. Além disso, a proposta indica que os estudantes são estimulados a refletir sobre os saberes e identidades que permeiam o “mundo” da escola, esse processo tem como alicerce a relação indissociável entre teoria e prática.

Nesta etapa da formação os estagiários retornam às escolas para nova fase de observação, sendo esta, mais curta e focada na preparação de aulas oficinas. A partir do conceito de Aula Oficina proposto por Barca (2004) os estagiários em dupla observam aulas dos professores de história e com a orientação do docente da disciplina elabora um plano de aula. A proposta é que a especificidade de cada turma direcione a escolha do tema e das atividades.

O Estágio Obrigatório III em que se realiza a Regência, é a última etapa desse processo formativo. Os estudantes do curso de História Licenciatura da UNILA, deveriam desenvolver a prática de regência em “parceria com os docentes e de acordo com as condições do espaço escolar” (2018). Nesse sentido, o futuro docente precisa articular os conhecimentos histórico-educacional de acordo com o tema escolhido mediante diálogo com o docente supervisor das escolas. Por fim, os estudantes devem produzir um relatório teórico reflexivo sobre o Estágio Obrigatório.

Tendo como proposta de formação docente este momento busca discutir aspectos como a função social docente e do ensino de história e reflexões sobre a prática docente. Para isso lança mão de textos como Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) em que discutem os saberes necessários a uma prática educativa. Outro objetivo desta etapa é promover o debate sobre o conceito e as formas de aprendizagem histórica a partir da teoria da consciência histórica de Rusen (2012). Na formulação dos planos de aula a disciplina utiliza textos sobre o uso de fontes históricas em sala de aula (JUNIOR, 2009).

2. Metodologia de análise dos relatórios de estágio e questionários.

As disciplinas de Estágio Obrigatório do curso de história licenciatura contam com uma perspectiva teórico metodológica fundamentada na concepção de práxis, em que os sujeitos aprendizes são levados a investigar a realidade educacional (seus sujeitos e culturas) e a prática docente a partir de seus referenciais teóricos e daí então elaborarem propostas de ensino. Estas propostas são então desenvolvidas nas escolas e analisadas mais uma vez sob os princípios teóricos. Este processo é consolidado na produção de relatórios em que os estagiários avaliam sua formação teórica e prática. Sendo o objetivo deste trabalho compreender como o estágio contribuiu para a formação docente optamos por analisar quatro relatórios produzidos por egressos das turmas de 2015 e 2016.

No entanto, antes de adentrarmos na análise dos relatórios, entendemos ser necessário desenvolver uma breve explicação sobre a proposta de construção destes documentos. Como vimos, o Estágio Obrigatório é composto por três etapas: observação, aplicação de projetos de ensino e/ou regência de aulas. Na primeira fase do estágio os estudantes são orientados a observar como se relacionam as diversas culturas que integram o ambiente escolar. Para isso os estudantes deveriam elaborar um debate teórico sobre cultura da escola, na escola e cultura escolar. Estes conceitos estariam presentes na “fundamentação teórica” do relatório.

Na disciplina de estágio obrigatório II os alunos, acompanhados dos professores supervisores, acompanharam as aulas de história em diferentes turmas do ensino fundamental 2 e médio, para que, ao final do semestre fossem aplicadas aulas-oficina, o relatório desta etapa versa sobre essas experiências. Por fim, temos o terceiro relatório referente a Regência, nele os estudantes devem relatar as experiências vivenciadas durante a construção dos planos de ensino, a relação com os professores supervisores e a realização da Regência.

Para que fosse possível tal análise adotamos as seguintes categorias de análise organizadas em formato de questões sendo elas: as disciplinas específicas do curso de história contribuíram para a construção das aulas na escola; como os estudantes da escola receberam a proposta de aula oficina; na visão dos estudantes, os objetivos traçados para as aulas oficinas e regência foram atingidos; dificuldades apresentadas na construção e realização das ações pedagógicas e; importância do Estágio Obrigatório para os graduandos.

Os relatórios nos forneceram respostas concretas sobre a importância do Estágio Obrigatório na formação dos estudantes ingressos nas turmas dos anos 2015 e 2016 no curso de História - Grau Licenciatura da UNILA. Com o objetivo de enriquecer a análise optamos por aplicar um questionário com os mesmos estudantes que tiveram seus relatórios estudados, cabe lembrar que os mesmos concluíram o curso de graduação nos anos de 2018 e 2019, respectivamente.

Devido ao momento histórico que vivemos, que exige de nós compromisso com as medidas sanitárias impostas pela pandemia do novo coronavírus, os questionários foram realizados via Google Forms, ferramenta de gerenciamento de pesquisa disponibilizada pela Google.

O questionário, por sua vez, conterà as seguintes indagações:

- 1) Discorra sobre sua vida profissional após o término da graduação;
- 2) Pela sua experiência até o momento, o Estágio Obrigatório contribuiu para sua atuação profissional? Como?;
- 3) O Estágio Obrigatório atende ao objetivo de formar professores pesquisadores? Por quê?
- 4) Na sua opinião, o que poderia ser melhorado no Estágio Obrigatório?

As respostas obtidas indicam que os graduados têm percorrido caminhos diversos desde a conclusão do curso, no que tange a vida profissional, com exceção da Estagiária 3, todos atuaram como professor, seja na rede privada ou pública.

3. Algumas considerações.

As informações coletadas durante a leitura dos relatórios de estágio produzidos pelos estagiários nos permitem afirmar que a proposta do Curso de História - Grau Licenciatura promove a aproximação entre os debates realizados nas diferentes disciplinas da formação. Bem como, fomenta a ideia de que teoria e prática são indissociáveis para a formação do professor pesquisador.

Os relatos de experiência mencionados nos relatórios indicam que a aula oficina na perspectiva da educação histórica contribui para o desenvolvimento de atividades que instiguem a curiosidade e a participação dos estudantes. Especialmente quando as experiências de vida dos sujeitos em fase de escolarização são levadas em consideração, ou seja, quando os estudantes se sentem participantes do processo de ensino e aprendizagem eles se tornam ativos na construção do conhecimento.

Levando em consideração os elementos descritos nos relatórios analisados é possível concluir que os estudantes atribuem grande importância ao Estágio Obrigatório realizado pelo curso de História Licenciatura da UNILA.

Desse modo, podemos afirmar que a o Estágio Obrigatório como exposto dialoga de maneira coerente com os pressupostos trazidos pela Didática da História no qual afirmam que toda produção historiográfica tem uma função didática, indiferentemente, do seu espaço de produção de acordo com Rafael Saddi (2010) e da Educação Histórica que “pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar.” (SCHMIDT, 2006, p. 4107). Este diálogo, como evidenciado nas respostas dos questionários, contribui para a formação de professores investigadores e produtores de conhecimento científico.

Referências

- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação de qualidade. **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- BUTZEN, Gabriel Antônio. (2018). **Relatório de Estágio Obrigatório I**. Foz do Iguaçu.
- BUTZEN, Gabriel Antônio. (2019). **Relatório de Estágio Obrigatório II**. Foz do Iguaçu.
- BUTZEN, Gabriel Antônio. (2019). **Relatório de Estágio Obrigatório III**. Foz do Iguaçu.
- CAINELLI, M.R; RAMOS, T.E.R; CUNHA, M.F. Formação de Professores de História: o Princípio Investigativo como Fundamento da Prática de Ensino. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 189-204, jan./abr. 2016.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição da didática da história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008
- CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**: 264-278, Inverno, 2010
- CERRI, Luis Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013
- Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina / Instituto Mercosul de Estudos Avançados – Foz do Iguaçu: **IMEA**, 2009.
- CONTE, Fabiana (2018). **Relatório de Estágio Obrigatório I**. Foz do Iguaçu.
- CONTE, Fabiana (2019). **Relatório de Estágio Obrigatório II**. Foz do Iguaçu.
- CONTE, Fabiana (2019). **Relatório de Estágio Obrigatório III**. Foz do Iguaçu.
- DA MATTA, Roberto. **O ofício do Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”** in NUNES, Edison de O. A aventura sociológica, Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P. 23-35.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- JUNIOR, Osvaldo Rodrigues. As concepções de fonte histórica e as orientações para o seu uso em três manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil (2003-2004). **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA –** Fortaleza, 2009
- MAFRA, Leila de Alvarenga. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção.** In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109-136.
- PEREIRA, Angélica Aparecida Reis (2018). **Relatório de Estágio Obrigatório I.** Foz do Iguaçu.
- PEREIRA, Angélica Aparecida Reis (2019). **Relatório de Estágio Obrigatório II.** Foz do Iguaçu.
- PEREIRA, Angélica Aparecida Reis (2018). **Relatório de Estágio Obrigatório III.** Foz do Iguaçu.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.
- QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio Moreira (2017). **Relatório de Estágio Supervisionado Estágio I - Observação.** Foz do Iguaçu.
- QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio Moreira (2017). **Relatório de Estágio Obrigatório II.** Foz do Iguaçu.
- QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio Moreira (2018). **Relatório de Estágio Obrigatório III.** Foz do Iguaçu.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **A escola: relato de um processo inacabado de construção.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas.** (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen). Curitiba: W&A Editores, 2012
- SADDI, Rafael. Didática da história como subdisciplina da ciência da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010
- SANCHES, Tiago Costa; BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. **Plano de Ensino: estágio obrigatório II.** Foz do Iguaçu, 2017.
- SANCHES, Tiago Costa. **Plano de Ensino: estágio obrigatório III.** Foz do Iguaçu, 2018.
- SILVERIA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica in: _____ **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: Congresso luso-brasileiro de história da educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 6., 2006, Uberlândia. **Anais. Uberlândia: UFU, 2006.** p.4100-410
- UNILA. **Projeto Política Pedagógico Curso de Graduação em História - América Latina.** Foz do Iguaçu, 2013.
- UNILA. **Projeto Política Pedagógico do Curso de História - Grau Licenciatura.** Foz do Iguaçu, 2014.

¿QUÉ PASA EN EL AULA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA CON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DENTRO DE LAS CIENCIAS SOCIALES? ¿PARTICIPA ESE NIVEL EDUCATIVO DE ACTUALIZACIÓN EN EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO?

Ethel Haydée Rodríguez

UNTREF
BUENOS AIRES, ARGENTINA
ethel585@hotmail.com

Presentación

En la formación inicial de los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires y en el desarrollo profesional de los docentes de nivel primario, el tema de la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene un lugar de relativa importancia sostenido muchas veces por su propio interés en el área.

Según el Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (desde ahora DC): “Es responsabilidad de las instituciones educativas enseñar a comprender el mundo social construido y cambiante, en el cual viven niños, jóvenes y adultos, tanto en el pasado como en el presente”. (DC, 2018: 180)

Sin embargo, cuando llega el momento de la planificación y actualización de los contenidos a trabajar parece que se siguen repitiendo viejos formatos, que tranquilizan, porque permiten cumplir con los contenidos que se deben dar y por lo tanto liberan al docente de justificar las decisiones tomadas frente a la posibilidad de algún recorte y de la problematización.

Las Ciencias Sociales, aportan sus saberes y deben contribuir a la reflexión sobre la multiplicidad de realidades que conviven entre sí y la necesidad de conocerlas, comprenderlas y respetarlas, entendiendo lo provisorio y dinámico de cualquier conocimiento. En la actualidad, toda esta situación no se termina de concretar porque, aunque se conozca y preocupe, no llega a ser un ítem de la “agenda”. En el contexto cotidiano existen prácticas divergentes: por un lado, los que creen que innovar es aplicar algunos recursos o herramientas y por otro, los que buscan -un poco en soledad- otras alternativas. A partir de ello propongo trabajar con docentes experimentados y noveles

sobre las concepciones sobre las Ciencias Sociales que manejan, su actualización y el desafío que sienten frente a su enseñanza.

Descripción y estado de la cuestión

El DC para el Nivel Primario sufrió en los últimos quince años una profunda transformación: se replantearon los contenidos a trabajar promoviendo una mirada puesta en la enseñanza más que en el aprendizaje, para profundizar su logro. Se comenzó a poner el énfasis en la propia práctica docente, en la metodología más apropiada para enseñar dichos contenidos apelando a recursos mal explotados y herramientas desaprovechadas, pero no se habla de actualización de los conocimientos a enseñar. Se busca que los estudiantes se formen como sujetos críticos y reflexivos y avancen en la construcción de nociones temporales y espaciales cada vez más complejas y vislumbren que las realidades materiales son resultado de un proceso de construcción social a lo largo del tiempo, en el que participan diversos actores con intenciones, visiones e ideas diferentes. (DC, 2018: 6-16-17). Se busca pensar en propuestas accesibles y claras que permitan optimizar los tiempos de la enseñanza.

Una característica de la profesionalidad del docente es la comprensión del contexto del aula para poder intervenir sobre el mismo. La vinculación teoría-práctica conduce a la noción de aprendizajes situados, es decir, que contemplen los contextos. La labor docente además de incluir los conocimientos disciplinares y pedagógicos también implica un “saber hacer”; lo que significa tener capacidades para la resolución de situaciones problemáticas de forma autónoma y flexible en contextos singulares,” ser capaz de resolver los problemas propios del contexto en el que se trabaja” (Gómez, 2005:6). Por lo tanto es fundamental la comprensión reflexiva del docente sobre la enseñanza en general y del área específica en particular.

Se reconoce la importancia de las “prácticas reflexivas situadas” que realizan los docentes en las que se contempla el contexto histórico y el entorno social, ámbito del proceso de aprendizaje. La comprensión reflexiva del docente sobre la enseñanza implica un hacer con teoría y teorizar sobre el hacer, pero no hace referencia a la actualización.

Cuando se posiciona, el docente construye en forma permanente su propio conocimiento el cual debe adaptar al escenario en que se mueve y, además, transmitirlo a los estudiantes. A todo ello hay que agregarle el soporte teórico que, convertido en conocimiento, puede ayudar a interpretar y comprender nuevas situaciones.

En el caso particular de las Ciencias Sociales se debe reflexionar concretamente sobre el marco referencial, como estructura mental que modela la forma de ver el mundo, porque es desde ese lugar que se mirarán los contenidos a enseñar y en base a él se diseñarán las propuestas áulicas. Por eso es fundamental el grado de actualización en la ciencia con la cual se trabaja.

Enseñar no es acumular los contenidos que se transmiten, así como aprender no es acumular contenidos recibidos, ambos paradigmas forman parte de la enseñanza tradicional. Así, el docente debe dejar de ser “aquel que prepara a los estudiantes para seguir reproduciendo de manera solitaria e individual” y convertirse en “aquel que le ofrece problemas para resolver colaborativamente en equipo”.

“Los problemas, generalmente, consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación. La tarea de los alumnos es analizar, debatir, experimentar, investigar para producir explicaciones tentativas para los fenómenos describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes” (Vizcarro- Juárez, 2015: 10)

¿Por qué y para qué enseñar las Ciencias Sociales? (Siede, 2010) Se trata de una pregunta fundamental para orientar cualquier transformación curricular y didáctica, que promueva una verdadera actualización e innovación. Para ello debemos reflexionar sobre los contenidos que se enseñan y sobre la metodología que se aplica en su enseñanza.

Los contenidos son esquemáticos, estereotipados y con un bajo interés por parte de los alumnos quienes no los encuentran atractivos porque están lejos de la realidad de la que ellos forman parte y además no siempre están actualizados. Y aunque el DC promueve a las Ciencias Sociales como el estudio de la Realidad Social, cambiante y en construcción, las escuelas muchas veces se ocupan de quitarles esa dinámica, sumergiéndolas en la naturalización de ciertas prácticas teñidas del llamado “sentido común”. Según ese mismo DC las Ciencias Sociales interpelan a la sociedad en su conjunto, a las relaciones que se establecen en ella y a las distintas maneras de expresarse y convivir. Sin embargo, cuando hemos aprendido o hemos enseñado, no siempre se cumplió.

Con respecto a la metodología en las escuelas, allí está puesta su máxima preocupación. Se advierte un gran y profundo interés por el método que se aplica y las herramientas que se utilizan para ello, más que por el contenido de las Ciencias Sociales a enseñar.

Es primordial que las instituciones educativas incentiven el desarrollo de capacidades y habilidades acordes al mundo contemporáneo y se comprometan en la construcción de pensamiento crítico y reflexivo, cuestionando en forma permanente, prejuicios y estereotipos. Para ello, la actualización académica en el tratamiento de los contenidos a trabajar es fundamental, para no caer en la reproducción de lo obvio.

La enseñanza del área en la escuela deberá poner en juego variadas propuestas pedagógicas que aporten saberes a los estudiantes en su camino de constituirse en sujetos críticos, multiplicando las posibilidades didácticas a través de nuevas miradas. Pero deberá también trabajar con contenidos actualizados para evitar el sostenimiento de un código disciplinar que viene reproduciéndose generación tras generación.

Hay un currículum residual que persiste con mucha fuerza y que pervive por encima de las nuevas y valiosas experiencias alternativas: se terminan viendo siempre los mismos temas atados a la historiografía clásica y a la geografía enumerativa, no permitiendo el ingreso de contenidos actualizados que permitan salir de ese modelo. Pensar las Ciencias Sociales de modo que despierte la tentación de seguir aprendiendo, teniendo en cuenta que son multi-paradigmáticas, podría ser innovador e impondría la actualización para su tratamiento.

Las Ciencias Sociales tienden a abrirse y ramificarse por eso es fundamental el recorte, que implica la delimitación de la realidad coherente en sí misma y que permite ver la complejidad constitutiva del mundo social. Eso también es innovador e implica actualización académica. Permite también ser utilizado como puerta de entrada al tema. Es pensar en tiempos y espacios acotados. Por ello, definir un recorte como lo plantean Segal y Gojman (1998:83) ayuda a precisar los conceptos que se enseñarán. Según J. Dewey (1982:162) el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. Adquirir es siempre secundario e instrumental respecto del acto de inquirir.

Tal vez uno de los principales problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy, en la Educación Primaria, es que impacta poco en la formación de estudiantes que tienen a su disposición muchísima más información de la que habían tenido hasta ahora estudiantes de otras generaciones, pero les falta saber cómo manejarse con ella. La información queda fuera de vigencia muy rápidamente porque los cambios que caracterizan la contemporaneidad chocan con la estabilidad del currículo de las Ciencias Sociales y con el predominio de métodos de enseñanza, que procuran la repetición frente a la comprensión a través del análisis y la argumentación.

Una de las deficiencias de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria es el desfasaje de los contenidos que se enseñan en relación con el desarrollo de las disciplinas científicas a las cuales corresponden esos contenidos. Es decir, en general, se enseña una Historia desde concepciones superadas en los ámbitos académicos (Aisemberg 1996:13).

Los docentes tienen que buscar diferentes miradas de aproximación a los procesos sociohistóricos, que sean relevantes para la sociedad presente. Tal vez, las mentalidades -cómo una expresión de Anales- podrían aportar para entender y cuestionar los prejuicios y estereotipos, para lograr una convivencia democrática y respetuosa (Chartier 2002) dejando de lado el modelo reproductivo con una matriz que busca disciplinar. Como bien señala Michael Foucault:

“La verdad superior no residía ya más en lo que *era* el discurso o en lo que *hacía*, sino que residía en lo que *decía*: llegó un día en que la verdad se desplazó del acto ritualizado, eficaz y justo, de enunciación, hacia el enunciado mismo: hacia su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia” (Foucault, 2005:20)

A cada civilización le corresponde un utillaje mental, ¿deberíamos saber cómo captar eso? Las mentalidades, podrían aportar herramientas para las lecturas que nos ayuden a entender el enfoque del DC, en el área de las Ciencias Sociales.

El trabajo con el tiempo histórico en el aula implica reconocer que las sociedades no se explican a partir de una sucesión de acontecimientos ubicados en líneas de tiempo, sino producto de la construcción social y cultural que incluyen cambios, continuidades, distintos ritmos y duraciones. Allí comienza una más profunda conciencia de lo colectivo, incorporando lo social para entender lo colectivo, que es más que lo grupal. Frente a lo singular, se dedica a analizar distintos niveles de la sociedad: a toda la gente y no sólo a quien escribe, es decir, va más allá de la élite. Además, busca tomar otros registros y no sólo lo escritural, por ejemplo: vitrales, bajorrelieves, etc. Se podría pensar de acuerdo con Geertz en la influencia del giro lingüístico que pone en el lenguaje la forma de abordar los pensamientos humanos.

Las palabras son herramientas con las que armamos oraciones y el contexto en el que usamos los lenguajes es más fuerte que el lenguaje en sí mismo. El lenguaje es fundamental para penetrar en la mentalidad y todo hecho social se relaciona con él. La reconstrucción histórica a través del lenguaje para capturar cómo pensaba la gente de un determinado momento aporta gran riqueza. Entonces el lenguaje con centralidad fundamental tiene más peso. Como señala Michael Foucault: "La apropiación social de los discursos" como uno de los procedimientos mayores por los cuales los discursos son

sometidos y confiscados por los individuos o las instituciones que se arrogan su control exclusivo (Foucault, 2005: 45)

En la Educación Primaria el DC vigente es prescriptivo, entendiéndose por eso, que debe enseñarse en su totalidad. Sin embargo, esa práctica es imposible porque la carga horaria destinada a las Ciencias Sociales no lo permite. Los docentes, los directivos de las instituciones y los inspectores ¿desconocen el marco teórico que subyace a ese diseño? ¿es por ello que cualquier tarea de recorte y jerarquización se torna dificultosa? ¿es la falta de actualización?

Las Ciencias Sociales (Chartier, 2002) son un conjunto de disciplinas específicas que poseen un objeto material: el hombre y sus relaciones sociales. Así, cada una de ellas tiene un objeto formal, específico, con un método propio y un fin determinado. El trabajo interdisciplinario, estableciendo diálogos, es lo que se debería privilegiar en la enseñanza del área. El saber de las Ciencias Sociales se basa en el trabajo de objetos científicos, rescatando una clara delimitación de los campos de cada ciencia. ¿Cómo llevar a las aulas ese saber?

Las Ciencias Sociales en la EP deberían poner en juego variadas propuestas pedagógicas que aporten saberes a los estudiantes en su camino de constituirse en sujetos críticos, con derechos y obligaciones, en una sociedad democrática, multiplicando las posibilidades didácticas para poner en valor la importancia de vivir en una sociedad respetuosa de sus integrantes.

“Uno de los retos más importantes de la enseñanza será ofrecer en forma recurrente, problemáticas y estudios de casos que desafíen los saberes y experiencias cotidianas de los estudiantes, para acercarlos, progresivamente, a la multiplicidad de miradas que proponen las Ciencias Sociales” (DC, 2018: 160)

Lo social, entendido en sentido total, se caracteriza por su diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad. Se ocupa de múltiples aspectos de la acción humana y a su vez de las relaciones que entre ellos existen (Prats y Fernández, 2017:101). Es necesario trabajar para la alfabetización y la autonomía en la escritura, lectura y oralidad relacionada con sus intereses, como así también que puedan interpretar la realidad social. Para ello, las herramientas que podamos ofrecerles serán claves.

Gadamer (1994:440) sospecha de las preguntas que se hacen “para esconder una verdad” que el docente cree poseer y pretende así que los estudiantes la atrapen cuando corresponda. Entonces, es necesario tratar de pensar las Ciencias Sociales como disciplinas dónde se debe pensar y reflexionar y no memorizar.

Preguntar siempre tiene un carácter político: pone en relación el sujeto que interroga con el mundo sobre el cual se pregunta, así como con el resto de los sujetos involucrados. Las preguntas son herramientas del inquisidor y depende cómo se utilicen, se convierten en innovadoras para el abordaje del contenido a trabajar. La innovación está justamente en ese abordaje que, por llevarse adelante en grupos de estudiantes, permiten mostrar claramente la complejidad. Se puede compartir la ignorancia de docentes y estudiantes frente al objeto de estudio circunstancial. Con ello, el espíritu crítico del docente se fortalece y la curiosidad del estudiante comenzará a satisfacerse. Un sujeto que pregunta, se pregunta y comparte con otros, está en condiciones de construir un conocimiento crítico y liberador. El lenguaje ayuda para abordar los pensamientos humanos, dado que todo hecho social se relaciona con el mismo. No es sólo retórica, ni juego discursivo.

Palabras finales

Por último y en línea con la idea de innovación y actualización nos parece importante hacer referencia al tratamiento de las efemérides, especialmente a las contemporáneas, que nos remiten al tratamiento de la historia reciente, sin conocerla adecuadamente. En ellas, Memoria e Historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas mantienen relaciones estrechas y que la Historia se apoya en la Memoria.

La Memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. Es por naturaleza afectiva, emotiva, abierta a todas las sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación. Por su parte, la Historia es una construcción de aquello que dejó de existir, pero deja rastros. A partir de ellos, el historiador trata de reconstruir lo que pudo pasar e integrar esos hechos en un conjunto explicativo. La Historia permanece, la Memoria va demasiado rápido. La Historia reúne mientras que la Memoria divide (Nora, 2006).

Esta última idea remite a la tensión que se establece frente a ciertos hechos del pasado reciente donde es más difícil tomar distancia y la idea de trauma aparece, dando la posibilidad de aceptar e incorporar el testigo oral y no sólo el testimonio. No son relatos ficcionales, ya que contienen cierto grado de realidad y una narración crítica que sirve para canalizar las heridas.

Avanzamos como sociedad cuando relatamos porque la función pública de la Historia es narrar para reflexionar sobre los acontecimientos. La Capra plantea claramente que es importante escribir sobre esos procesos, porque es terapéutico y dice:

“En relación con la comprensión histórica, no debería contemplarse la vivencia de una manera estrechamente cognitiva que sólo implica el procesamiento de información.

Sin restarle importancia a la investigación, la contextualización y la reconstrucción objetiva del pasado, en cuanto influye sobre la comprensión, la vivencia implica afectos, tanto en lo observado como en el observador. El trauma es una experiencia que trastorna, desarticula el yo y genera huecos en la existencia; tiene efectos tardíos imposibles de controlar sino con dificultad y, tal vez, imposibles de dominar plenamente” (La Capra, 2005:63)

Los abordajes deben ser colectivos: son oportunidades para poner en diálogo con la comunidad aquello que se trabaja en el aula. Se busca promover que los estudiantes puedan conjugar diferentes conocimientos en favor de un objetivo común. Es una forma de dar complejidad a estas cuestiones, incorporando la noción de múltiples miradas acerca del pasado, que participan en combates simbólicos. Son distintas memorias que se confrontan en diferentes escenarios en una disputa por la verdad.

Hay también otro nivel de la Memoria que trasciende tanto lo individual como lo social: la Memoria pública. Allí no son sólo sujetos los que confrontan sus relatos, sino una sociedad que, a través de dispositivos institucionales, busca establecer enunciados sobre el pasado, con la intención de pensarse y proyectarse públicamente. Esta Memoria pública agrega un plus clave a la Memoria colectiva, pues involucra al Estado y se traduce en acciones y explicaciones emanadas de sus organismos (Siede, 2010).

Es necesario el trabajo con los docentes de la Educación Primaria para seguir observando qué ocurre en las aulas, con la enseñanza de la Historia a través de las Ciencias Sociales y con la actualización e innovación en el conocimiento de ella. ¿La reflexión sobre la propia práctica, tal vez no esté lo suficientemente desarrollada entre los docentes del nivel? ¿Será por ello que la actualización académica junto con la innovación didáctica no aparece en las aulas cotidianamente? ¿Se habrá trabajado en la formación inicial de dichos docentes? Estas son algunas de las preguntas que deberemos tratar de responder como parte de dicha observación.

Referencias

AISEMBERG Y OTROS. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

CHARTIER, Roger. Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas, En CHARTIER, Roger *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 2002.

DEWEY, J, *La reconstrucción de la Filosofía*. Barcelona, Planeta Agostini, 1982.

DGCyE *Diseño Curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*; 1ª ed.- La Plata: Buenos Aires, 2018.

- FOUCAULT, MICHEL. *El orden del discurso*. Buenos Aires, Fábula Tusquets Editores, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Málaga, Sígueme Ediciones, 1994.
- GÓMEZ. *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: una propuesta didáctica*. Bogotá, Cooperativa Ed. Magisterio, 2005.
- LA CAPRA. *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.
- NORA, Pierre. Memoria colectiva, En: Le Goff, J; Chartier, R y Revel. *La nueva historia*. Bilbao, Mensajero, 1988.
- PRATS Y FERNÁNDEZ ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Didactae* I,2017.
- SEGAL Y GOJMAN. Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta. En Aisenberg. B y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- SIEDE, Isabelino. *Ciencias Sociales en la escuela*, Buenos Aires, Aique, 2010.
- VIZCARRO-JUAREZ. *El aprendizaje basado en problemas*, Madrid, 2015.

¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAN LOS PRACTICANTES DEL PROFESORADO?: LA PROBLEMÁTICA EXPERIENCIA DE SELECCIONAR, ORGANIZAR Y SECUENCIAR CONTENIDOS PARA LAS CLASES DE HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA BONAERENSE

Matías Bidone¹

¹Prof. en Historia, Carrera de Profesorado en Historia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (Bs.As., Argentina)

El presente trabajo tiene como objetivo principal explorar y reflexionar sobre la problemática experiencia de los estudiantes del profesorado en historia de la Universidad Nacional de Luján al momento de seleccionar, organizar y secuenciar contenidos de enseñanza para las clases de historia durante el periodo de residencia o prácticas pre-profesionales que realizan en escuelas secundarias cercanas a la zona de la universidad.

Concretamente, los estudiantes desarrollan una etapa de observación (8 horas), planificación y prácticas de enseñanza en un curso específico (12 horas). Las propuestas didácticas que elaboran parten de recuperar, resignificar y profundizar los conocimientos adquiridos durante la trayectoria universitaria, el análisis de los actuales diseños curriculares bonaerenses y la integración de la información referida a la institución escolar (y el curso) en el que desarrollan las prácticas. Además, se espera que estas programaciones posean originalidad, pertinencia en los contenidos en relación a la prescripción curricular, solvencia teórica, marcos epistemológicos e historiográficos adecuados, coherencia metodológica y epistemológica, variedad de actividades y recursos didácticos.

Los casos seleccionados para este trabajo se componen por cuatro programaciones (de unidad y de clase) para la enseñanza de la historia en el nivel secundario, realizadas y proporcionadas voluntariamente por los practicantes del profesorado durante las cursadas de 2017, 2018 y 2019 (con la finalidad de preservar el anonimato de los mismos, no se consignarán sus nombres).

A partir del análisis de estas propuestas se intentará reflexionar sobre el proceso de selección, organización y secuenciación de contenidos como actividad central del ejercicio de programación. Ello implica abordar las relaciones de asociación, disociación

y tensión que los estudiantes establecen entre la historia o el conocimiento disciplinar que estudian y aprenden durante la mayor parte del trayecto formativo inicial y la historia que enseñan en la instancia de prácticas; la lectura y apropiación que realizan del diseño curricular de historia; la definición de criterios epistemológicos e historiográficos a partir de los cuales se seleccionan o deberían seleccionarse los contenidos; la influencia de las características históricas de la enseñanza escolar de la disciplina y la incidencia que tiene en los practicantes la percepción primaria del contexto de enseñanza, sus características, necesidades y posibilidades de acuerdo al tipo de institución escolar en la que se encuentran, el nivel educativo, los alumnos que la transitan, los estilos de enseñanza y aprendizaje predominantes, etc.

1. Algunas características de la problemática.

La asignatura “Residencia y práctica de la enseñanza” se desarrolla bajo la modalidad de taller con el objetivo principal de recuperar las experiencias de los estudiantes producidas en los cursos donde realizan las prácticas docentes, mediante el debate teórico en un proceso permanente de análisis, reflexión y producción grupal. Además, de las cuatro horas semanales de cursada, dos de ellas se destinan al abordaje de aspectos teóricos de las unidades del programa y las dos horas restantes a la participación en diferentes comisiones. Estas últimas se definen y establecen de acuerdo a la especificidad de los contenidos que los estudiantes deben enseñar en el curso designado para su período de prácticas docentes. Cada grupo tiene como coordinador y responsable a un docente auxiliar de la asignatura.

La decisión de conformar estas comisiones fue surgiendo en base a la demanda de los propios estudiantes de trabajar con mayor profundidad los conocimientos disciplinares sobre determinados acontecimientos y procesos históricos, que en el marco de la práctica docente se convierten en contenidos a enseñar. Esta demanda aparecía vinculada a ciertas falencias formativas de los estudiantes sobre determinados temas de historia que debían enseñar y, prácticamente, desconocían por no haber cursado las asignaturas específicas correspondientes. En este sentido, es importante aclarar que si bien la Residencia se cursa al final de la carrera (el IX cuatrimestre del plan de estudios) es correlativa con solo dos materias: Historia de América II e Historia Moderna. En ambos casos se abordan contenidos referidos al periodo colonial y la modernidad europea (siglos XV al XVIII), respectivamente. De manera que, por lo menos desde lo formal, la historia contemporánea y reciente representa para la mayoría de los estudiantes del profesorado un terreno

desconocido al momento de cursar la Residencia. Este desconocimiento se convierte en un verdadero problema porque muchos de los residentes deben realizar sus prácticas en cursos de tercero, cuarto, quinto y sexto año de la educación secundaria, en los que se abordan curricularmente acontecimientos y procesos históricos relativos al siglo XIX, XX y XXI. De esta forma el ejercicio de conocer cómo esos acontecimientos y procesos son presentados en el contexto escolar actual a través del análisis de distintos materiales educativos (Diseños Curriculares, NAP, manuales escolares, planificaciones, etc.) se convierte en algo sumamente dificultoso.

En este sentido, es importante destacar que este problema nunca fue atendido en las sucesivas reformas del plan de estudios de la carrera, cuya estructura se mantiene prácticamente inalterable desde 1996, a pesar que la última modificación data de 2017 (Res. H.C.S. N° 849/17). Este aspecto no es menor ya que desde 1993 se abría en nuestro país, casi de manera paralela, una etapa marcada por fuertes intentos de actualizar la historia escolar, acercándola a su ciencia de referencia e introduciendo innovaciones que buscaban modificar las características históricas de la enseñanza escolar de la disciplina, o lo que Raimundo Cuesta (1997) denomina “el código disciplinar de la historia”, basado en el nacionalismo, el elitismo, el arcaísmo historiográfico y el memorismo. Progresivamente, fue tomando cada vez más fuerza y relevancia lo contemporáneo y reciente, lo crítico y plural, lo democrático, lo multicultural y lo subjetivo (González, 2016: 5).

En el 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional (N° 26206). La elaboración de los diseños continuó en manos de las provincias, pero para atenuar los “peligros” de esa diversidad la ley estableció la elaboración de los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) (De Amézola y Cerri, 2018: 26) que suponían, de algún modo, la selección de algunos de los contenidos básicos comunes propuestos a partir de la sanción de la LFE, su jerarquización y agrupación por año y áreas (Nosiglia, 2007:116). De esta forma, a partir de la LEN y la Ley de Educación Provincial N°13.688 de 2007 se organizó un nuevo marco regulatorio para las políticas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y se publicaron, sucesivamente, los nuevos diseños curriculares prescriptivos que tienen vigencia hasta el día de hoy.

En una ponencia presentada en las VI Jornadas de la División Historia organizadas por el Departamento de Ciencias Sociales de la UNLu en el año 2015, Oscar Edelstein, quien formó parte de la Dirección de Secundaria de la DGCyE de la provincia de Bs.As., enumeraba las principales características y aspectos que, con mayor o menor intensidad,

están presentes en cada uno de los diseños curriculares de historia para la escuela secundaria bonaerense: la presencia de una fuerte crítica a la historiografía positivista (en la fundamentación de los diseños); la multiperspectividad (a partir de la incorporación de una amplia producción historiográfica, que recupera historias desde abajo, la visión de los vencidos, las clases subalternas, las mujeres, actores de matriz no occidental, periodos históricos que hasta no hace mucho se consideraban ajenos al estudio de la Historia como el pasado reciente, etc.); la pretensión de descentralizar el “Gran relato de la Historia” (que aspira legitimar retrospectivamente el ascenso “inevitable” de la civilización occidental); el intento de articular el presente o pasado inmediato con procesos históricos de más larga duración (a través de unidades específicas de contenidos: los “Ejes y legados de una época”); la pretensión de un abordaje multitemporal que busca dar cuenta de diferentes ritmos de cambio, la lentitud o aceleración de las transformaciones, la simultaneidad y correlación de procesos históricos; la articulación e interacción de diferentes escalas geográficas: local, regional y mundial; la multicausalidad (que pone en tensión las explicaciones históricas lineales y monocausales que por lo general tienen como protagonistas al Estado y la clase dominante); y la multivocidad a través del rescate de las voces de todos los protagonistas del cambio histórico.

Como vemos, los actuales diseños fueron elaborados con la intención de ser más que un listado de temas a enseñar. A su vez, es posible pensar que la lectura de los mismos por parte de los docentes/practicantes se encuentre mediada por prácticas y materiales que propicien otros marcos historiográficos y formas de enseñanza, y por lecturas sesgadas de los propios diseños (Edelstein, 2015: 6). Siguiendo a Viviana Pappier, podemos afirmar que no existe una relación lineal entre las prescripciones curriculares y las prácticas escolares. En el análisis de los contenidos que seleccionan o “recortan” los docentes para sus clases así como la predilección por determinados enfoques historiográficos y estrategias de enseñanza hay que tener en cuenta la lectura y apropiación que los mismos hacen de los diseños curriculares prescriptivos (Pappier, 2006:98).

Paralelamente, esa particular apropiación es necesario pensarla teniendo en cuenta la formación profesional del docente y la forma en que cada uno entiende la asignatura que enseña (Zavala, 2005:19). En este sentido, Pilar Maestro observa que “una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita. Es decir de la forma en que entienden aspectos tan básicos

como la interpretación, explicación o comprensión de la Historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la científicidad de la Historia” (Maestro, 2001: 78). Por lo tanto, la reflexión sobre el valor epistemológico de lo que se enseña en la escuela es primordial y repercute implícita o explícitamente en las decisiones y propuestas que se llevan a cabo dentro del aula (Del Valle y Santos la Rosa, 2005; Del Valle, 2009). Pero, ¿qué lugar ocupa esta reflexión durante la formación universitaria del profesorado?; los estudiantes del profesorado ¿tienen presente que muchos de los conocimientos históricos estudiados durante la carrera tendrán que ser enseñados a jóvenes que no se especializan y/o no tienen un particular interés por la historia?; ¿se reflexiona acerca del sentido y utilidad que tiene aprender historia por parte de los jóvenes alumnos del nivel secundario o sobre el compromiso social y ético que implica su enseñanza?.

Consideramos que durante la mayor parte de la formación docente en la universidad estas problemáticas permanecen invisibilizadas o al menos relegadas por parte de los estudiantes (y docentes), aflorado recién en instancias de terminalidad de la carrera, especialmente cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones áulicas concretas de observación y práctica docente. En este sentido, no deberíamos perder de vista que al igual que en muchos otros profesorados universitarios, el de la UNLu responde a un “modelo consecutivo” de formación docente a partir del cual, primeramente, se dotaría al futuro profesor de los conocimientos disciplinares que deberá enseñar y posteriormente se avanza hacia la formación profesional que estaría dada por la adquisición de herramientas pedagógicas, comunicativas y didácticas que permitirían la transmisión de esos contenidos en el aula (Dicroce, 2011:7). En este caso, la misión de “transformar” a los estudiantes en profesores queda atribuida, por supuesto de manera ilusoria, al cursado de una única materia: la residencia. Esta problemática ha sido abordada entre otros por autores como De Amézola (2011), Gimeno Sacristán (1992) y Pérez Gómez (1997), quienes ponen en duda el impacto formativo que tiene el tránsito por este tipo de espacios y el conocimiento pedagógico que se adquiere en las instituciones de formación docente. En consecuencia, tal como afirma Esteve Zaragoza, “el futuro profesor suele verse a sí mismo principalmente como un experto disciplinar y subsidiariamente como alguien que enseña” (2006:86).

2. La selección y organización de contenidos para la clase de historia.

Una vez asignado el curso en el que deben realizar su práctica docente, los estudiantes comienzan a desarrollar un periodo de observación institucional en el que relevan información general sobre la escuela y su funcionamiento, así como del curso que han elegido. Paralelamente, durante este periodo, en el que los estudiantes asisten semanalmente a la institución, el docente a cargo del curso les proporciona el o los temas que deberán desarrollar. A partir de ellos, los practicantes elaboran primeramente un “plan de unidad”. Siguiendo lo planteado por Susana Barco (2000), esta unidad debería estructurar los contenidos seleccionados para cada clase en torno a un tópico o concepto central (eje o idea básica), vinculándolos entre sí, de modo tal que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Esta forma de organización les permite a los estudiantes captar de un modo integral la problemática/temática que abarca la unidad. El título de la misma representa de manera sintética la estructura general con la que fue pensada, refleja la perspectiva global de la temática, anticipa los contenidos a abordar así como la orientación historiográfica que se le ha dado y da cuenta del eje que articula los contenidos seleccionados, organizados y secuenciados, en este caso, para un total de cinco o seis clases.

Durante este periodo de observación, la percepción primaria del contexto de enseñanza suele tener un impacto significativo en los practicantes y la definición del tipo de historia que ellos consideran que deberían enseñar en el curso asignado. En coincidencia con casos similares de otras universidades nacionales (Andelique, 2011; Carnevale, 2012), sienten que les faltan herramientas para abordar exitosamente las problemáticas que se presentan en las escuelas, las particularidades que caracterizan al sistema educativo de la provincia y los problemas o necesidades del conurbano bonaerense. Es decir, un conjunto de variables que los interpelan, exigiendo mayores niveles de autonomía, capacidad de trabajar en equipo, un dominio disciplinar que los habilite para no tener respuestas únicas y un fuerte compromiso ético, social y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos (De Amézola, 2015: 1). Por supuesto, estas problemáticas y desafíos no son exclusivos de los estudiantes-practicantes, sin embargo, nos interesa destacar que en este caso tienen la particularidad de manifestarse en un momento de “mayor grado de fragilidad profesional” (Villanueva Gutiérrez, 2010; Iglesias, 2019), en el que se ponen en juego todos los saberes previamente adquiridos y,

de manera más o menos consciente, se intenta establecer qué historia se quiere (y puede) enseñar en la escuela secundaria bonaerense y cuál es el sentido de su enseñanza.

Lo que resulta llamativo al analizar las planificaciones de los estudiantes es que la información obtenida sobre el contexto de enseñanza no suele estar considerada y mucho menos incorporada explícitamente en la fundamentación teórica del plan de unidad. Cuando así ocurre, el peso de las particularidades institucionales y del curso no suele incidir de manera significativa en la selección, organización y secuenciación de los contenidos propuestos o bien no lo hace en el sentido esperado. Tomaremos dos casos para ejemplificar lo antes mencionado.

El primero de los casos (caso N° 1) consiste en una planificación de unidad realizada para 5° Año. El tema principal es “La guerra fría”. En la misma el practicante describe de manera detallada la composición y distribución del curso, sus ritmos y dinámica de trabajo, el clima áulico, tipos de actividades con la que se sienten cómodos y posibles dificultades de aprendizaje detectadas. Asimismo, hay una fuerte crítica al tipo de enseñanza tradicional de la historia (enciclopedista, verticalista, expositiva, rutinaria y memorística) y un deseo de proponer alternativas superadoras. Cabe decir que esta crítica general se encuentra presente en todas las planificaciones analizadas.

Ahora bien, si observamos el apartado de contenidos nos encontramos que se reproduce la selección prescripta por el diseño curricular oficial, no hay vinculación con saberes académicos y se elude toda actividad intelectual de selección y elaboración creativa. De esta manera, se proponen contenidos “descontextualizados” sin tener en cuenta las características del curso previamente enumeradas. En cuanto a la organización de los contenidos se observa que los mismos se agrupan uniformemente, de manera “encorsetada” intentando abarcar todos los aspectos del período propuesto sin que sea posible identificar un eje o idea básica que los vincule. Otra dificultad se presenta en la secuenciación: los temas son distribuidos equitativamente en seis clases de igual duración, demostrando por un lado, que no hay una intención en profundizar algunos contenidos en detrimento de otros (no hay una jerarquización de los mismos), y por otro, que no se está considerando el ritmo de trabajo del grupo de alumnos, presuponiendo que la enseñanza y aprendizaje de cada tema demandará la misma cantidad de tiempo.

El segundo caso (caso N° 2) es una propuesta para el 6° año y tiene como título “El proceso de transición y la consolidación de la democracia durante el gobierno de Alfonsín”. La misma presenta características similares a la anterior pero en lugar de “reproducir” la selección prescripta por el diseño curricular, se realiza una síntesis

temática de “la historia académica” referida al periodo, destacándose la presencia de debates historiográficos y conceptos teóricos referidos al tema. En este caso, a diferencia del anterior, el grupo es caracterizado como “participativo e interesado” en las clases de historia, se destaca el trabajo grupal y la velocidad con la que los estudiantes realizan las actividades. Creemos que este diagnóstico realizado por el practicante puede ser una pista que explique el entusiasmo por enseñar aquello que se aprendió en la universidad y se intenta trasladar, con escasas alteraciones, al ámbito escolar. Lo que no se está considerando, evidentemente, es que “el conocimiento escolar no es un resumen del saber académico y que se trata, en cambio, de un conocimiento epistemológicamente diferente, por su finalidad, por sus condiciones de elaboración, por quienes lo elaboran y por la integración de fuentes diversas sobre las que se construye” (Del Valle y Santos La Rosa, 2005: 2).

Otra de las principales problemáticas que se presenta al momento de seleccionar los contenidos es la definir con claridad y coherencia el encuadre historiográfico que los sustentará. En general, nos encontramos que casi todos los casos remiten a perspectivas y enfoques actualizados, muchas veces de manera coincidente con los propuestos por el diseño curricular. Sin embargo, no siempre mantienen una relación lógica con los contenidos seleccionados y organizados para las clases.

Para graficar esto último tomaremos el caso (Nº 3) de una propuesta para el 4º Año. El tema es “La Revolución Rusa”. En su fundamentación el practicante incorpora los aportes teóricos del historiador Ezequiel Adamovsky sobre la temática (que forma parte de la bibliografía de Residencia). De esta manera, se hace mención a la necesidad de enseñar historia desde una perspectiva emancipadora: que nos hable sobre qué ha hecho el poder con nosotros así como de aquellos momentos de libertad que existieron (y existen) por debajo de la dominación donde otros futuros eran posibles (Adamovsky, 2010: 183). Además, se sintetiza la crítica del autor a las narrativas conservadoras sobre la revolución cuya particularidad es presentar a la misma como una tragedia cuyo desenlace natural resulta inevitable: el fracaso. Destacando que las mismas proyectan delante de sí la idea de que vivimos en un mundo donde no es posible cambiar colectivamente el orden social. Y, por último, se remarca la importancia de recuperar la multiplicidad de grupos, sujetos y motivaciones que hicieron la revolución, evitando perder de vista aquello que tenían en común, sin encorsetarlos dentro de una clase social homogénea y con conciencia que hace la revolución para cambiar el capitalismo e

instaurar el comunismo (en coincidencia con la crítica que hace el autor a las narrativas de la izquierda política).

Ahora bien, cuando analizamos el apartado de contenidos varias cosas llaman la atención. En primer lugar, de un total de cinco clases tres de ellas están destinadas a analizar los acontecimientos que definieron la Revolución de 1905. Una cuarta clase destinada a los sucesos de febrero (1917) y una quinta en la que se abordan el “octubre rojo”, intentando cerrar la misma con una comparación de ambas etapas. Lo llamativo es que el practicante se refiere a la Revolución Rusa cuando hace referencia a los hechos de 1905 mientras que 1917 la completaría, ocupando un lugar periférico en la unidad. Una posible explicación a esta forma de organizar y jerarquizar los contenidos se desprende del análisis de la bibliografía utilizada por el practicante: además del texto de Adamovsky, se cita el manual de historia para 4º Año de la Editorial Estrada (*Historia. El periodo de entreguerras. 4º ES. Serie Huellas*). En el mismo podemos observar que la temática es abordada en cuatro páginas (de la 36 a la 39) y por la tipografía y la forma en que está organizada resulta difícil distinguir, para alguien que no conoce del tema, cuál de las dos revoluciones “es la Revolución Rusa”, por así decirlo. Al igual que en la planificación, la revolución de 1905 ocupa un lugar central o por lo menos de igual importancia a la de 1917.

En segundo lugar, el practicante utiliza acríticamente conceptos y adjetivos sobre la revolución que contradicen su marco historiográfico (se refiere a la misma como “utopía”, por ejemplo) y no recupera el protagonismo de los diferentes actores sociales durante la revolución, por el contrario, los termina aglutinando en dos grupos con intereses supuestamente homogéneos: campesinos y obreros por un lado, burguesía y nobleza (incluido el rey) por el otro. Además, los contenidos son secuenciados a partir de un criterio exclusivamente cronológico, lineal de causas y efectos y reproductor de relaciones teleológicas entre pasado y presente, propio de las perspectivas históricas más tradicionales (De Amézola, Carlos y Guindi, 2006).

Las dificultades antes descritas evidencian varias problemáticas: el desconocimiento de temas relativos a la historia contemporánea (por los motivos que describimos al principio), el peso que tiene el manual escolar como ordenador de la práctica docente y seleccionador de temas para trabajar en el aula (al igual que en el caso N° 1 aquí también se elude toda actividad intelectual de selección y elaboración creativa); la frágil internalización de ciertos marcos historiográficos que podrían caracterizarse como innovadores; la dificultad para mantener una coherencia entre los supuestos

teóricos e historiográficos y los contenidos que se seleccionan para la enseñanza y la imposibilidad de romper con una organización de secuencia lineal y teleológica.

Esta forma de secuenciar los contenidos también está presente en el caso N° 4, que consiste en una propuesta realizada para el 4° Año cuyo plan de unidad se titula: “La década infame, periodo autoritario y antidemocrático (1930-1943).” En su fundamentación, se hace mención de la finalidad de contribuir a la “formación de ciudadanos con espíritu crítico y reflexivo sobre la realidad presente” así como a la desnaturalización de las construcciones sociales actuales. De esta manera, se destaca la importancia de recuperar “la acción transformadora de actores individuales y colectivos en los procesos históricos, poniendo en valor la lucha y resistencia de diversos actores subalternos”. Sin embargo, establece la variable política como único eje de análisis y, en este caso de manera coherente, los contenidos seleccionados se corresponden exclusivamente con las presidencias del periodo y los hechos políticos más relevantes; no se tienen en cuenta aspectos sociales, económicos y culturales que permitirían poner de relieve el accionar de otros actores sociales, cuyo protagonismo difícilmente se pueda detectar exclusivamente en un plano político institucional.

Además, tanto en este como en el resto de los casos, nos encontramos con un aspecto común, la evidente disociación entre el *qué* enseñar y el *para qué*. Es decir, en todas las planificaciones se hace referencia a la finalidad de la enseñanza de la historia; tanto en estos como en otros casos, la mayoría de los practicantes coinciden explícitamente en la necesidad de hacer de la historia una herramienta útil para “pensar históricamente” el presente y generar en el alumnado un “pensamiento crítico” (sin demasiado detalle de lo que esto significa) que contribuya a la formación de ciudadanos activos.¹ Suponemos que estas intenciones se desprenden de una percepción negativa sobre el valor de lo que se aprende en la actual escuela secundaria, a pesar de las reformas curriculares de los últimos veinticinco años. Sin embargo, los marcos historiográficos de actualidad, que posibilitarían prácticas de enseñanza innovadoras y significativas para los estudiantes no aparecen verdaderamente internalizados por los practicantes o por lo menos no lo suficiente para lograr una correspondencia dialógica con los contenidos seleccionados y las finalidades que a su enseñanza se le atribuyen.

Por último, creemos que esta disociación contribuye a que, si bien transitamos un nuevo escenario, muchas de las características tradicionales de la historia escolar sigan

¹ Intenciones similares se presentan en practicantes de otras universidades. Como ejemplo de ello se puede citar el trabajo de De Amézola, Carlos y Guindi (2006) sobre las representaciones y expectativas de los residentes de historia de la UNGS.

presentes con una mayor asiduidad de la que podríamos suponer, perpetuando lo que Isabelino Siede (2010) llama “currículum residual”, esto es todo aquello que formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza e impiden o dificultan el ingreso de enfoques y experiencias verdaderamente alternativas (2010: 18).

3. Reflexiones finales.

En este trabajo se intentó abordar analíticamente algunas de las problemáticas que de manera recurrente se presentan entre los practicantes de historia al momento de planificar la enseñanza, sin que ello implique un intento de establecer generalizaciones. Por el contrario, las prácticas de enseñanza son variadas, heterogéneas y sobre todo multideterminadas.

Por otro lado, pesar de que muchas de las cuestiones desarrolladas tienen una importante trayectoria investigativa en Argentina y otras partes del mundo, convirtiéndose desde fines del siglo XX en un foco de reflexión y debate abierto en el ámbito de la enseñanza de la historia y la formación universitaria de profesores en historia, creemos que la tensión entre lo que se aprende en la universidad y lo que luego se enseña sigue existiendo y la incertidumbre acerca del valor formativo de lo que se estudia en la escuela aún persiste (De Amézola, 2008:14). En este sentido, consideramos que resulta fundamental seguir generando espacios de intercambio que posibiliten una reflexión colectiva sobre *qué enseñar y para qué*.

Referencias

- AA.VV. *Historia 4ES. El periodo de entreguerras*. Estrada: Serie huellas. 1ª edición. San Isidro (Bs. As.). 2011
- ADAMOVSKY, Ezequiel. ¿Para qué estudiar la Revolución Rusa?. En: CERNADAS, J. y LYVOVICH, D. (eds.). *Historia para qué. Revisitas a una vieja pregunta*. Bs. As. Prometeo. 1º ed, 2010.
- AMÉZOLA, Gonzalo de. *Ezquihistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar*. Bs.As. Libros del zorzal. 2008.
- AMÉZOLA, Gonzalo de. La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°15, p. 178-195, 2011. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5021/pr.5021.pdf
- AMÉZOLA, Gonzalo de. La formación de profesores de historia en las universidades y las didácticas específicas. ¿Hacia un nuevo debate?. En: *Kimün. Revista Interdisciplinaria de formación docente*. N°1. p. 47 -57, 2015.

- AMÉZOLA, Gonzalo de y CERRI, Luis (Coords.). Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativas. En: *Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2018. Disponible en: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/>
- AMÉZOLA, Gonzalo de; CARLOS, María y Guindi, Patricia. Los deseos imaginarios de los residentes. Contradicciones y cortocircuitos entre propuestas teóricas y prácticas áulicas en las clases de Historia de los residentes de la UNGS. Ponencia presentada en: *II Jornadas Nacionales “Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes”*. Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (Argentina). 2006.
- ANDELIQUE, Carlos. La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°15, p. 256-269, 2011. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- BARCO, Susana. Acerca de los programas de asignaturas. Mimeo. Material de cátedra. UNCo. 2000. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/60114160/Barco-Susana-Acerca-de-Los-Programas-de-Las-Asignaturas>
- CARNEVALE, Sergio. Los profesores principiantes enseñan historia. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°16, p. 54-72, 2012. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5540/pr.5540.pdf
- CUESTA, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona. Ediciones Pomares Corredor. 1997. Disponible en: <http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisciplinaescolar.pdf>
- DEL VALLE, Laura. Representaciones sobre la Historia y su didáctica. En: *Novedades Educativas*, año 21, N° 223, p. 86-90, ISSN 0328-3534, Buenos Aires, 2009.
- DEL VALLE, Laura y SANTOS LA ROSA, Mariano. Los modelos de enseñanza y la formación de futuros profesores. Una experiencia en didáctica especial de la historia. Ponencia presentada en el *Segundo Congreso de didáctica de las Cs. Sociales*. Necochea, Bs. As, 2005.
- DICROCE, Carlos. La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990–2010”. En *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N°15. Santa Fe. UNLitoral. 2011.
- ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial. En: *Revista de Educación*. N°340. Madrid. p. 19–86, 2006.
- EDELSTEIN, Oscar. Aproximaciones a los diseños curriculares y a la historia enseñada en Escuela Secundaria de la Pcia. de Bs. As. Ponencia presentada en: *VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional Homenaje al Dr. R. Paredes*, Mesa N° 5, Universidad Nacional de Luján, 2015. Disponible en <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Edelstein%20Oscar.pdf>
- GIMENO SACRISTÁN, José. Profesionalización docente y cambio educativo. En ALLIAUD, Andrea y DUCHATZKY, Laura (comps.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires. 1992.
- GONZÁLEZ, Ma. Paula. La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. En: *Sociohistórica (FaHCE)* (ISSN 1852-1606), N°37, 2016. Disponible en: <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>

- IGLESIAS, Andrea. De relatos y experiencias. Elegir la universidad para formarse como profesor de la escuela secundaria. En: *Revista de la escuela de ciencias de la educación* (ISSN 2365-3349), Año 15, N° 14, Vol.1, p. 111-132, 2019.
- MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En: AA VV: *La Formación docente en el profesorado de historia*. Rosario: Homo Sapiens ediciones, 1ª edición, 2001.
- NOSIGLIA, Ma. Catalina. El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional. En: *Práxis Educativa*, N° 11. UNLPam (FCH), 2007. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a11nosiglia.pdf>
- PAPPIER, Viviana. Reescritura de la historia en el aula luego de la reforma educativa: Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 9-10, p. 84-102, 2006.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N°29, Universidad de Zaragoza, 1997.
- SIEDE, Isabelino. Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En: SIEDE, Isabelino (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique Educación, 2010.
- VILLANUEVA GUTIÉRREZ, Oscar. *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. Miguel Ángel Porrúa, México D.F, 2010.
- ZAVALA, Ana. Introducción: enseñamos, narramos, teorizamos. En: ZAVALA, Ana y SCOTTI, Magdalena (Comps.). *Relatos que son teorías. Historias de la enseñanza de la historia*. Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Uruguay, 2005.

LA CONCIENCIA HISTÓRICA PUNTO DE PARTIDA Y DE LLEGADA PARA EL APRENDIZAJE HISTÓRICO

María Claudia García

*Facultad de Ciencias Humanas- Instituto de Estudios Socio Históricos. UNLPam
mclaudiagarcia18@gmail.com*

Consideraciones introductorias

Esta ponencia está enmarcada en la indagación de la conciencia histórica de jóvenes escolarizados a través de la propia construcción de narrativas históricas, de tal forma, su análisis permite la comprensión de sus nociones históricas expresadas en las mismas.

Las narrativas históricas exponen los resultados de la indagación realizada sobre el estado de la enseñanza de la historia y la conciencia histórica en jóvenes que transitan el 5to y 6to año del Ciclo Orientado de escuelas secundarias de Santa Rosa, Intendente Alvear y Toay en la provincia de La Pampa.

Entre otros objetivos, se tiene el interés de compartir saberes entre docentes de diferentes niveles educativos, estudiantes avanzados en su formación inicial y docentes investigadores universitarios. Se consideran las presentes Jornadas como un espacio de convergencia enriquecedor para el intercambio entre miembros del ámbito escolar y el académico.

En particular, se pretende brindar información referida al estado de la enseñanza de la historia en escuelas secundarias de La Pampa para contribuir con conocimientos a los/as docentes, esperando que les resulten útiles para mejorar sus prácticas y debatir sobre la importancia de la construcción de la conciencia histórica en los/as jóvenes.

En el marco del proyecto *La conciencia histórica en los jóvenes escolarizados, a través de la construcción de sus narrativas históricas. La Pampa, 2017-2019* -extendido hasta el año 2021 por condiciones del contexto excepcional que impuso la pandemia- se relevaron narrativas construidas por jóvenes de escuelas secundarias de La Pampa entre

2017 y 2020¹. La consigna que debieron responder refiere a que relaten los últimos cien años de la historia de su país².

Las narrativas se constituyeron en insumos para el análisis al igual que encuestas tomadas en 2019 y 2020 acerca de lo que piensan los/as jóvenes sobre la historia³. Este instrumento (cuestionario para estudiantes) sistematizó varios temas que se desdoblaron en preguntas organizadas como afirmaciones sobre las cuales los/as alumnos/as respondieron eligiendo una de ellas en una escala de opciones, señalando el nivel de su concordancia con las afirmaciones propuestas según la escala de Likert. Si bien las preguntas incluyeron opiniones sobre diversos temas, se seleccionaron las referidas al significado de la historia y las prácticas de enseñanza que se desarrollan en los salones de clase, analizando la efectividad de estrategias “innovadoras”.

1. Algunas ideas y nociones necesarias para la investigación histórica

En principio se considera que abordar la temática del estado de la enseñanza y la conciencia histórica permite la comprensión de nociones históricas a través de las narrativas históricas que construyen los/as estudiantes.

Para proceder al análisis se hace necesario explicitar algunas referencias conceptuales y sentidos de las mismas.

Partimos de la idea de conciencia histórica como conjunto de creencias, valores, actitudes que estructuran el pensamiento humano. Estas estructuras permitirían interpretar

¹ Las escuelas seleccionadas corresponden a estos criterios:

-escuela pública de excelencia: un establecimiento mantenido por el poder público y que es considerado prestigioso en la localidad (por ejemplo, un colegio dependiente de una universidad).

-escuela pública central: el criterio es geográfico. Es una escuela pública común ubicada en el centro de la ciudad.

-escuela pública de periferia: el criterio es geográfico y social. Es una escuela pública ubicada en un barrio distante del centro, con alumnos provenientes generalmente de sectores medios o medios bajos recursos.

-escuela privada laica de élite: el criterio es determinar un establecimiento adonde concurren representantes de los sectores económicos de ingresos altos. Es una institución con fines de lucro.

-escuela privada laica de sectores sociales medios o medios- bajos: es un establecimiento que puede escapar al sentido empresarial.

-escuela privada confesional: Una escuela religiosa (especialmente las católicas, que son mayoría) a la que concurren alumnos cuyos padres comparten ese credo.

² La consigna textual es la siguiente: “Imaginen que están en una reunión de jóvenes de todo el mundo. Diríjanse a ese hipotético auditorio, relatándoles la historia de los últimos cien años de tu país”.

³ Las encuestas fueron tomadas en 2019 y 2020, en el marco del *Proyecto Residente: observatorio de las relaciones entre jóvenes, historia y política en América Latina*, a estudiantes de entre 15 y 16 años de edad y docentes de esos establecimientos escolares. Su objetivo implicó recoger datos y opiniones sobre el aprendizaje histórico, la cultura histórica y la cultura política, para utilizarlos en estudios que contribuyan a la comprensión de cómo jóvenes de diferentes edades narran la historia de su país y de la democracia como aporte a la formación inicial y continua de profesores/as de Historia y Ciencias Sociales.

la propia experiencia y esbozar orientaciones para el presente y el futuro. De este modo, se entiende por conciencia histórica el conjunto coherente de operaciones mentales que definen la peculiaridad del conocimiento histórico y la función que ejerce y que le otorgan las personas.

La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro (Rüsen, 2001).

La conciencia histórica es conciencia temporal y nos ayuda a relacionar el pasado con el presente y con nuestras ideas o ideales sobre el futuro.

En cuanto a las narrativas históricas se puede decir que son portadoras de ideas de cambio histórico y sentidos implícitos de identidad y orientación temporal. A través de las narrativas se releva no sólo qué se conoce de diferentes procesos sino también cómo se los representa y organiza. Y de alguna manera, se hacen presentes las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. El sentido de trabajar con narrativas, se sustenta en la idea de que es un modo de organizar el pensamiento y por lo tanto es significativo su análisis ya que se vincula con la construcción de un pensamiento histórico.

[...]Sin duda la influencia de las narrativas se extiende más allá del campo de la historia y su aprendizaje, para constituir un instrumento básico del conocimiento humano. Así, la narración es no solamente un tipo discursivo y una configuración textual determinada, sino también un modo específicamente humano de organizar el pensamiento (Carretero y Atorresi, 2008. En Carretero y López Rodríguez, 2009. p. 82).

Estos discursos narrativos llevan implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de nexos causales, así como una forma de otorgar importancia histórica y de conectar presente y pasado.

La construcción de sentido de la conciencia histórica toma una forma de narración coherente de relaciones temporales, es decir que articula la secuencia temporal y se expresa narrativamente. Como dice Rüsen (2001), la narrativa histórica se constituye como la cara material de la conciencia histórica, se trate ésta de un relato descriptivo-explicativo del pasado o solo de narrativas abreviadas (González, 2006. p. 24)

La narrativa, en un sentido amplio, puede entenderse como la expresión de ideas bajo cualquier formato o soporte. Para nuestro caso, es mediante la narrativa que se comunica la comprensión histórica y los sentidos que le son atribuidos. En las narrativas

de los/as jóvenes es posible identificar lo que saben de y sobre Historia y es posible que se manifiesten las competencias históricas.

2. Pensar la enseñanza de la historia

Entendemos que al enseñar historia lo importante es avanzar en la construcción del pensamiento histórico en los/as alumnos/as, que incursionen en el modo de proceder de la historia. Su enseñanza debe apuntar hacia la problematización más que a la memorización de información, debe convertir el dato empírico en un problema a resolver.

El pensamiento histórico, como forma especial de reflexión, permite reconocer el punto de vista desde dónde se construyen distintas explicaciones y de este modo brindar la posibilidad de construir herramientas que permiten a los jóvenes inscribirse en el presente y proyectarse hacia el futuro.

En cuanto a la enseñanza de la historia en la escuela entra en disputa si la enseñanza debe centrarse en contenidos disciplinares significativos o solo en aquello que por criterios psico-educacionales se defina como aprendizajes posibles. Estas ideas dejarían por fuera que el/la docente toma decisiones teniendo en cuenta aspectos educativos, culturales y también sociales y políticos. En realidad, deben ser consideradas y articuladas todas esas dimensiones al momento de organizar la enseñanza (de Amézola, 2020. p. 7-8).

Desde la “didáctica específica”

[l]os problemas de la enseñanza son considerados en este caso como dificultades propias de la misma ciencia que se pretende enseñar. En nuestro caso, desde las particularidades de la Historia como una disciplina que constituye una forma de conocimiento específico y, por lo tanto, para pensar en su enseñanza resultaría necesario partir del conocimiento histórico. (de Amézola, 2020. p. 8).

El trabajo de enseñar historia se puede decir que es un trabajo útil en términos sociales y como señala Bain (2005) se pretende que los estudiantes se embarquen en el trabajo de aprender y “hacer” historia. Es decir, saber de historia y sobre historia. de Amézola cita a Pierre Lèvesque, cuando expresa que

[p]ensar históricamente es por tanto comprender cómo se ha constituido el conocimiento y qué significado tiene [...] Pero ese tipo de comprensión de la disciplina sólo es posible y efectivo si se toma en consideración otro elemento en la construcción del conocimiento: la habilidad para aplicar lo que se ha aprendido en otros contextos. [...] (2020. p.10).

Agrega de Amézola, “[p]orque en definitiva, lo que importa es saber Historia para realizar relaciones significativas entre el pasado y el presente que nos motiven en la elección de decisiones razonadas para nuestra vida” (2020. p.10).

3. Emergentes de las narrativas

Los datos empíricos que se obtuvieron permiten la comprensión de las nociones históricas de los jóvenes y sus representaciones respecto de los objetivos de conocer el pasado, el presente y buscar orientaciones para el futuro como, así también, establecer relaciones con los usos que de la Historia se promueven en el aula a través de las prácticas de los docentes.

El análisis realizado de las narrativas nos permite afirmar que en cuanto a la organización de su estructura no hay mayores diferencias. Son escasas las narraciones con una trama/argumento y organizada con validez histórica, en general son relatos simples o un listado de acontecimientos carentes de relaciones entre ellos, sin nexos causales. Asimismo, se puede ver, de acuerdo a la tipología desarrollada por Egan⁴, un primer tipo de causalidad inferida. La historia se comprende y se expresa de manera binaria, como una «historieta» de «buenos y malos» donde los aspectos centrales de «tiempo» y «espacio», como categorías historiográficas, están presentes, pero en un sentido muy elemental.

En general, observamos un decálogo de sucesos agrupados sin lógica procesual ni vínculos con otras escalas como la latinoamericana o mundial, y por ello el relato no puede ser inscripto en un contexto explicativo macro-histórico.

En cuanto a la coherencia interna de orden temático se puede decir que predomina el género político y de manera muy aislada aparece el económico.

En cuanto al sentido del cambio temporal, en términos generales, se refieren a comentarios atemporales o a un listado de acontecimientos que solo en algunos casos tienen una referencia cronológica. No hay una interpretación propia del tiempo XXX.

⁴ “Egan (1997), plantea una teoría del desarrollo cultural de la mente, cuya estructura es el lenguaje y cuyo instrumento cognitivo central es la narración, considerando que la mente individual acumula y recapitula las etapas de la historia de su sociedad. El autor establece cinco etapas progresivas de comprensión, fruto de la experiencia cultural acumulada y no tanto de la maduración natural: la somática, la mítica, la romántica, la filosófica y la irónica. No cabe duda de que las características de estas etapas poseen elementos muy interesantes para determinar cómo los alumnos de distintas edades y etapas educativas pueden acercarse a la historia como disciplina, y cómo pueden comprenderla de diferentes maneras.” (Carretero Rodríguez & Lopez Rodríguez, 2009, p 83).

También aparecen narrativas donde se percibe una cosmovisión de características romántica y heroica, donde los/las personajes y figuras individuales tendrán una gran relevancia en la causalidad de los fenómenos históricos, aunque en este texto se mencionan actores colectivos como a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y también a los trabajadores. En general, no se percibe la aparición de la comprensión compleja de los/as agentes sociales, pasando así de las gestas personalistas a una representación abstracta de los procesos sociales. No se desarrolla la capacidad de reconocer el carácter multifacético del mundo social. (Carretero, 2009). En las narrativas no se expresa una capacidad crítica por lo tanto no se puede inscribir a los/as jóvenes en los estadios de competencia narrativa crítica o genealógica, según las denomina Rüsen.

Se puede destacar que son escasas las referencias a prácticas de resistencia, a procesos de luchas por diferentes reivindicaciones o a sujetos colectivos que impulsen cambios sociales. Además, las narrativas en general no son “completas” sino que están concentradas en algunos periodos y enfatizan en algunos personajes (todos varones excepto algunas menciones a Eva Duarte de Perón o a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo).

Respecto de los periodos destacados, la mayoría se organiza en relación a los golpes de estado y las etapas democráticas, tomando como ejes estructurantes a las presidencias. Las referencias a las presidencias del peronismo están presentes en la mayoría de los casos. Y también “los Kirchner”, que aparecen diferenciados. En menor medida, pero en un lugar importante, el radicalismo a través de la mención a Yrigoyen y Alfonsín.

Como decíamos, los periodos de democracia y dictadura tienen presencia en casi todos los relatos, pero en muy pocas de las narrativas analizadas se hace referencia al período posterior al golpe del '55. Si bien se hace un relato cronológico de las presidencias, se produce el salto que señalábamos dando cuenta de un “orden mágico” entre Yrigoyen- golpes de estado-Perón-golpes de estado-Alfonsín.

Llegados a este punto se puede decir que resulta relevante visibilizar la enseñanza de la historia en la escuela secundaria y también resulta importante reflexionar sobre la misma, para darle el lugar que tiene en la construcción de la conciencia histórica juvenil.

4. Currículum y narrativas

El actual currículum propone para la enseñanza de la Historia un conjunto de vinculaciones entre prácticas, discursos, perspectivas⁵. Sin embargo, de acuerdo a la evidencia de las narrativas elaboradas por los/as jóvenes, podemos decir que estas no se estarían desarrollando de manera integral en las aulas de Historia. Si así fuera, este proceso llevaría a la problematización y la confrontación de posiciones interpretativas que deberían ser revisadas y reelaboradas para darle un sentido al presente comprendiendo los conflictos de la sociedad actual, a través de la reflexión, el análisis y dando lugar a la interrogación y la valoración argumentativa. Pero son escasas las narraciones en las que aparecen estos elementos claves.

La evidencia que se percibe en las narrativas muestra que los jóvenes a partir de su interpretación de la historia, en general, se ven imposibilitados de formular orientaciones de futuro. La mayoría de las narrativas están ancladas en el relato del pasado. Esto permite inferir que las prácticas de enseñanza no habilitarían enlazar las temporalidades que suponen la construcción del pensamiento histórico y de la conciencia histórica.

Por todo lo expuesto podemos afirmar que, del conjunto de narrativas analizadas, la gran mayoría no expresa un relato construido en una lógica propia de la historia. Asimismo, las producciones no pueden ser categorizadas como “narrativas completas” en

⁵ En La Pampa, en el año 2009 se sancionó la Ley Provincial de Educación No 2511/09, y a partir del ciclo lectivo 2010, se puso en marcha el primer año de la educación secundaria. La implementación del nuevo Secundario fue progresiva, y actualmente se han completado ya doce cohortes de estudiantes que han concluido su escolarización secundaria con estos cambios. En el “nuevo secundario”, el espacio “Historia” se muestra como el propicio para impulsar una forma de entender y ubicarse en la sociedad como sujetos activos. Es por eso que en los Materiales Curriculares para Historia I y II del Ciclo Orientado (2013), se dice que

[e]l estudio de la Historia de manera estructural y sistémica (sin perder de vista a los sujetos sociales), permite comprender los cambios, movimientos y complejidades que caracterizan la dinámica de las sociedades. El conocimiento histórico -desde el pasado remoto al reciente- cualquiera sea su escala de análisis (local, nacional, americana y mundial) contribuye a dotar a la ciudadanía de elementos de juicios racionales y referentes claros. De este modo, su enseñanza se convierte en un instrumento de emancipación individual y social para brindar a los estudiantes las herramientas que les permitan insertarse en el presente y proyectar el futuro. (p. 3).

En este sentido, es importante el planteo que se hace respecto de los “beneficios del conocimiento histórico” cuando expresa que

el conocimiento histórico resulta útil para comprender la situación del mundo actual y su transformación, los historiadores, los científicos sociales y también los docentes, se plantean diferentes interrogantes: ¿qué presente hay que entender?, ¿qué pasado habría que conocer?, ¿qué futuro queremos propiciar? En este contexto, su enseñanza se presenta como un campo de conocimiento propicio para dar respuestas a algunos de los interrogantes planteados y a su vez, brindar herramientas para interpretar el presente. (p. 3).

Las ideas plasmadas en el nuevo currículum apuntarían a querer formar ciudadanos que tengan “elementos de juicios racionales y referentes claros” (p. 3).

el sentido de evidenciar una interrelación, razonablemente justificada, de situaciones y acontecimientos en el tiempo. En general, en la temporalidad propuesta, se concentran en la mención de acontecimientos, protagonistas individuales y escasamente en sujetos colectivos.

Según lo diseñado en los Materiales Curriculares -para la Escuela Secundaria de la Provincia de La Pampa- en lo que hace a los propósitos de enseñanza de la Historia, los objetivos en la formación de los jóvenes y la utilidad del conocimiento histórico, en las producciones de los/as alumnos/as parecería no reflejarse lo planteado en cada uno de estos aspectos. Entonces, a través de las narrativas podemos observar que existe una debilidad para combinar pensamiento crítico, creatividad y habilidades de comunicación a la hora de elaborar el relato.

Todo esto haría suponer que en las escuelas los procesos de aprendizaje actuales están vinculados a la memoria y la repetición como resultado de concentrar las clases en una metodología tradicional. Esto lleva a preguntarnos sobre las prácticas docentes, sus vínculos con el currículum, la capacitación permanente o continua y el por qué de la vigencia de este tipo de modelos de enseñanza. Sin duda cabe un mayor acercamiento de los/as docentes a las tendencias actuales del campo de la didáctica de la historia y del campo historiográfico para provocar una transformación.

5. Algunas ideas finales

Como se desprende de las líneas anteriores -y a modo de cierre- se plantea que el análisis de los registros de las narrativas permite aproximarnos a los conocimientos empíricos sobre la educación histórica de los jóvenes pampeanos y vincularlos con las reformas educativas promovidas a nivel provincial desde el 2006.

El enfoque de un núcleo conceptual de narrativa y conciencia históricas permitió obtener pistas sobre las relaciones entre Historia, identidad y orientación temporal. Para explorar estas relaciones, se analizaron algunos ítems, como la estructura narrativa, en términos de calidad y validez histórica de la trama; los marcos temporales en los que las narrativas tienden a centrarse y en qué dimensiones del pasado (políticas, económicas, sociales, ambientales, tecnológicas) se centran esas narraciones; cuáles son los períodos del pasado que resultan privilegiados y de qué manera se refieren al pasado más cercano como índice de la relación pasado-presente. A su vez, se buscaron los valores que dan sustento a la narración como podrían ser, por ejemplo, la búsqueda de la libertad, el repudio a las dictaduras y el valor de la democracia.

Asimismo, el análisis de las narrativas de los/as estudiantes/as, permitió inferir relaciones con las prácticas docentes, con los usos que se hace de la historia en el aula, como así también esbozar algunas ideas respecto de las representaciones de los/as jóvenes y de los objetivos de conocer el pasado, el presente y a buscar orientaciones para el futuro. La evidencia que se percibe en las narrativas muestra que los/as jóvenes a partir de su interpretación de la historia, en general, se ven imposibilitados de formular orientaciones de futuro. La mayoría de las narrativas están ancladas en el relato del pasado. Esto permite inferir que las prácticas de enseñanza no habilitan enlazar las temporalidades que suponen la construcción del pensamiento histórico y de la conciencia histórica. Inicialmente esto hace suponer que las clases se concentran en el uso de una metodología tradicional que apela a la memoria y la repetición.

Del conjunto de narrativas analizadas, la gran mayoría no expresa un relato construido en una lógica propia de la historia. Las producciones no pueden ser categorizadas como “narrativas completas” en el sentido de evidenciar una interrelación, razonablemente justificada, de situaciones y acontecimientos en el tiempo. En general, en la temporalidad propuesta, se concentran en la mención de acontecimientos, protagonistas individuales, masculinos, heterosexuales y escasamente en sujetos colectivos y/o de la diversidad.

Al vincular estos resultados con las encuestas, fue posible relacionar esas construcciones con las “formas” de enseñar historia en la escuela. El instrumento, que constituyó el cuestionario, sistematizó las preguntas incluyendo opiniones sobre diversos temas, se seleccionaron las referidas al significado de la historia y las prácticas de enseñanza que se desarrollan en los salones de clase, analizando la efectividad de estrategias “innovadoras”.

Vincular estos resultados con el análisis de las narrativas históricas construidas por estudiantes hizo posible que se hagan presentes las prácticas docentes, reconocer el propio objeto disciplinar y pedagógico, entender el lugar que las mismas tienen en la construcción de la conciencia histórica juvenil. De este modo, se hace posible acercarse a la comprensión del tipo de conocimiento histórico que brinda la escuela y cómo se va conformando la conciencia histórica en los jóvenes.

A partir de los resultados que se presentan en esta ponencia, deberíamos formularnos algunas preguntas importantes sobre las implicancias de los mismos. Centrados en las implicancias y con una intención transformadora, deberíamos pensar

qué historia enseñar y para qué enseñar historia a los/as jóvenes de las escuelas secundarias.

Referencias

- CARRETERO RODRÍGUEZ, M. y LÓPEZ RODRÍGUEZ, C. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 8, pp. 75-93 Universitat de Barcelona, Barcelona, España, 2009.
- DE AMÉZOLA, G. *Enseñar Historia. Temas y problemas*. 1a ed., La Plata, Edulp, 2020.
- GONZÁLEZ, M. P. Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, v.5, pp. 21-30. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2006.
- RÜSEN, J. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Editora UnB, 2001.
- REPOSITORIO Ministerio de Educación provincia de La Pampa. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/orientado> [Consultado 03/03/2020]



GEDHI
GRUPO DE ESTUDOS
EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA

PROMOÇÃO: GEDHI - PPGH UEPG - MAESTRÍA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (UNTREF)



EDUCAL - Grupo Interdisciplinar de
Pesquisa em Educação na América Latina

