



Revista Historiar

ISSN: 2176-3267

Vol. 12 | Nº. 22 | Jan./Jul. de 2020

Cintya Chaves

Doutoranda em História/UFC
cintyachaves2@gmail.com

Elisgardênia de Oliveira Chaves

Professora Adjunta do Curso de História/UECE.
elisgardenia.chaves@uece.br

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: diálogos possíveis em didática, metodologia e estágio no Ensino de História (2015- 2019).

RESUMO

Este ensaio discute experiências e interações realizadas, nas Unidades Curriculares de Ensino em História, no curso de História da Universidade Estadual do Ceará, campus de Limoeiro do Norte.

Palavras-chave: Experiências. Ensino-aprendizagem. Revisonismo ideológico. Negacionismo histórico.

TEACHER TRAINING EXPERIENCES:

possible dialogues in didactics,
methodology and internship in
History Teaching (2015-2019).

ABSTRACT

This study discusses experiences and interactions carried out in the Curricular Units of Teaching in History, in the History graduation course at the Ceará State University, campus of Limoeiro do Norte

Keywords: Experiences. Teaching and learning. Ideological revisionism. Historical Denialism.

Introdução¹

No atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História da UECE/ FAFDIAM/ (2013) as disciplinas do Ensino de História, propriamente ditas, se iniciam no segundo semestre com a Didática do Ensino de História, pré-requisito de uma série de outras disciplinas que seguem distribuídas ao longo dos demais semestres: Metodologia do Ensino de História, Oficina de Instrumentos Didáticos, ofertadas até o quarto semestre e os Estágios Curriculares Supervisionados, Estágio I - Ensino Fundamental; Estágio II - Ação Educativa Patrimonial e Ensino na Escola de Educação Básica; Estágio III – Ensino Médio e Estágio IV - Ensino, Pesquisa e Extensão na Escola de Educação Básica.

Em linhas gerais, o processo de ensino-aprendizagem, orientado pela organização curricular do PPC de História da UECE/FAFIDAM primam por desenvolver habilidades e competências na formação do professor(a) baseados nos seguintes objetivos:

Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações no tempo e espaço; Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação; Transitar pelas fronteiras entre a História e as outras áreas do conhecimento; Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (PPC História, 2013, p. 15).

Com oferta regular a partir do segundo semestre, as Disciplinas de Ensino dialogam e interagem entre si, como também com as disciplinas Introdutórias, Teorias e Metodologias da História, História do Brasil, Ceará, Geral e as Disciplinas Pedagógicas. Partindo do princípio de que o fio condutor do quadro disciplinar do curso visa realizar um ensino-aprendizagem de História pautado na relação pesquisa e ensino, o objetivo desse texto é compreender como se constroem os desenvolvimentos das disciplinas e as principais conclusões sobre os elos, as possibilidades e os desafios no que diz respeito as observações e pesquisas realizados pelos alunos do

¹ O texto é um desdobramento de atividades desenvolvidas por discentes e docentes do Curso de História da Universidade Estadual de Limoeiro do Norte.

segundo semestre na Disciplina de Didática, na realização de oficinas e minicursos pelos alunos do terceiro semestre na Disciplina de Metodologia e dos Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental) pelos alunos de sexto semestre nas Escolas do Ensino Básico de Limoeiro do Norte, Ceará.

Experiências e interações em Didática e Metodologia do Ensino de História

É sabido que a Didática do Ensino de História tem em alguns de seus objetivos, investigar os diferentes aspectos que compõem a ação docente como uma prática profissional e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em História. Como uma disciplina que se propõe analisar, investigar o processo de ensino-aprendizagem em História, a disciplina Didática da História vai muito além de propor e investigar métodos de ensino.

Além de não se restringir a método de ensino, de acordo com as perspectivas contemporâneas, a Didática do Ensino ou Educação Histórica, ocupa um lugar próprio, distinto da Didática Geral ligada a Pedagogia. Como nos diz Oldimar Cardoso: “a Didática da História não pode ser vista apenas como um facilitador da aprendizagem. Ela não é o ‘facilitador’ da transferência do saber erudito à escola, simplesmente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado” (CARDOSO, 2008, p. 157). Partindo dessa premissa, a disciplina Didática do Ensino de História ministrada no Curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM), tem como foco a relação pesquisa e ensino prima por colocar o significado da Didática no âmbito do conhecimento histórico.

Para nortear a investigação sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história, ou seja, como e se acontece o ensino aprendizagem, a disciplina se fundamenta também nas noções de consciência histórica, cultura histórica e cultura escolar.

De acordo com Fernando Cerri, “a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo” (CERRI, 2010, p. 99), não depende somente de um saber institucionalizado. No entanto, sendo o papel da História, do ensino de História forjar a compreensão das ações e das transformações da sociedade no tempo e no espaço, sua função tem (deve) ter um papel preponderante no desenvolvimento de uma dada consciência, conhecimento que também é político, social, cultural e histórico.

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir, no que já foi vivido, continuamente. Embora isso seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido; como deixar de agir também parte de uma interpretação, na prática também não há opção de atribuir ou não significado ao tempo que passamos ou que passa por nós (CERRI, 2010, p. 99).

O ensino de História, portanto pode nos proporcionar um desenvolvimento sobre consciência histórica que nos ajuda a interpretar e compreender situações criadas, vivenciadas, transformadas ou continuadas ao longo do tempo, nos mostrando, nos ajudando a perceber as heranças, as transformações: o que, por que fomos e somos no atual modelo de sociedade?

A consciência histórica, na sua complexidade, como campo formador da Didática do Ensino de História, liga-se a outras noções que se mesclam na composição da disciplina que visa a investigar o ensino aprendizagem, a exemplo da cultura histórica e da cultura escolar.

A cultura histórica está disseminada nos muitos espaços que conhecemos, frequentamos, que nos cercam: a academia, a escola, o museu, o teatro, a propaganda, as mídias, a *web*, etc., espaços esses, que segundo Sônia Wanderley, são produtores do conhecimento histórico e que, portanto, circulam cultura histórica. Para a autora, os estudos de consciência histórica “rastream os processos da consciência histórica social, compreendendo como fonte de orientação temporal, na medida em que realizam ‘o entrelaçamento entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a perspectiva do futuro’” (WANDERLEY, 2016, p. 208).

A cultura histórica é parte da História na qual cada indivíduo está inserido, independentemente de ter conhecimento produzido no campo disciplinar. Todos os processos pelos quais uma pessoa passa seja político, social ou econômico são heranças culturais históricas.

Se a cultura histórica está presente em diversos espaços e se manifesta na consciência histórica e as duas noções estão próximas nas suas ideias e definições, podemos pensar como elas se manifestam dentro do espaço escolar, onde encontramos diversos tipos de experiências e identidades e daí compreendermos outra definição importante no campo de investigação Didática do Ensino de História, a cultura escolar.

A cultura escolar é tudo o que compõe o ambiente escolar, é todo o conjunto que está presente na construção de uma Escola: gestores, corpo docente e discente, Currículos, Projetos Políticos Pedagógicos, estrutura física, condições materiais de trabalho, recursos, materiais didáticos utilizados, etc, que influencia diretamente na construção do saber, no caso em específico, do ensino aprendizagem em História. Segundo Cardoso é esse espaço que também transforma o saber erudito, ele afirma que “muitos dos saberes escolares foram criados pela própria escola, na escola e para a escola”, (CHERVEL, apud CARDOSO, 2008, p. 154). Assim, o autor demonstra a capacidade da construção do ensino a partir da própria cultura escolar. A escola é, portanto, um dos elementos construtores da consciência Histórica e da cultura Histórica.

A par dessas reflexões contemporâneas sobre o campo de formação e de investigação da Didática da História, os graduandos do curso de História da UECE/ FAFIDAM, realizam uma pesquisa, como uma das propostas avaliativas da disciplina, para perceber como se dá o processo de ensino aprendizagem nas Escolas de Ensino Básico de Limoeiro do Norte. Essa avaliação geralmente se dá em forma de três observações em turmas de História, nos níveis Fundamental ou Médio. A atividade é mediada pelas discussões teórico-metodológicas realizadas previamente, decorrentes das leituras e discussões dos textos e pelo seguinte roteiro: tema da aula; como a História é percebida e ensinada; Recursos didáticos utilizados; noções de história, tempo, espaço, documentos e sujeitos históricos; abordagens teórico-metodológicas na construção do conhecimento histórico; e discutir se nas aulas observadas existe relação entre Didática da História e Teoria da História. Em outras palavras, perceber se existem diálogos epistemológicos (conhecimento científico, a estrutura, os métodos, os conteúdos, a consciência Histórica) no ensino-aprendizagem da Didática da História com a Teoria da História e como acontece o ensino-aprendizagem?

A partir das observações os alunos produzem e apresentam um texto baseado nas suas experiências e também com base nos textos de apoio da disciplina. Não é nossa intenção discutir no momento o resultado das análises, ponto por ponto, do roteiro sugerido e das conclusões que os grupos trazem em forma de texto e socializam no decorrer dos vários semestres em que a atividade se repete. Em linhas gerais, as conclusões sobre as atividades de observações e análises realizadas pelos graduandos na pesquisa de campo são as de que as idas as escolas de ensino básico

são indispensáveis para a compreensão do processo e do aprendizado na formação do professor de História. A partir do momento em que fazem a visita nas Escolas, espaços de formação durante o Ensino Fundamental e Médio, as concepções sobre o ensino tomam um novo direcionamento.

A cada final de semestre parece ficar claro o quanto é importante a disciplina Didática na análise do ensino aprendizagem em História, quebrando a noção de que ela se remete apenas a pensar métodos de ensino. Os graduandos percebem que a teoria é indispensável para o entendimento de todo o contexto e de todas as etapas nas quais o ensino percorre, seja na academia ou o ensino básico. Percebem ainda que a experiência de estar em sala observando é fundamental para repensarem questões sociais, para a formação docente, para seu crescimento pessoal e profissional.

Compreendemos também que os diálogos forjados pelos autores discutidos na disciplina estão muito equivalentes ao que observamos no contexto escolar, especialmente as noções que compõe a Didática do ensino de história, consciência histórica, cultura histórica e cultura escolar. Os debates epistemológicos convergem com a realidade do cotidiano dos educadores e essa percepção muda o modo como encaramos a vida acadêmica.

Portanto, a partir da análise dos resultados dos trabalhos elaborados e socializados pelas equipes compreendemos melhor como o conhecimento desse campo teórico do ensino de História contribui na formação profissional docente e, sobretudo, a práxis que estamos sempre nos apoiando está presente na realidade no mundo profissional que escolhemos.

Cientes da relação pesquisa e ensino, teoria e prática os alunos do terceiro semestre, em uma das atividades avaliativas são convidados a desenvolver oficinas temáticas ou minicursos nas Escolas de Ensino Básico de Limoeiro do Norte. Em linhas gerais, a disciplina de Metodologia do Ensino de História do curso de História da FAFIDAM vem se construindo nas possibilidades e desafios teórico-metodológicos sobre a utilização de instrumentos didáticos diversos (documentos/linguagens) para o Ensino de História. No desenvolvimento da mesma se aborda: planejamentos de ensino com a elaboração e desenvolvimento de planos de aulas; Propostas Curriculares da Educação Básica, com ênfase para o ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas; as diferentes linguagens/documentos como objetos e

documentos para a História: história e audiovisuais, história e imagens e história e fotografias, documentos escritos, entre outros.

No decorrer do semestre os alunos são orientados na produção de plano de aula para ser desenvolvido em forma de minicurso ou oficina nas Escolas de Ensino Básico. A atividade avaliativa deve envolver sub-temas relacionados aos dois grandes temas: culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, contemplar as leituras que versam sobre as propostas Curriculares da Educação Básica. Além das leituras propostas na disciplina os alunos podem/devem se utilizar das leituras historiográficas discutidas nas Disciplinas de Brasil, Ceará, América, como também de Livros Didáticos e outros documentos/linguagens. A definição dos sub-temas, a escolha dos documentos, das Escolas e dos níveis de Ensino ficam a critério dos alunos.

Importante ressaltar que para o uso dos documentos em sala de aula e no ensino de História nos apoiamos nas leituras de cunho metodológicas exigidas na disciplina de Metodologia do ensino de História, dentre elas: (HERMETO, 2012), (NAPOLITANO, 2009) e (OLIVEIRA, 2012). As leituras são de fundamental importância para percebermos que ao entrar em sala é essencial explicar aos alunos o porquê do uso de documentos e como podemos compreender temas/conteúdo a partir dos audiovisuais e documentos escritos diversos.

O planejamento e o desenvolvimento de atividades como essa nas Escolas tem possibilitado aos alunos, na qualidade de professores em formação, colocar em prática as normas das “Diretrizes Curriculares Nacionais”, em especial as Leis Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino Básico do Brasil e que sejam aplicados de forma a contextualizar o processo histórico em que essas temáticas estão discutidas. Pode-se observar que o processo de discriminação sobre essas culturas é notório atualmente, e por isso a importância de tratar assuntos decorrentes dessas grandes temáticas em sala de aula é imprescindível para a construção de uma sociedade mais conhecedora de sua identidade e com menos preconceito.

Essa experiência, além de proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre a cultura africana, afro brasileira e indígena, tem permitido acrescentar na formação de alunos no terceiro semestre, como professores de História, uma compreensão de como é a “realidade” de uma sala de aula e como se dá a relação de professor e aluno. As experiências vivenciadas em Didática e Metodologia do Ensino

nas escolas de Ensino Básico nos faz perceber que para esses graduandos do segundo e terceiro semestres do curso de História da FAFIDAM, deve existir a aproximação entre a academia e a escola, teoria e prática, durante todo o decorrer do curso. Aproximação essa que deve se sedimentar cada vez mais na realização dos Estágios Supervisionados.

Os bastidores do Estágio Supervisionado I: algumas inquietações

A escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões. E o meu Mestre, carrancudo como um dicionário; Complicado como as Matemáticas; Inacessível como Os Lusíadas de Camões! À sua porta eu estava sempre hesitante... De um lado a vida... — A minha adorável vida de criança: Pinhões... Papagaios... Carreiras ao sol... [...] do outro lado, aquela tortura: [...] quantas orações? — Qual é o maior rio da China? — $A 2 + 2 A B =$ quanto? [...] Felizmente, à boca da noite, eu tinha uma velha que me contava histórias... lindas histórias do reino da mãe-d'água... e me ensinava a tomar a bênção à lua nova.

O poema acima de Ascenso Ferreira foi publicado em 1927, com o título “minha escola”. Ao retratar concepções educacionais do início do século XX, o texto nos interpela sobre algumas questões que até já parecem desgastadas contudo, não devem ser consideradas ultrapassadas: “Que escola temos e queremos?” “Que professor somos e desejamos ser?”

Apesar de datado, se referindo ao século passado e não abordar uma disciplina específica, cada linha se constitui uma denúncia, ao pontuar que o ensino de sua época era autoritário, desvinculado do cotidiano do aluno, pautado em uma memorização castradora de imaginação e criatividade. Contraditoriamente, no debate público atual, os professores estão sendo inqueridos justamente por fazerem (ou pelo menos tentarem) o contrário ao incômodo do poeta.

Neste sentido, uma das preocupações da disciplina de Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental em História é de se distanciar da noção de Estágio como parte prática do curso, entendendo-o como “campo de conhecimento, que necessita de um estatuto epistemológico próprio, podendo ser sintetizado na expressão: estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio” (PIMENTA e LUCENA, 2006). Deste modo, o curso visa a superação da dicotomia teoria e prática, através do conceito de práxis, como propuseram as professoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena (2005/2006).

Não obstante, o presente tópico ao invés de se deter sobre as conclusões das pesquisas realizadas pelos estagiários/estagiárias nas escolas, pretende abordar as ansiedades vivenciadas pelos mesmos durante todo o processo de experiência no primeiro Estágio. Tomaremos como referência as questões comuns colocadas pelos alunos nas aulas da disciplina dos últimos anos, e da elaboração de novas perguntas, fruto de demandas sociais contemporâneas.

A disciplina de Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental UECE/FAFIDAM possui carga horária de 102 horas/ aulas, portanto seis créditos. As atividades consistem em discussões teórico-metodológicas pensadas de modo interdisciplinar, concomitante ao exercício etnográfico realizado pelos alunos nas escolas que incluem além das regências (no mínimo três), a análise de documentos, a exemplo do projeto pedagógico, livro didático adotado pelas instituições e entrevistas ou questionários com a comunidade escolar (alunos, professores, gestores e funcionários).

Em seus respectivos diários de campo os estagiários devem fazer anotações sobre a cultura escolar, entendendo as interações e as tomadas de decisões que envolvem a relação aluno/ professor/ gestão/ funcionários. Acima de tudo, os estagiários devem vivenciar a escola transpondo a lógica coercitiva da observação que focalizava no professor e suas metodologias. Experimentando uma observação – participante, os estagiários investem sua atenção nos alunos e compreendem melhor as tomadas de decisões dos professores, afinal às escolhas destes se baseiam naqueles (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011).

A este respeito, observamos que os estagiários ao identificarem as mais diversas situações no ambiente escolar ficam mais preocupados com suas regências e produzem um parecer menos tecnicista e genérico da comunidade escolar. O exercício de compreensão proporciona a estes refletirem sobre suas formações e se inquietarem diante das lacunas da mesma.

Assim, logo após o primeiro mês de convivência dos alunos na escola como estagiários, tem sido possível identificar algumas angústias dos mesmos, que se traduzem nas “falas”: “Como vou conseguir ministrar todo aquele conteúdo?” “Acho o nosso curso muito voltado para a pesquisa”, “Como vou para uma sala de aula se minha formação carece de um debate mais aprofundado e de experiências com a educação inclusiva?”, “Será que consigo ser professor/professora de crianças e

adolescentes”? Estas inquietações, em grande medida, têm se repetido. Todavia, os anos de 2018 e 2019 trouxeram uma nova angústia: “como lidar com os revisionismos ideológicos e os negacionismos históricos na sala de aula”?

Tendo como referência as interrogações dos estagiários podemos chegar a algumas conclusões tematizando-as em três blocos: a primeira é que nossas aulas não são tão claras como gostaríamos, já que a indissociabilidade de ensino e pesquisa não é uma questão tão bem resolvida. A segunda diz respeito a uma denúncia importantíssima quanto a carência de debates, sobre a educação inclusiva em nossos cursos de formação. A terceira versa sobre os desafios da carreira do magistério. Já a última, toca nas especificidades do ensino de História na contemporaneidade. Será sobre esta última inquietação que dedicaremos mais atenção.

No início da disciplina de Estágio, as questões que parecem ser adiadas durante todo o curso chegam com efeito nuclear, talvez porque muitos de nossos alunos só se percebem como futuros profissionais mais ao fim da graduação. Há de se observar que desde 2012 o curso de História da UECE/ FAFIDAM participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), possibilitando maior inserção de grupos de alunos nas escolas. As disciplinas do curso, a exemplo das elencadas no tópico anterior, também em menor tempo proporcionam atividades de minicursos e oficinas nas escolas, assim como o Programa de Educação Tutorial (PET). O interessante é que nestas disciplinas os graduandos vivenciaram a dinâmica escolar, mas não expressaram seus “conflitos interiores”, apesar de destacarem as tensões que ocorrem em sala de aula.

Entretanto, o que alguns alunos dizem (às vezes claramente) é que a ideia de ser professor, parece ser um caminho espinhoso. Como discordar? Isto se deve a inúmeros motivos, que não cabem à proposta deste ensaio discutir. Mas, há de se salientar que o Brasil possui “um senso comum institucionalizado”, que associa a profissão de professor ao fracasso, para lembrarmos a declaração do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso em novembro de 2001: “Se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor. Então fica a angústia: se vai ter um nome na praça ou se vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem” (FOLHA DE SÃO PAULO, 28/11/2001, s/p).

Por outro lado, dezoito anos depois o atual presidente do Brasil e sua equipe percebem o professor como doutrinador das “ideologias” criadas por Paulo Freire e a “esquerda”. De mero reprodutor do conhecimento a doutrinador. Quais implicações

políticas destas afirmações? Como estas concepções reverberaram e reverberam nos investimentos em educação, nas mais diversas políticas públicas, e na condição de ser professor no Brasil? Obviamente, a discussão sobre seguir a carreira de professor não deve estar no campo da vitimização ou da “heroicização”, mas sim da análise que envolve desafios e contradições que regem as expectativas dos profissionais, sejam em formação ou já em atuação.

Além disso, nos últimos anos, observamos a emergência do negacionismo científico e os revisionismos ideológicos no mundo. No Brasil de 2021, por exemplo, nega-se a eficácia de vacinas, as mudanças climáticas e o efeito de uma pandemia, em decorrência do vírus SARS-CoV-2. O negacionismo que perpassa praticamente todos os campos do saber, assume no campo disciplinar a forma de negacionismo histórico.

Sobre o negacionismo histórico, Odilon Caldeira Neto (2009) explica que surgiu “como uma tentativa intolerante e predatória da memória da Segunda Guerra Mundial, e consiste atualmente numa das maiores expressões do antissemitismo da extrema-direita”. Não obstante, o autor frisou que a “origem do negacionismo, porém, remete não a setores da direita europeia, mas sim a personagens da esquerda, mais precisamente Francesa”. Inspirado em Pierre Vidal Naquet, o autor sublinha o negacionismo como uma “falsificação da História”, que não se reduz, de imediato, ao ato de negar em si, mas consiste na distorção de dados, para que em seguida estabeleça o ato da negação. (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1107-1108).

Apesar de não ser um fenômeno novo, o negacionismo histórico tem angustiado as atuais gerações quanto ao tratamento e a abordagem do tema na sala de aula. Afinal, como lidar com o negacionismo histórico e revisionismo ideológico no ambiente escolar? Este foi o mote de um encontro de pesquisadores² do Departamento de História e o Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), de 07 a 09 de maio de 2019.

Do mencionado evento de História da USP resultou um documento síntese dos debates. Nele, os professores Marcos Napolino e Mary Anne Junqueira ressaltaram o importante diálogo que realizaram com o clássico *Assassinos da memória* de Pierre Vidal-Naquet (1988) e com o Livro *Negação* de Deborah Lipstadt (2017). Além de

² Esse é só um exemplo de tantos eventos que poderiam ser citados sobre a temática.

proporem a definição do termo de negacionismo histórico, o documento contribui para o debate da noção de revisionismo:

O revisionismo é, por outro lado, um conceito mais complexo. Dois tipos de revisionismo são identificáveis: o historiográfico e o ideológico. O primeiro deles reconhece o legítimo e necessário trabalho da historiografia. Já o revisionismo ideológico reúne autores politicamente interessados em manipular dados e desvirtuar fatos em nome de interesses específicos dados a priori. [...] (NAPOLITANO; JUNQUEIRA, 2019, s/p).

Ao estabelecerem as diferenças entre a ética e o método em que se baseia o revisionismo histórico da historiografia, e a ausência destes pressupostos na operação do revisionismo ideológico; os autores reafirmaram a compreensão que não cabe ao historiador a discussão “com negacionistas, mas sim, analisar o negacionismo, compreendê-lo e enfrentá-lo” (NAQUET, 1988, p. 11). Portanto, o historiador deve “identificar o negacionista, verificar a sua prática, demarcar o lugar de onde ele fala, a quem quer atingir e investigar a quais causas serve”. Afinal, tal temática deve ser passível de investigação dos estudos históricos (NAPOLITANO; JUNQUEIRA, 2019, s/p).

Foi neste processo de discussões sobre o enfrentamento cotidiano do negacionismo histórico e do revisionismo ideológico, que percebemos que além das dúvidas costumeiras sobre os recortes de conteúdo, os estagiários estavam receosos de precisarem tratar sobre questões teóricas complexas, a exemplo da “verdade histórica”, caso fossem interpelados. Assim, dedicamos uma das unidades do programa da disciplina para a questão e compartilharemos algumas considerações.

De início, percebemos que em épocas de negacionismos e do reinado da falsificação, inflama-se o mito da verdade objetiva e da transcrição do “real”. Observamos nos debates em sala de aula, que havia uma tentação em responder proposições idealizadas pela “insígnia” de verdade objetiva sob a mesma fórmula, cedendo, portanto, ao empobrecimento do pensamento e aos modelos censuradores da sociedade autoritária. Vale retomar o alerta do filósofo italiano Gianni Vattimo (2016), quando nos lembra que a insinuação de uma verdade objetiva é inimiga de uma “sociedade aberta”, que se deseja “livre e democrática”.

Mas, como não cair nas armadilhas dos reducionismos como alerta Régine Robin (2016), pela ansiedade de denunciar “as mentiras” em nome das angústias pelo “real”? Se o discurso histórico está posto à prova por seu caráter plural, isto quer dizer que ele incorpora histórias sem crivos e distinções? Será que o caminho é abrir mão de

encontrar estéticas narrativas próprias (RANCIÈRE, 1992) que comportem as múltiplas formas de expressão da subjetivação? A todas estas questões estamos sendo inqueridos, seja na sala de aula, seja no espaço público. Acima de tudo, os revisionismos ideológicos no Brasil sinalizam o incômodo de uma sociedade em crise democrática, com o caráter multivocal e polifônico das escritas da História, a partir do final do século XX.

Neste sentido, alguns pressupostos herdados do paradigma moderno de ciência dos séculos XVIII e XIX, ainda alimentam disputas sobre um conceito de historiografia que pouco contribui na compreensão do funcionamento das tensões sociais atuais. Há ainda de se mencionar que o estabelecimento dos nichos do saber formulados no século XIX, frutos de disputa de poder, confeccionou pseudoproblemas (SERRES, 1990), a exemplo da relação História e Literatura e por extensão do “real” com a “ficção”.

Se o discurso histórico é perpassado pela positividade (ao se narrar sobre o que “aconteceu”) e o discurso literário é o lugar do que poderia ter sido ou simplesmente não foi, isso não quer dizer que ambos não se aproximam na medida em que produzem “o efeito de real” (BARTHES, 2004). Apesar de, comportarem licenças estéticas diferentes, já que o documento delimita o discurso histórico, vale lembrar que, em um debate em nome do “real”, a ficção o constitui (CERTEAU, 2011).

Não devemos esquecer que a História não se trata sobre o passado verdadeiro, a verdade do passado ou sobre o que realmente se passou como propunha Leopold Von Ranke. Mas, sim sobre o homem e suas relações no tempo. Desde que Marc Bloch (1949) pontuou quão absurda é a noção do passado enquanto objeto do conhecimento, que ele trouxe à baila o lugar da verdade, da ficção, da imaginação e até da mentira no discurso histórico. Se a História é sobre os homens, à que estes são feitos? De sonhos, de desejos, imaginação, de interesses e até de mentiras, expressando as ambiguidades da condição humana. Portanto, não trataria o conhecimento histórico dos sentidos atribuídos pelos os sujeitos que estudamos aos acontecimentos que lhes eram contemporâneos, assim como dos usos que eles fizeram do que concebiam como passado, para disputar o que eles tinham por presente?

Por isso, a utilização do argumento que se baseia em certa concepção de pureza do “realismo histórico” no combate ao negacionismo, não só tem sido pouco

eficaz como distorce a complexidade do conhecimento histórico. Mas, se a ideia de referente parece mais sedutora e somos cooptados pela *ilusão referencial*, pelo *prestígio do aconteceu* nos dizeres de Barthes (1967) estamos sendo conduzidos pela perigosa comodidade da simplificação e pela lógica do cansaço. A “verdade” e sua relação com a “realidade” (leituras sobre o real), pode ser única, absoluta, correspondente e total se é perpassada por ecos de múltiplas vozes? “O Real é imperativo sobre a verdade que é tecida dentro do sentido”, já nos lembra Miranda (2005).

Hegel já advertia sobre os desafios epistemológicos para a produção do conhecimento histórico; já que o termo História alude tanto ao *res gestae* (fato, ou passado em si mesmo) como a *história rerum gestarum* (a narrativa sobre um fato). Eis aí um ponto de partida: a compreensão de que a nossa apreensão do mundo como seres humanos é limitada, lacunar e seletiva, já que a narrativa passa pela capacidade de seleção da memória, que assim o faz de acordo com interesses subjetivos. Cientes deste hiato, cabe ao historiador provocar boas conversas em que tomem por balizas a diferenciação de noções como real, realidade e a verdade.

Afinal, “onde alcançamos o real?” “O que o define?” “Onde ele se localiza?” Nessa boa conversa o historiador poderá mobilizar diálogos com os escritos do psicanalista Jacques Lacan: “Digo sempre a verdade. Não toda... pois, dizê-la toda, não se consegue... Dizê-la toda é impossível, materialmente... faltam as palavras. É justamente por esse impossível... que a verdade toca o Real.” (LACAN, 1973). Em outras palavras: não conseguimos enxergar a totalidade. A humanidade terá que lidar com a frustração de não apreender o todo. Essa admissão em nada tem a ver com a premissa da produção de um conhecimento distorcido e muito menos, deve impor perigo de se relativizar crimes contra a humanidade. Ela também não significa endossar a “pós-verdade”.

A tarefa não é fácil, sabemos. Não é fácil no debate público e muito menos quando pensamos nas salas numerosas do Ensino Básico. Isso exigirá criatividade do professor de História. Além disso, é uma construção cotidiana em que a utilização de outras fontes (para além do livro didático) se constitui vital neste processo de aprendizagem. Já que das relações do homem no tempo e com o tempo, nada temos mais do que fragmentos, a reflexão histórica escolar baseada na problematização das especificidades de cada fonte, possibilitará que questões teóricas possam ser desenvolvidas de modo mais fluido e próximo da realidade do aluno.

No enfrentamento dos negacionismos, se faz necessário deixar claro as diversas etapas do ofício de historiador. Ou seja, dos processos de “reconstruções”, montagens e análises de fontes, até o ato sistematizador da escrita. É preciso demarcar ainda mais o lugar do vestígio na escrita, ou em nós, como disse Robin (2016, p. 294).

As amarras da verdade objetiva e sua relação de correspondência com a realidade e com o real são a matriz de pensamentos autoritários e negacionistas. Isso porque, os autoritaristas escolhem mobilizar retalhos específicos do passado, em busca de “se servir dele no presente” (TODOROV, 2017 p. 275), para legitimarem suas políticas de extermínio. Ao tratarem episódios específicos de outrora como a “verdade totalizante”, não estão nada nada mais do que ocultando sua barbárie, seus crimes, ou tentando justificá-la. Castradores da verdade como abertura, se assentam em uma política de cunho ideológico, compreendendo-se como absolutos, por isso, antidemocráticas.

Repensando a prática docente: os desfechos do Estágio Supervisionado I

Passados os primeiros debates, que envolveram as inquietações em torno das noções verdade, negacionismo e revisionismo, caminhamos para as atividades de planejamento, relacionado aos temas específicos que seriam desenvolvidos pelos alunos nas regências.

A partir de 2019 passamos a realizar a qualificação dos planos de aula dos estagiários. A atividade consiste em formar uma banca externa, composta pelo docente da disciplina e dois outros colegas, com o objetivo de sugerir ideias, leituras e metodologias. Neste sentido, notamos que a banca de qualificação dos planos de aula possibilitou uma melhor compreensão por parte dos estagiários quanto aos recortes temáticos que aula deve ter e os perigos de se tornar refém de um amontoado de conteúdo sem interroga-los a partir de questões do presente (SEFFNER, 2012, p. 126). Além disso, acreditamos que no decorrer da disciplina, tenha ficado claro a importância do retorno dos textos não só relacionado as disciplinas ditas de “conteúdo”, mas também “teóricas”.

Através dos artigos/relatórios finais dos estagiários percebemos que algumas das angústias, inicialmente ressaltadas, vão se resolvendo. Grande parte dos estagiários passaram a ficar mais atentos para os conceitos históricos que eram

trabalhados nas suas aulas (BEZERRA, 2003) e a fecundidade do uso de fontes na sala de aula. Entende-se que as atividades de leituras, planejamento, as múltiplas vivências nas escolas e mais recentemente qualificação dos planos de aulas, foram importantes neste processo.

Entre risos e cansaço, ao fim da disciplina os alunos refletem sobre os desafios trilhados, permitindo-se serem provocados pela dinâmica escolar, por suas próprias regências e pelo exercício de produção do conhecimento (o escrever) a partir dos dados coletados (questionários, documentos), mas também pelo olhar e pelo ouvir, como diria Roberto Cardoso (1996).

Podemos pensar que cada disciplina afeta os alunos (futuros professores) de maneira diferente. Deste modo, o ensaio aqui proposto teve como centro reflexões sobre experiências e subjetividades que envolvem práticas docentes no Ensino Superior na disciplina de História, admitindo que o espaço da sala de aula é permeado por tensões, contradições e o lugar em que se aprende muito mais sobre a importância das perguntas do que necessariamente das respostas.

Referências

AVILA, Arthur de Lima. *Qual passado usar? A historiografia diante dos negacionismos* (artigo). In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/negacionismo-historico-historiografia/>. Publicado em: 29 abr. 2019. Acesso: 29 de julho de 2019.

BERGMANN, Klaus. *A História na reflexão didática*. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: vol.9, n. 19, p. 29-42, set.1989/fev.1990.

BIAZI; GIMENEZ; STUTZ. **O papel da observação de aulas durante o Estágio Supervisionado de Inglês**. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/8644/9226> Acesso em 25/ 05/2014.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografias**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.28, n° 55, p. 153-170 – 2008;

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Revista de Antropologia (USP), v.39, n.1, São Paulo, 1996.

CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*. **Rev. Bras. Hist.** V. 28 nº 55, p. 153-170, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2013.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes 2).

LACAN, Jacques. **Os não-tolos erram / Os nomes do pai: seminário entre 1973-1974** [recurso eletrônico]. Tradução de Frederico Denez e Gustavo Capobianco Volaco. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, Solange Ferraz de e CARVALHO, Vânia Carneiro de. *Fotografias: usos sociais e historiográficos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (Orgs). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, Maria Teresa Tavares de. **O real**. Disponível em: <http://www.psicanaliselacanianana.com/mural/fragmentos/fragmentos.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. "Fontes e audiovisuais: a História depois do papel." In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

ROBIN, Régine. O discurso Histórico posto à prova. In: **A memória saturada**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016, p. 171-197.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tania. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história*. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SEFFNER, Fernando. *Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa)*. *Historiæ*, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SILVA, Mônica Martins. *Diversidade que interroga: a construção do conhecimento histórico escolar no contexto das políticas e ações afirmativas*. In: SILVA, Cristiane Bereta da e ZAMBONI, Ernesta (Orgs). **Ensino de História memória e culturas**. Curitiba, Editora CRV. 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Diante do extremo**. Tradução: Nícia Adan Bonatti. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

VATTIMO, Gianni. Para além do mito da verdade objetiva. In: **Adeus à Verdade**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes. p.19 – 57.

WANDERLEY, Sonia. *Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar*. In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, e SANTIAGO, Ricardo (Orgs) **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. Zahar, 2001.

Cintya Chaves

Doutoranda em História pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista Capes. Professora Substituta do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM), dos anos de 2015 a 2021.

Elisgardênia de oliveira Chaves

Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM.)
