

Perspectivas e Diálogos

Revista de História Social e Práticas de Ensino

V1, Número 9, 2022

**Casa de Anísio Teixeira,
Sertão da Bahia, Caitité**



**Primeira sede
do inep 1938**



**A Cidade Antiga de
Fustel de Coulanges**

NHIPE

Núcleo de História Social
e Práticas de Ensino

DCH UNEB/Campus VI Caetité-BA

ISSN – 2595-6361

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI, Caetité – Bahia

NHIPE – Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Cnpq)

**Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
(ISSN – 2595-6361)**

Adriana Marmori Lima

Reitora

Dayse Lago de Miranda

Vice-Reitora

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Tania Maria Hetkowski

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

Juliane dos Santos Amorim

Diretora do DCH – UNEB/Campus VI

Genilson Ferreira da Silva João Reis Novaes

Editores-gerentes

**Antonieta Miguel Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras Maria Sigmar
Coutinho Passos Wilson da Silva Santos Márcia Cristina Lacerda Ribeiro**

Editores assistentes

**Ricardo Tupiniquim Ramos Joslan Santos Sampaio Luis Filipe Bantim
Assumpção**

Conselho Consultivo

**Maxsuel da Silva Marques Ferreira Paulo Henrique Malheiros de Castro
Manoel Messias Souza Santana**

Equipe técnica/Monitoria

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino [recurso eletrônico] / Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE. Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus VI – v. 1, n. 9 (jan./jun. 2022) – Caetité: NHIPE/UNEB, 2022.

Início: janeiro de 2018.
Periodicidade: Semestral

Periódico eletrônico: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>.

ISSN: 2595-6361

1. História. 2. Educação: pesquisa e práticas de ensino.

CDD 900 / 370.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB v. 1, n. 9 – jan./jun. 2022

Política Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

é um periódico semestral, online, associado ao grupo de pesquisa Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Nhipe/Cnpq) do Departamento de Ciências Humanas, campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Caetité, Bahia, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (**PPGELS**) do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia. A Revista tem por objetivo divulgar produções originais e inéditas de relevância científica na área de História com ênfase na História Social, na História da Educação e Pesquisa e Práticas de Ensino de História. A Revista dialoga com a literatura, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a arqueologia, as variadas linguagens imagéticas e sonoras (cinema, fotografia, iconografia, música) e com as tecnologias de informação e de comunicação na pesquisa e no ensino. **O periódico** publica trabalhos científicos inéditos em português, espanhol, francês, italiano e inglês, sob a forma de **entrevistas, artigos, dossiês e resenhas de livros**, de colaboradores brasileiros e estrangeiros, dentro das áreas propostas pela Revista. Não cobra taxa de processamento de artigos (submissão, avaliação e publicação) e disponibiliza seu conteúdo em acesso aberto.

Editores-gerentes

Genilson Ferreira da Silva, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil
João Reis Novaes, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Brasil

Editores Assistentes

Antonieta Miguel, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Maria Sigmar Coutinho Passos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Wilson da Silva Santos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Márcia
Cristina Lacerda Ribeiro, Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Conselho Consultivo

Ricardo Tupiniquim Ramos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Joslan Santos Sampaio, Nhipe/Cnpq-UNEB; Secretaria de Educação do Estado
da
Bahia, Brasil

Luis Filipe Bantim Assumpção, ATRIVM/UFRJ, Brasil

Conselho Editorial

Ana Livia Bonfim Vieira, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Ana Maria Oliveira Lima, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
Ana Teresa Marques Gonçalves, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Carlos Augusto Lima Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana,
Brasil
Carlos Jorge Gonçalves Soares Fabião, Universidade de Lisboa, Portugal
Delfim Ferreira Leão, Universidade de Coimbra, Portugal
Edgar Leite Ferreira Neto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Enzo Pace, Università di Padova, Itália
Fabio de Souza Lessa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Fábio Santos de Andrade, Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Fabio Vergara Cerqueira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Helena Paula Carvalho, Universidade do Minho, Portugal
José Antonio Zamora Zaragoza, Instituto de Filosofía - CSIC, Espanha
Josivaldo Pires de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia
Kacem Gharbi, Centre D'etudes et de Recherches Economiques et Sociales,
Tunísia
Lélia Cristina Silveira de Moraes, Universidade federal do Maranhão -UFMA,
Brasil
Dra. Lia Machado Fiuza Fialho, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil
Lorene dos Santos, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Luiz Otávio de Magalhães, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
Maria Beatriz Borba Florenzano, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Cecília Miranda Nogueira Coelho, Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Manuela Reis Martins, Universidade do Minho, Portugal
Olivia Morais Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Brasil
Sergio Armando Diniz Guerra Filho, Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia
Sidnay Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Vagner Carvalheiro Porto, Universidade de São Paulo, Brasil
Vereno Brugiattelli, Università degli Studi di Verona, Verona, Itália
Warley José Campos Rocha, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Equipe Técnica

Maxsuel da Silva Marques Ferreira, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Paulo Henrique Malheiros de Castro, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manoel Messias Souza Santana, Nhipe/Cnpq-UNEB, Brasil

Endereço

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI
Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE
Avenida Contorno, S/N, Bairro São José – Caetité - Bahia CEP: 46400-000
Telefone: (77) 3454-2021
Fax: (77) 3454-1762

E-mail: revista.nhipe.uneb@gmail.com Acesso à versão eletrônica:
<http://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>

Sumário

EDITORIAL

Editores da Revista.....8

ARTIGOS

“Onde é que tudo deu errado?”: a distopia como interlocutora das fraturas historiográficas a partir do século XX

Daniela Moura Rocha Souza.....10

História Local e Educação Patrimonial: perspectivas e abordagens pedagógicas nas aulas de história

Dulce Dilma Oliveira Neves.....28

Reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar e o seu trato pedagógico

Érica Taynara Alves dos Santos Dutra.....45

De Fustel de Coulanges a François de Polignac: algumas notas sobre a pólis e a religião grega antiga

Gabriela Freitas; Guilherme Moerbeck.....62

A importância da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais no município de Caetité-Bahia

Kiara Kelly Rodrigues Santos Maia.....83

Centro Regional de Pesquisa em Educação da Bahia: ponto de conexão de uma articulação inovadora criada por Anísio Teixeira

Lívia Maria Góes de Britto; Edna Pinheiro Santos.....96

O que é fundamental para o Ensino de História nos anos finais (6º ao 9º)? Reflexão sobre avaliação de aprendizagem no cotidiano escolar

Vívian Barros Umbelino; Juliana Alves de Andrade.....116

No primeiro semestre de 2018, há exatos cinco anos, lançamos o primeiro número da Revista **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**. Concretizava-se, naquele momento, o trabalho de um Grupo de Pesquisa que tinha como pretensão criar um canal de comunicação em que o objetivo precípuo fosse a difusão de informações, como sublinhamos na época, que quebrassem barreiras e fossem para além dos muros da Pesquisa em História, rompendo fronteiras e estabelecendo diálogos com as demais Ciências Sociais.

O grupo a que nos referimos anteriormente é o Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – Nhipe. Em torno deste, reuniu-se as primeiras pessoas que fizeram nascer o embrião da Revista. O desafio abraçado pelo Nhipe, explicitado no primeiro número da Revista, propunha a construção de um periódico que fosse em sua essência “plural, interdisciplinar, [...] e aberto ao diálogo”.

Neste momento em que celebramos cinco anos de trabalhos de editoração da Revista **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino** coincidem também as reflexões sobre o Bicentenário da Independência, as lembranças sobre os cem anos da Semana de Arte Moderna e as comemorações dos trinta anos do Curso de História do Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus VI em Caetité.

Para este nono número da revista apresentamos os seguintes textos: **“Onde é que tudo deu errado?”: a distopia como interlocutora das fraturas historiográficas a partir do século XX** da autora Daniela Moura Rocha Souza; **História Local e Educação Patrimonial: perspectivas e abordagens pedagógicas nas aulas de história** de autoria de Dulce Dilma Oliveira Neves; **Reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar e o seu trato pedagógico**, texto escrito por Érica Taynara Alves dos Santos Dutra; **De Fustel de Coulanges a François de Polignac: algumas notas sobre a pólis e a religião grega antiga** escrito por Gabriela Freitas e Guilherme Moerbeck; **A importância da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais no município**

de Caetité-Bahia, cuja autora é Kiara Kelly Rodrigues Santos Maia; **Centro Regional de Pesquisa em Educação da Bahia: ponto de conexão de uma articulação inovadora criada por Anísio Teixeira**, texto das autoras Lívia Maria Góes de Britto; Edna Pinheiro Santos; **O que é fundamental para o Ensino de História nos anos finais (6º ao 9º)? Reflexão sobre avaliação de aprendizagem no cotidiano escolar** de autoria de Vívian Barros Umbelino e Juliana Alves de Andrade.

Reiteramos que a nossa expectativa é a de facultar aos leitores, aos docentes e aos pesquisadores debates que interessem às Ciências Sociais como a História Social, a História da Educação e Práticas de Ensino, dentre outros temas que se encontram em acordo com o que se propõe este periódico. Desejamos, como sempre, uma boa leitura a todos aqueles que acessam e contribuem nossa Revista.

Equipe Editorial

"ONDE É QUE TUDO DEU ERRADO?"¹: A DISTOPIA COMO INTERLOCUTORA DAS FRATURAS HISTORIOGRÁFICAS A PARTIR DO SÉCULO XX

"WHERE DID IT ALL GO WRONG?": DYSTOPIA AS A INTERLOCUTOR OF HISTORIOGRAPHIC FRACTURES FROM THE 20TH CENTURY

Daniela Moura Rocha de Souza²

Resumo:

O processo de renovação da história ao longo do século XX, responde à crise do *utopismo* moderno, construído entre os séculos XVIII e XIX, que sob o prisma de uma ciência positiva, metódica e historicista, construiu o pilar da cientificidade histórica, cujo alicerce passa a ser questionado a partir da emergência de vertentes pós-modernas, na qual emerge no campo do discurso, a difusão de uma história desconstruída, interpretativa/inventada, e um policentrismo epistemológico que coloca em xeque o pacto de verdade, questionando assim, a própria dimensão científica da história. Diante desse cenário, é legítimo tomarmos o termo *distopia*, como um recurso analítico de compreensão tanto dos contextos contemporâneos (do século XX e XXI), quanto da própria produção historiográfica. Imperativo considerar que tanto a utopia quanto a distopia, encontraram terreno fértil tanto na ficção, quanto na política, e seu conceito tem sido utilizado por alguns historiadores contemporâneos, como uma forma de entender a sociedade, por meio do

triângulo utopia, distopia e caos, relacionando-o com a crítica ao imperialismo capitalista e suas

consequências devastadoras. Entender os processos históricos a luz dos conceitos utopia/distopia, não reduzindo-as como dimensões estritamente opostas e sim, na complexa convivência de ambas, traz para além dos desafios, interessantes possibilidades. Este texto, discorre acerca de como a interpretação distópica da história abalaria, tanto o mito fundador do passado, quanto o mito de fundação científica da história na modernidade. A partir desse entendimento, buscamos, compreender o percurso historiográfico diante dessa crise, como também a crise dos modelos utópicos que sustentaram o discurso das sociedades modernas, refletidas também pela literatura distópica a partir do século XX.

Palavras-chave: Distopia/Utopia. Deslugar. História científica. Modernidade/Pós-modernidade.

¹Gregory Claeys (2010).

² Docente da UNEB, campus VI - Caetitê. Pós-doutora em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2016), na área de Filosofia e História da Educação, bolsista da Capes. Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2009). E-mail: profadanymoura@gmail.com.

Abstract:

The process of renewal of history throughout the 20th century responds to the crisis of modern utopianism, built between the 18th and 19th centuries, which under the prism of a positive, methodical and historicist science, built the pillar of historical scientificity, whose foundation passes to be questioned from the emergence of postmodern strands, in which emerges in the field of discourse, the diffusion of a deconstructed, interpretive/invented history, and an epistemological polycentrism that calls into question the pact of truth, thus questioning the very scientific dimension of history. In view of this scenario, it is legitimate to use the term dystopia as an analytical resource for understanding both contemporary contexts (from the 20th and 21st century) and the historiographical production itself. It is imperative to consider that both utopia and dystopia have found fertile ground both in fiction and in politics, and its concept has

been used by some contemporary historians as a way of understanding society, through the triangle utopia, dystopia and chaos, relating it to the critique of capitalist imperialism and its devastating consequences. Understanding the historical processes in the light of the utopia/dystopia concepts, not reducing them as strictly opposite dimensions, but in the complex coexistence of both, brings, beyond the challenges, interesting possibilities. This text discusses how the dystopian interpretation of history would shake both the founding myth of the past and the myth of the scientific foundation of history in modernity. From this understanding, we seek to understand the historiographical path in the face of this crisis, as well as the crisis of the utopian models that supported the discourse of modern societies, also reflected by dystopian literature from the 20th century onwards.

Keywords: Dystopia/Utopia. Unplug. Scientific history. Modernity/Postmodernit.

As primeiras décadas do século XX, já anunciam um contexto denominado por Hobsbawm (1995) como *Era das catástrofes*, marcado por tensões e barbáries, provenientes do advento das guerras mundiais; crise do capitalismo e da democracia liberal; ascensão dos fascismos e nazismo europeus e do socialismo soviético. Nesse contexto, as generalizadas tensões políticas e sociais são uma fonte de inspiração para diversos movimentos culturais, artísticos e literários, que ganham maior destaque a partir da década de 1920.

A expansão imperialista e capitalista, além de proporcionarem a ampliação de mercados e abertura de novos negócios relacionados ao tempo livre e lazer, inauguraram um novo *modus* social - urbano, industrial e moderno. Com isso, diversos tipos de entretenimento (teatros, circos, atrações esportivas, parques de diversão, turismo, cinema, literatura, música e outras formas de prazer e busca de aventuras), foram adaptados aos novos interesses do sujeito urbano, que entusiasmado com a ideia de expansão e dominação para além das fronteiras europeias, construiu um

sonho de aventuras e fantasias em terras distantes, colonizando o imaginário a fim de superar uma vida cotidiana relativamente pacata, ordenada e disciplinada, traduzida pela psicanálise freudiana como *mal-estar da civilização* (DECCA, 2000, p.164).

E como a literatura, pode traduzir esse contexto? Para alguns literatos, a exemplo de Bernardini (2021)³, a diferença entre a chamada “verdadeira literatura” e a “falsa literatura”, reside no ato de “espelhar”, ou não, espectros da realidade, que segundo a autora podem apresentar narrativas tão realistas quanto a própria história. Assim, os personagens seriam representações das mais variadas sensações, ideias, expressões, linguagens e pensamentos, de pessoas reais que experienciaram a vida em suas múltiplas manifestações cotidianas em determinados tempos e espaços.

Dessa forma, assim como outras manifestações de arte, a literatura entendida como interlocutora/intérprete da conjuntura histórica, a partir dos seus mais diversos movimentos/escolas, traduziu as experiências extraídas dos impactos imperialistas no começo do século XX, tendo no romance de aventura, a oportunidade de compreender a personalidade dos indivíduos que viveram essa transformação, apresentando, ainda que em uma narrativa ficcional, os elementos constitutivos das políticas expansionistas, adicionando perspectivas triunfalistas ou pessimistas, que angariaram milhões de leitores interessados nas discussões. É esse novo sujeito aventureiro que projetou seus anseios nas sagas de *Indiana Jones* e *Lawrence da Arábia*, personagens típicos do imperialismo dos finais do século XIX e começo do XX.

Do mesmo modo, obras como *Mogli⁴*, *o menino lobo*, e *Coração das trevas⁵* que narram aventuras do homem moderno frente às selvas (naturais ou metafóricas), contrapondo civilização e barbárie, expõem o sonho de uma vida mais dinâmica, cheia de peripécias e de encontros inusitados, difundido pelo imperialismo europeu, como um mundo novo e sem fronteiras, que ora exalta a supremacia, o progresso e desenvolvimento tecnológico europeu e ora questiona.

A ficção científica, é outro gênero literário que desde o século XIX, apresentou projeções utópicas de uma modernidade exacerbada e *ultra tecnológica*. No decorrer

³ Profa. Dra. Aurora Fornoni Benardini em palestra proferida no evento, Dostoiévski: 200 anos. 14 de dezembro de 2021, organizada pela FFLCH/USP.

⁴ Adaptação de o Livro da Selva de autoria de Rudyard Kipling, publicada em 1894.

⁵ Romance de aventura escrito por Joseph Conrad, em 1902.

do século XX, foi uma importante interlocutora das transformações sociais decorrentes das guerras mundiais, por meio da construção de um subgênero, que utiliza uma narrativa *distópica*, tendo sua gênese na publicação do romance *Nós*⁶, e se concentra nos elementos negativos que emergem, sobretudo, em realidades tensas e/ou caóticas.

Em linguagem comum, o termo distopia, funciona como oposto de utopia, o lugar ruim versus o que seria o ideal de lugar bom ou melhor, definição que Claeys (2017), Sargent (2010) e Gordin et al (2010), consideram reducionista, uma vez que a existência de uma não anula necessariamente a outra. Em sentido histórico, o termo foi utilizado pela primeira vez em 1868, num discurso parlamentar proferido por Greg Webber e John Stuart Mill, como uma crítica à um mundo utópico ou idealizado. No entanto, a tentativa de criação de um termo que contemplasse uma dimensão “não-utópica”, segundo Claeys (2017) é anterior, embora não tenha sido amplamente utilizado, a ideia já teria aparecido no séc. XVIII, como *cacotopia para* designar um lugar maligno.

Distopia, segundo Claeys (2017), é um lugar doente, ruim ou defeituoso. O termo deriva de duas palavras gregas: *δυσ* (*dys/dis* - doente) e *τόπος* (*topos*- lugar). Para o autor, a natureza da narrativa distópica está intimamente associada ao caos, em dissertar sobre os escombros de civilizações que foram colapsadas pela falência das utopias da modernidade que associavam progresso técnico à civilização e felicidade. A decadência de tais valores e ideologias, preconizou o fenômeno moderno do pessimismo secular, que diante das explosões violentas que permeiam as relações humanas contemporâneas, vislumbram no futuro a autodestruição da humanidade.

Os principais temas abordados, pela narrativa distópica, aludem à crítica dos pilares de cientificidade, progresso e desenvolvimento industrial e tecnológico, que juntas constituem a utopia moderna. Seus usos mais comuns, então referem-se à política (controle e vigilância presentes em Estados liberais, autoritários e/ou totalitários); questões ambientais (efeitos da intervenção e destruição dos recursos

⁶ Romance publicado em 1924, pelo escritor russo Ievguêni Zamiátin.

naturais); e tecnologia (controle dos corpos, do tempo social e tecnologia com potencial poder de destruição).

Considerando a distopia como um conceito intrinsecamente relacionado à contextos de crise e reavaliação dos alicerces de determinados cenários e sociedades, podemos mobilizá-lo a fim de compreender as crises que perpassaram os diversos movimentos historiográficos durante o século XX, que buscando reinventar-se se depararam com a crise da própria base estrutural de construção de uma cientificidade histórica erguida sob os pilares da modernidade oitocentista e que tem sido amplamente questionada por diversos defensores da renovação historiográfica. Chegando ao século XXI, com a introdução de uma dimensão *pós-moderna* que introduz um discurso de negação da própria cientificidade histórica, adotada por historiadores como Keith Jenkins (2004).

Entre desafios e possibilidades, a historiografia atual tem se debruçado em uma série de avalanches, com a emergência de várias tendências epistemológicas de adequação ao mundo conectado e digital, acentuando cada vez mais uma tensão entre a manutenção de uma história científica e sua desconstrução, culminando em profunda crise identitária.

A História como utopia moderna

A ascensão europeia proveniente da sua expansão imperialista por todas as partes do planeta, criou um sistema global de trocas (culturais, econômicas e sociais), a partir do século XIX, que coincide, com a consolidação da história enquanto área científica do conhecimento.

Nas ciências sociais e humanas, a antropologia, por exemplo, emergiu como uma ciência em um contexto onde o imperialismo científico trouxe o contato com outros povos (na chamada partilha da África), e expansionismo em países asiáticos, chamando atenção para a questão da alteridade, onde a antiga contraposição entre civilizados e bárbaros, legitimou no campo da cientificidade, tanto teorias que culminavam na tentativa de entender esse outro enquanto um ser diferente, quanto às que culminaram na inferiorização do outro (teorias eugenistas, racistas,

antisemitas), ou seja, nem sempre essas discussões operaram sob um aspecto positivo. No âmbito da literatura e movimentos artísticos, essa realidade também foi apresentada, ora legitimando discursos estereotipados e estigmatizados, ora como resistência e crítica ao progresso e imperialismo científico e moderno.

Importante reiterar que a história enquanto área disciplinar, também esteve diretamente ligada à essas dimensões, e não podemos esquecer que como prática de pesquisa, ato de investigação, gênero literário ou forma de registro de processos e acontecimentos (BARROS, 2011) a história em si é milenar. No entanto, como dimensão científica e teórica, remonta a segunda metade do século XVIII e começo do século XIX, com a construção das escolas historiográficas historicistas, positivistas e metódicas que contribuíram para a construção de uma história com abrangência mundial essencialmente eurocêntrica.

Esse “novo historiador”, cientista, ao herdar a crítica documental dos filólogos; a noção de tempo linear dos teólogos (adaptando-a para o futuro), a preocupação com a verdade dos juristas, e a reflexão profunda sobre as coisas e erudição dos filósofos da história, consolida-se enquanto especialista da história, tendo como objetivo analisar tudo (ou quase tudo) o que se refere ao mundo humano sob a perspectiva do tempo, a partir das evidências que pudesse extrair dos diversos tipos de fontes documentais (BARROS, 2011), refundando-se a partir de rupturas e permanências e atuando diretamente na construção de uma história que legitimasse o Estado- Nação na qual o historiador estava vinculado.

Como produto do contexto (capitalista, imperialista e/ou nacionalista) e herdeira do movimento iluminista setecentista, com grande otimismo pelo progresso, industrialização, modernização e racionalidade científica, a história acadêmica do século XIX, ergueu-se com

- a) a emergência da figura do historiador profissional,
- b) pretensão de cientificidade para o conhecimento histórico
- c) construção de uma comunidade científica de historiadores
- d) disciplinarização da história (universidade)
- e) edificação de um método e sistema de regras específicas para a produção do saber histórico (matriz curricular)

f) emergência de Escolas histórias e criação de revistas especializadas

Esse modelo de *historiografia científica*, ao construir a figura do historiador profissional e a disciplinarização da história enquanto ciência, operacionalizada nas universidades, passa por um processo de renovação, no começo do século XX, ao deparar-se de um lado com o conflito de tentar responder às crises e críticas sofridas, diante da permanência de um *modus operandi* teórico-metodológico construído nos finais do séc. XVIII e que não responderia mais às necessidades contemporâneas, e de outro a adequação de sua finalidade, no contexto do século XX.

Esse *utopismo* (SARGENT, 2010), presente na base dos paradigmas científicos e nacionalistas do século XIX, que na história vem com a pretensão de reescrever/revisar os fatos por meio da análise metodológica, permitiu classificar e periodicizar os períodos históricos anteriores, elegendo os marcos de legitimação e ascensão europeia, por meio daqueles que seriam os centros difusores do conhecimento científico (Alemanha, França, Inglaterra), construindo um eurocentrismo, ancorado em teorias raciais e eugenistas de inferiorização do outro e levando a exaltação do *projeto civilizador* europeu como padrão de modernidade a ser projetado em nível global, exportando conceitos, ciências, artes e ideologias, que adquiriram o ápice no começo do século XX. E em seguida, gradativamente implodiram diante de sucessivas crises advindas das grande tensões como consequência do processo expansionista/imperialista (guerras mundiais, genocídios em massa, frustrações ideológicas etc.), culminando no questionamento dos pilares dessa mesma modernidade que construiu os instrumentos de sua dominação a partir do discurso de bem-estar social, progresso, felicidade e liberdade, com respaldo na racionalidade e verdades científicas, entrando em colapso quando estas mesmas concepções de ciência, foram colocadas em "xeque".

Na tentativa de atender essas demandas, historiadores franceses como Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, fundaram uma revista que ficou conhecida como *Annales*, defendendo a substituição da narrativa histórica tradicional pela história-problema, ampliação da interdisciplinaridade, defesa por uma história total e um maior diálogo com a geografia e sociologia (BURKE, 1991).

Esse movimento *annalista* vai propor um processo de renovação da história, respondendo às críticas que a história científica vinha atravessando, principalmente pela escola sociológica *durkheimiana* que defendia a sociologia enquanto única ciência verdadeiramente social, e que a história deveria ser sua auxiliar.

Com os impactos provenientes da Segunda Grande Guerra (incluindo os horrores da chamada guerra total – extermínio de grupos étnicos e minorias em massa); redefinição da geopolítica mundial (Guerra Fria) e dos processos de independência afro-asiáticos, e suas conexões e tensões com os demais continentes, toda essa conjuntura culmina na chamada “crise dos pilares da modernidade”, o que causou uma série de impactos, como: hostilidade aos nacionalismos (bandeira até então levantada entre os séculos XVIII e XIX); desconfiança em relação ao industrialismo; aversão às ideologias liberal (a partir da crise da propaganda do modo de vida americano) e socialista, esta última, sobretudo, com a exposição do terror stalinista a partir de relatórios divulgados pelo líder soviético Nikita Kruchev, sucessor de Stalin (NAPOLITANO, 2020).

Após esses desdobramentos contextuais, a história científica francesa, passa por uma nova fase de renovação pela denominada segunda geração dos Annales (1946-1968), inserindo a ampliação dos conceitos temporais (estrutura, conjuntura e evento), e um apreço maior com a história quantitativa e demográfica, dando ênfase as áreas da geografia e economia (BURKE, 1991).

Já no contexto da Guerra Fria, onde para além das disputas entre o bloco soviético e o capitalista, o processo de emancipação das colônias afro-asiáticas em relação aos domínios europeus, bem como a intervenção estadunidense na América Latina, a fim de frear as aproximações com o chamado movimento dos não alinhados (China e países afro-asiáticos que após o processo de independência lutaram em prol da construção de um bloco economicamente autônomo dos EUA, Europa e URSS), e também do bloco soviético que influenciava por meio dos partidos comunistas, e movimentos de esquerda, culminaram em constantes tensões e crises, onde do ponto de vista da história acadêmica, novas críticas compareciam, defendendo mais uma renovação que estivesse em consonância com as demandas do contexto, e com os estudos realizados pela antropologia, levando a emergência da cultura enquanto tema

central de debate e necessidade de ampliação de fontes, objetos e focos dentro do campo da história (HOBBSAWM, 1995), chegando em mais um movimento de renovação.

A distopia encontra a história

A ciência moderna, que teve grande impulso pós Galileu, Descartes e Newton, construiu a partir do século XVII a ideia de que os acontecimentos reais poderiam ser explicáveis e previsíveis por meio de um raciocínio bem estruturado e análise matemática. Assim, os primeiros estudos científicos concentravam-se em experimentos do dia a dia, e a realidade física era o experimento da realidade, onde tempo e espaço seguiria um ordenamento absoluto e imutável (concepção newtoniana), cuja âncora para esse entendimento seria a física clássica (GREENE, 2010).

Ao final do século XIX, os avanços da industrialização e da “ciência”, com as forças elétricas e magnéticas, construíram a ideia de que os segredos do universo não poderiam resistir ao poder intelectual humano, e que os grandes princípios gerais norteadores da vida estavam para serem todos revelados. Essa verdade construída, no entanto, sofreu grandes abalos, já no começo do século XX, quando Albert Einstein, após concluir as suas relatividades (especial e geral), reescreveu as leis da física, derrubando o conceito newtoniano de realidade (consenso até então pela física clássica), definindo-a como relativística, na qual tempo e espaço longe de serem estruturas rígidas e imutáveis, conforme se acreditava, seriam interligados e relativos.

Essa constatação levou a um grande choque na ciência experimental, seguido pela revolução da mecânica quântica, que na década de 1930, construiu sua teoria defendendo que o presente estaria imerso em uma previsão de probabilidades e que a depender do estado em que se encontre estaria em algum momento do futuro ou do passado, ou seja, o universo não estaria gravado no presente e sim transitando entre essas três dimensões de forma simultânea e com isso a realidade não seria da forma como se apresenta (GREENE, 2010).

Estas duas teorias da física, impactaram profundamente as ciências experimentais, balançando as estruturas da racionalidade científica que foi cimentada a partir de ideais iluministas, ao colocar em “xeque”, os próprios princípios científicas, principalmente no que corresponde a questão da verdade.

Com impactos gradativos nas demais dimensões da vida, apesar dessa turbulência no campo das ciências experimentais, e também do grande tensionamento mundial que culminou nas grandes guerras, conforme esclarece Berardi (2019), o sentimento utopista pelo progresso e modernização, ancorados pela racionalidade científica, atravessou o século XX,

Apesar das tragédias, das guerras e dos inúmeros massacres, o sentimento que imperava no novecentos era de fé na realização final da razão. Tomando muitas formas – justiça social, afirmação nacional, democracia liberal, perfeição tecnológica, o horizonte parecia brilhante, mesmo que o caminho até o futuro fosse pavimentado com sofrimento, miséria, dificuldades e luto inimagináveis (BERARDI, 2019, p.7).

Entretanto, de acordo com o próprio Berardi (2019), a partir dos finais dos anos sessenta, algo se quebrou na esfera psicossocial e o sentimento que passou a expandir-se foi de insatisfação, melancolia e uma rejeição a modernidade, já considerada como esgotada, emergindo assim movimentos de contracultura, e outros intitulados pós-modernos como reativos a essa realidade.

Importante considerar que no âmbito literário alguns romances de ficção científica (como *Frankenstein* e o *Último homem* de Mary Shelley) nos finais do século XIX, e a literatura distópica (desde o começo do século XX a partir de *Nós*), já vinham anunciando cenários catastróficos, apocalípticos e pessimistas em relação a tríade: humanidade, ciência e modernização.

Já no campo da história, mais um movimento de renovação buscou adequar às novas demandas da realidade e ao processo de construção historiográfico. Fruto das instabilidades científicas (provenientes da crise da verdade nas ciências experimentais), somado ao contexto dos impactos pós-guerras, Guerra Fria, processos

de independência afro-asiáticos (trazendo novos protagonistas para a história, novas realidades, novas fontes, novas leituras e interpretações de fatos), a partir dos anos de 1970 e 1980, eclodiram vários movimentos historiográficos com a pretensão de rever a história construída até então, aproximando sua interdisciplinaridade principalmente com a antropologia e linguística, cujos principais expoentes foram a História Cultural francesa (Terceira geração dos *Annales*), a Micro história italiana, e a Nova História Cultural estadunidense (HUNT, 1992; BURKE, 2005).

A ênfase dada ao policentrismo metodológico, como proposta de renovação historiográfica, e ampliação do diálogo interdisciplinar com linguagens correlatas ao campo da cultura (música, cinema, fotografia, literatura, memória etc.), trouxeram o entendimento de que a história poderia se valer da representação (CHARTIER, 1988) imaginário, sensibilidades (PESAVENTO, 2012), com essa perspectiva, o elemento de ficção estaria presente entre a escritura da história, e o objeto da narrativa, inclusive por meio da evocação da memória.

Ao questionar o “pacto de verdade”, estabelecido por uma cientificidade oitocentista, a história cultural, ao defender que o historiador seria um narrador que buscaria na sua retórica reconstruir o passado para estabelecer a verdade histórica, por meio da seleção de fontes, estabelece, assim, a compreensão de que o saber de sua narrativa é objeto de múltiplas interpretações e versões, onde a verdade deve comparecer no trabalho de construção da escrita da história, mesmo tendo a consciência de que esta não se enquadra em uma verdade absoluta, e sim, em uma interpretação dos fatos a partir dos registros analisados, passíveis de outras reinterpretações (PESAVENTO, 2012).

Convém lembrar que uma série de debates e discussões acadêmicas, vem ocorrendo desde os anos de 1970, em torno dessa relação conflitiva entre narrativa histórica e narrativa literária. Se para a história cultural, a relação entre história e literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-se como diferentes formas de percepção de mundo, onde a ficção na história seria controlada pelas fontes e procedimentos teórico-metodológicos, a fim de, atingir uma meta de maior proximidade possível com o passado analisado, outras vertentes que aproximam a história do discurso, com

influência *foucaultiana*, caminham para uma desconstrução da história científica, sintonizando história e literatura como sendo projetos de uma mesma ficção, elaborados com finalidades distintas.

Em consonância com uma perspectiva “pós-moderna”, o entendimento da história como discurso, pretende estabelecer uma crítica de negação ao modelo de cientificidade moderno, questionando a ideia de continuidade, evolução e progresso, como também de uma história globalizante. Foucault (2003) defende uma história descontínua, construída entre rupturas e descontinuidades, onde o historiador renuncia a totalidade da história e a crença de que seja possível chegar até um acontecimento verdadeiro.

Esses debates, estão inseridos dentro de um contexto no qual a crise no modelo de racionalidade científica e perda de confiança epistemológica, são características de uma abordagem que Santos (1987), denominou de paradigma pós-moderno ou emergente, nos finais dos anos de 1980 e que vem crescendo desde os anos 2000, marcadas pelo movimento de fragmentação de sujeito, de classe, de sexualidade/gênero, etnia/raça, nacionalidades, paisagens culturais, construindo o discurso de identidades distintas.

A distopia como o *deslugar* da história

Ao entender que o processo de renovação da história ao longo do século XX, sobretudo, a partir dos finais dos anos de 1960, responde à crises estruturais, visto que a história científica foi erigida sobre as bases do *utopismo* moderno, e cuja verdade dos fatos poderia ser encontrada na meticulosa análise documental, sob o prisma de uma ciência positiva, é legítimo tomarmos o termo distopia, como um recurso analítico de compreensão tanto dos contextos contemporâneos (do século XX e XXI), quanto da própria produção historiográfica.

Os eventos históricos do século XX, em seus *tempos fraturados*, termo adotado por Hobsbawm (2013) para se referir aos movimentos culturais que eclodiram diante da crise do século XX, e desdobraram-se também na proliferação da literatura distópica, absorvendo o contexto e o projetando à um “não-futuro”. Do mesmo modo,

a história atravessa o século XX incorporando as demandas sociais que surgiam para explicar os diferentes sujeitos e perspectivas de cada conflito, com o objetivo de auto renovação e autoperpetuação, que culminam na perda de sua “silhueta” científica frente à outras ciências.

Bentivoglio (2019) e Gordin *et al* (2010), mobilizam o conceito de distopia para o campo da história, a fim de caracterizá-lo enquanto um *deslugar*, ou seja, defendem a existência de uma história distópica que teria emergido após a crise dos pilares do paradigma da modernidade, inserida na esteira do discurso “pós-moderno”, principalmente a partir dos anos de 1990. Assim, a partir de uma relação dual e complexa entre tempo e espaço, a história distópica estaria em permanente deslocamento, vivida e apreendida pelos indivíduos, na problematização do passado, presente e futuro. A distopia enquanto *deslugar* para a história, não estaria localizada em nenhuma dessas temporalidades e sim ao alcance dos historiadores por meio das fontes/construção de vários discursos sobre o passado a partir das realidades do mundo do leitor.

A história aprisionada em *status*, métodos e teorias do século XIX, na contramão das demandas construídas ao longo do século XX, traz narrativas engessadas e um grande desgaste epistemológico, que recentemente tem sido repensados diante das novas configurações, incluindo a emergência de uma história pública e digital, que tem convidado o campo da história a repensar sobre as fragilidades do seu estatuto científico, tais como noção de verdade, acessibilidade física, direta e indireta, por meio das fontes e narrativas históricas.

Bentivoglio (2019), ao levantar essas fragilidades, destaca o entendimento de no mínimo quatro passados que estão sendo reivindicados por algumas perspectivas de renovação históricas: o *passado em si* (antes do agora vivido), um *passado para os contemporâneos* (diferentes discursos entre aqueles que nele habitaram), um *passado para homens e mulheres do futuro e do presente* (múltiplas representações, narrativas e discursos) e o *passado produzido pelos historiadores* (a partir de um leque metodológico e teórico).

Para o referido autor, o desenvolvimento de técnicas de pesquisa na história acadêmica, disciplinou o passado, em narrativas não neutras (apesar da pretensão de

objetividade de algumas escolas históricas), reduzindo-o a contextos e lugares, fixando categorias absolutizadas nas classificações e periodizações de acordo com seus interesses contemporâneos e assim construindo utopias históricas (passados almejados e lugares desejados), como também distopias históricas (*deslugares* preocupantes, incertos e indesejados), onde o passado não vivido é acessado por meio de representações e narrativas construídas e reconstruídas por historiadores, a partir dessas reflexões.

Bentivoglio (2019), defende que a historiografia construiu suas *ficções científicas* na história da modernidade, acreditando na capacidade epistemológica da história de produzir narrativas capazes de dar vida ao passado, de localizá-lo em documentos e fixá-lo em uma narrativa objetiva e verdadeira (mito do realismo histórico). Ocorre que esses passados fixados têm sido constantemente eliminados, revisados e reescritos em novas histórias, culminando tanto em movimentos revisionistas quanto em negacionistas.

Ao propor como desafio à historiografia do século XXI, o historiador estadunidense Georg Iggers (2010), ao analisar os movimentos revisionistas e relativistas que emergiram a partir da Segunda Grande Guerra, identifica na emergência do dito *paradigma pós-moderno*, poético-linguístico, pré-crítico e meta-histórico (nas assertivas de Hayden White, 1992), a crise do *referente passado* para a história, assim, para entender o passado como um *deslugar* seria preciso valer de múltiplas narrativas e não de uma narrativa única ou unificadora (pluralismos e ceticismo epistemológico) para alcançar novas dimensões que o mundo digital tem imposto cada vez mais em uma sociedade global e interconectada (RPG's, quadrinhos, seriados, cinema, jogos, bancos e plataformas digitais, emergindo como novas narrativas e fontes de história).

A partir da ideia de *deslugar* apresentado pelos autores acima referenciados, adotamos esse conceito, transpondo e realocando para a identificação da distopia histórica como sendo a tradução da própria crise experienciada pela historiografia, desde o começo do século XX, onde cada movimento de renovação da história foi uma tentativa de sanar essa crise, aprofundada nos finais do referido século.

Imperativo considerar que tanto a utopia quanto a distopia encontraram terreno fértil tanto na ficção quanto na política, para Gordin *et al* (2010), apesar de suas relevâncias nos campos literários e cinematográficos, principalmente o viés distópico que tem crescido vertiginosamente nas últimas décadas, as distopias assemelham-se às sociedades reais, planejadas ou não planejadas (toda utopia traz consigo uma distopia, seja no *status quo* ou na prática) e com isso seu conceito tem sido utilizado por alguns historiadores de várias matrizes epistemológicas, como uma forma de entender a sociedade contemporânea, por meio do triângulo utopia, distopia e caos, relacionando-o com a crítica ao imperialismo capitalista e suas consequências devastadoras.

Adotar os termos utopia e distopia, ainda segundo Gordin *et al* (2010), como categorias acadêmicas que podem valer-se como recurso para a análise do presente, passado e futuro históricos, implica em considerá-los, como práticas onde historicamente sujeitos reinterpretem seu presente com vistas no futuro plausível, onde a atenção histórica não pode ser unilateral, e precisa ultrapassar usos convencionais, na qual ambos os conceitos são carregados de âncoras conceituais que as fixam em coordenadas espaço-temporais específicas (na ilha *Utopos* de More, na Terra da Cocanha, na Idade de Ouro de Hesíodo, no Jardim do Éden etc.), restringindo assim a forma como podem ser utilizados enquanto recurso analítico por parte de historiadores, por exemplo.

Na defesa de que estes conceitos precisam ser revitalizados não como objeto de estudo, e sim, como categorias analíticas historicamente fundamentadas, com as quais indivíduos e grupos ao redor do mundo interpretam seu tempo presente com um olho no futuro (GORDIN *et al*, 2010) é que historiadores como Michael Gordin, Helen Tilley, Gyan Prakash, Frederick Jameson, Luise White, Dipesh Chakrabarty, dentre outros, tem se esforçado para inseri-las como categorias de análise da investigação histórica, na qual as utopias não devem ser restritas ao lugar imaginado, em algum momento do futuro, e na sua degenerescência distópica, e sim como variantes de pensamento e ação para explorar análises de espaços específicos de um tempo e de lugar, sua cultura, ambiente e as consequências de suas realidades.

Como exemplo, das reflexões acima, podemos tomar o processo de implantação e desenvolvimento das indústrias como bandeira utópica moderna, prometendo bem-estar, e novas configurações sociais relacionadas a conforto e lazer, e que na prática tem gerado sua distopia em parte da população relegada a situações de extrema exploração (físico-mental), cansaço, miséria e realidades diversas predatórias. Ao longo da história, muitas bandeiras foram levantadas sob os auspícios de uma utopia gloriosa, e no seu transcurso caíram em abismos de caos, culminando em extermínios, perseguições, genocídios, exploração, escravização, miséria, dentre outras. Entender os processos históricos a luz dos conceitos utopia/distopia, não reduzindo-as como dimensões estritamente opostas e sim, na complexa convivência de ambas, traz para além dos desafios, interessantes possibilidades.

A interpretação distópica da história abalaria, enfim, tanto o mito fundador do passado, quanto o mito de fundação científica da história na modernidade. A partir desse entendimento, buscamos em nossas introdutórias análises, entender o percurso historiográfico diante dessa crise, como também a crise dos modelos utópicos que sustentaram o discurso das sociedades modernas, refletidas também pela literatura distópica a partir do século XX.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: Os primeiros paradigmas – positivismo e historicismo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. Volume II.

BENTIVOGLIO, Julio. **História & Distopia: a imaginação histórica no alvorecer do séc. XXI**. 2. ed. Vitória: Milfontes, 2019.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: UBU, 2019. Coleção Exit.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **A Escola dos Annales**. São Paulo: UNESP, 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**; entre práticas e representações. 2. ed. s/l: Difel, 1988.

CLAEYS, Gregory. **Dystopia**: a natural history. University Oxford, 2017.

CONRAD, Joseph. **Coração das trevas**. Rio de Janeiro: Antofágica, 2019.

DECCA, Edgar de. O colonialismo como a glória do império. In: REIS FILHO, Daniel Aarão et al (Org.). **O século XX- tempo das certezas**: da formação do capitalismo à Primeira grande Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GORDIN, Michael et al. **Utopia/ dystopia**: conditions of historical possibility. New Jersey: Princeton University Press, 2010.

GREENE, Brian. **O tecido do cosmo**: o espaço, o tempo e a textura da realidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. **A era dos Extremos**: o breve século XX 1914-1991. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, LYNN. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IGGERS, Georg. Desafios do século XXI à historiografia. História da historiografia, Ouro Preto, n.04, 2010.

JENKINS, Keith. A história repensada. São Paulo: Contexto, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. **História Contemporânea 2**: do entreguerras à nova ordem mundial. São Paulo: Contexto, 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre às ciências**. 7 ed. Lisboa: Edições Afrontamento, 1987.

SARGENT, Lyman Tower. **Utopianism**: a very short introduction. University Oxford, 2010.

ZÁMIATIN, Ievgueni. Nós. São Paulo: Aleph, 2017.

WHITE, Hayden. Meta-história: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Edusp, 1992.

HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE HISTÓRIA

LOCATION HISTORY AND HERITAGE EDUCATION: PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL APPROACHES IN HISTORY CLASSES

Dulce Dilma Oliveira Neves¹

Resumo

O presente artigo sugere um repensar da forma pela qual a prática pedagógica no ensino de História vem sendo desenvolvida na Educação Básica e discute a interligação do estudo da História Local e da Educação Patrimonial para a promoção da cidadania. Desta forma, faço uma breve explanação acerca do ensino desse componente curricular em outras visões historiográficas, que aproxime o estudante do objeto de estudo, bem como da sua realidade social. Esta nova abordagem preconiza ações metodológicas que tornem as aulas de história atrativas e motivadoras, viabilizando o protagonismo dos sujeitos no processo de aprendizagem, apropriando-se da história e da memória local, promovendo reflexões que possam reverberar em significados para suas vidas. Saliento ainda, no cerne dessa discussão, a necessidade do diálogo entre o ensino da História Local e da Educação Patrimonial, inserindo nesse contexto Memória e Identidade, com foco em ações didáticas direcionadas à valorização e preservação do patrimônio cultural. Para tanto, destaco, entre outros referenciais teóricos, leis educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9.394/96 – reforçada em políticas governamentais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997), que propõem novas estratégias a serem aplicadas ao ensino de

História, a fim de promover a compreensão do contexto político e social no cotidiano, por meio de implementações no currículo diversificado, configurando-se como uma das bases definidoras para um novo olhar no tocante ao ensino da História a partir de ações educativas que evidenciam a cultura historiográfica local.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Ensino de História. História local.

Abstract

This article suggests a rethinking of the way in which the pedagogical practice in the teaching of History has been developed in basic education and discusses the interconnection of the study of Local History and Heritage Education in the promotion of citizenship. That way, I make a short explanation about the teaching of this curricular component in other historiographical perspectives, which brings the student closer to the object of study as well as their social reality. This new approach recommends methodological actions that make history classes attractive and motivating, enabling the subjects' protagonism in the learning process, appropriating local history and memory, promoting reflections that can reverberate in meanings for their lives. I also

¹ Mestranda do Programa Pós-Graduação Ensino, Linguagem E Sociedade (PPGELS) pela Universidade do Estado Da Bahia Campus VI(UNEB) Campus – VI. Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino em Caetité, Bahia. E-mail: dulcedu@yahoo.com.br.

emphasize, at the center of this discussion, the need for dialogue between the teaching of Local History and Heritage Education, introducing memory and identity in this context, focusing on didactic actions aimed at the appreciation and preservation of cultural heritage. Therefore, I highlight, among other theoretical references, educational laws such as the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) - Law 9.394/96 - reinforced in public policies, such as the National Curricular Parameters of History (1997), which

propose new strategies to be applied to the History teaching, in order to promote the understanding of the political and social context in everyday life, through implementations in the diversified curriculum, configuring itself as one of the defining bases for a new look at the History teaching to from educational actions that highlight the local historiographical culture.

Keywords: Heritage Education. History Teaching. Local history.

Introdução

Os estudos relacionados à História Local e a Educação Patrimonial vêm se destacando nos últimos tempos em virtude das frequentes mudanças no ensino da História enquanto componente curricular, bem como dos interesses de educadores e pesquisadores pelas temáticas em questão. Como ressalta Selva Guimarães Fonseca (2003), a História enquanto “disciplina fundamentalmente educativa tem como papel central a formação de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (FONSECA, 2003, p. 89). Neste sentido, tal estudo permite ao educando a compreensão da sua vida, das suas raízes, o sentimento de pertença, o entendimento dos processos pelos quais vivenciam no cotidiano, a percepção da importância de intervenção em diversas questões no meio social em que está inserido de modo particular ou coletiva, atuando na transformação da realidade.

Em se tratando do ensino da história pautado apenas nas narrativas tradicionais, percebe-se o desinteresse de estudantes por esse componente curricular, cuja indiferença tem ligação direta com a metodologia de ensino, por mencionar, predominantemente no processo pedagógico, uma abordagem histórica distante de suas realidades. Isso tem dificultado a ligação do indivíduo com a história contada, que tampouco se sente sujeito ativo capaz de atuar no seu meio social e provocar

mudanças. São vários os indícios que permitem esta afirmação: resultados de desempenhos dos estudantes nesse componente curricular em diversas formas de

avaliações, falas espontâneas de professores e estudantes sobre essa questão do desinteresse pela referida disciplina, dentre outras situações.

Neste viés, faz-se necessário mensurar o currículo, integrando práticas educativas que incorporem o estudo da história local, configurando-se em um trabalho que tenha como ponto de partida um currículo diversificado. Possibilitando desta forma, a subjetividade dos estudantes em relação ao seu espaço ou local de vivência. O contato direto com a história da sua vida – ou de algo que está próximo, amplia as discussões e o entendimento das ações do homem para a construção da História.

A relação profícua que podemos constituir nas relações sociais entre educadores, educandos e a comunidade, para a compreensão dos fatos e acontecimentos através da história local, ocorre também a partir da valorização do Patrimônio cultural. Neste sentido, Halbwachs (1990) reitera que a memória individual não se desvincula da memória coletiva, em vista disso, consideramos a escola como um “lugar de memória”, conceito do historiador francês Pierre Nora, por tratar-se de um ambiente histórico-cultural cuja história e memória são desvendadas através do seu estudo. Neste sentido, proponho uma pesquisa com o tema “Memórias do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetité/BA: A catalogação dos arquivos escolares como subsídio para o acesso ao patrimônio documental”, com o propósito de sistematizar o arquivo documental da escola que atuo enquanto professora de História, objetivando a organização e catalogação do seu acervo para facilitar trabalhos de pesquisa. Tal atividade tem o poder de instigar a comunidade escolar e outros pesquisadores a familiarizar-se com os arquivos documentais dessa instituição, constituindo relações indelétricas ou outros olhares a partir da história a qual faz parte.

A reflexão parte da hipótese de que o ensino de História na educação básica ao dar ênfase apenas ao contexto histórico geral, tem contribuído para o distanciamento do estudante na apropriação do conhecimento.

Esse componente curricular tem priorizado as construções históricas, os sujeitos distantes, pouco enfatizando os acontecimentos e objetos mais próximos dos estudantes. Tal método tem provocado desinteresse em relação ao estudo e

compreensão da História, uma vez que muitas metodologias empregadas têm deixado sujeitos e objetos de conhecimento fora do contexto nesse processo educativo.

Com o desígnio de referenciar práticas educativas, o presente artigo encontra-se organizado em duas partes: reflexões acerca da necessidade da introdução da história local no currículo da educação básica, e uma discussão em torno da educação patrimonial numa perspectiva de trabalho, com outra visão historiográfica diferente da tradicional, incentivando a participação ativa dos estudantes, a valorização e preservação patrimonial, base imprescindível para a construção da identidade e pertencimento.

O ensino da História Local na Educação Básica

Os diálogos concernentes a importância do estudo da História Local nos currículos escolares da educação básica se consolidaram a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, que instituiu a regularização da matriz curricular a ser inserida nas instituições de ensino. Em um dos marcos regulatórios - o artigo de Nº 210 instruíam-se que seriam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Dando margem, desta forma, para a implementação de uma identidade curricular que viabilize um pensar acerca do ensino voltado para a cultura regional e local, e suas relações com o conhecimento científico. No entanto, a partir da década do 1990, foi instituída a “Parte Diversificada” nos currículos escolares, vinculada à Base Comum Nacional da Educação Básica, em conformidade à Lei de nº 9.394/96, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Partindo da compreensão de que o ensino de História é essencial para o conhecimento humano e o desenvolvimento de habilidades científicas, corroboro da afirmativa de que “o ensino de História visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive” (BITTENCOURT, 2004, p. 121). Por conseguinte, há a necessidade de inserção

de um currículo diversificado que possibilite ações pedagógicas inovadoras, que interligue a matriz comum curricular aos conhecimentos da História Local.

A implementação de uma nova visão historiográfica no ensino, configura-se como uma ação necessária por dar subsídios ao estudo dos espaços de vivência e de identidade dos estudantes. Trata-se de uma estratégia metodológica de abordagem da História Local para facilitar o processo de interpretação dos indivíduos enquanto atores sociais que se constituem historicamente, e que vivem em espaços coletivamente construídos: cidades, bairros, igrejas, instituições escolares, comunidades, entre outros. Desta forma, é perceptível que o ensino de História com ênfase em uma nova visão historiográfica, contribui para o resgate da autoestima dos estudantes enquanto sujeitos ativos e participativos na construção das narrativas locais, pois, ao compreender seu papel enquanto agente da ação social e a própria interação com a realidade, o estudo da História passa a ter um novo sentido².

Em se tratando do ensino da História Local, é válido atentar-se ao propósito do conteúdo, uma vez que algumas fontes e documentos são produzidos de modo a transmitir a ideologia política e econômica de órgãos administrativos locais, fazendo com que se construa uma identidade coletiva e individual a partir do que está sendo estudado. Tal prática educativa leva à preservação da memória da elite local. Desta forma, “como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder” (ORÍÁ, 2006, p. 136). Todavia, faz-se necessário mantermos o olhar atento ao ensino da História Local, um olhar voltado para a memória dos habitantes ditos “comuns”; esta dinâmica propiciará a este público encontrar e entender suas histórias, suas experiências e questões político-sociais hodiernas. Assim, temos a memória enquanto “[...] imprescindível na medida que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha” (ORÍÁ, 2006, p. 139), no qual, vemos que a memória infere a constituição do pertencimento e favorece a construção de uma identidade sólida, na medida em que a pessoa se vê como sujeito da história e sabe definir enquanto sujeito individual-coletivo.

² Vale ressaltar que o resultado desta ação social em que os sujeitos se posicionam individual ou coletivamente, corresponde ao que o historiador Pierre Vilar denomina de “pensar historicamente”.

A tendência de revalorizar os chamados “saberes locais” como forma de busca e compreensão dos sujeitos que são estudados, sustenta-se na tese de que a História Local é vista com outros olhos, passando a ser compreendida com mais facilidade. Isso significa valorizar a história das comunidades e grupos locais, especialmente as narrativas de instituições escolares, que, além de objeto de estudo, se relaciona cotidianamente, tanto estudantes, quanto outros sujeitos próximos, além da necessidade de estudo e pesquisa acerca dos relatos desse espaço. Tal ação configura no estudo e pesquisa de um local em que o estudante está inserido e se percebe enquanto sujeito histórico.

Neste ponto de vista, Bittencourt (2004) defende o ensino da História conectada à realidade dos educandos, e destaca a diversidade contextual historiográfica, seu dinamismo e o fato de estar em todo lugar. Neste sentido, vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1997) defendem a busca de estratégias metodológicas para o ensino de História, no intuito de favorecer a compreensão dos estudantes em relação ao contexto político e social em que estão inseridos, enfatizando a construção das suas histórias, enquanto agentes de ação social. Esta proposta é enfatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 – no seu artigo 26, que sugere a inserção na parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio, a proposta de trabalhos educativos relacionados às características regionais e locais da sociedade.

Com a virada historiográfica do final da década de 1980, fundamentando-se na chamada Nova História³, temos os conceitos e metodologias de ensino sendo modificados, bem como a dinâmica de estudo do historiador. Assim, abriu-se espaços para uma nova metodologia de ensino da história, que possibilita aos estudantes a aproximação dos acontecimentos, dos personagens e lugares, fazendo com que haja a tentativa de se estabelecer um diálogo entre passado e presente, o distante e o próximo. A abordagem da História Local diferencia-se da tradicional em alguns aspectos, como por exemplo: passamos de aluno passivo diante dos processos históricos, para um aluno ativo/participativo, trazendo à tona narrativas comuns,

³ Terceira geração da Escola dos Annales, movimento preconizado na França, no qual o ensino de História Regional e Local ganhou importância no mundo acadêmico.

possibilitando a melhor compreensão da História. Nesta linha de pensamento, afirma a historiadora Circe Bittencour que

[...] o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa para professores e alunos, sendo uma das possibilidades para esta superação, sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário que haja uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documentos (BITTENCOUR. 2004, p. 121).

Nesse contexto, a valorização da história dos sujeitos e a interpretação individual e coletiva contribuem para a compreensão dos conhecimentos e saberes repassados, no qual tais atores se posicionam enquanto indivíduos que, além de produzir, também compartilham a cultura. A partir desse pressuposto, a História Local surge como aporte teórico-metodológico para fazer-se compreender a posição de cada sujeito, enquanto atores sociais, correlacionando o macro ao micro.

O objeto de estudo relacionado à cultura local pode ser delineado a partir do diálogo entre a História Local, a memória e a identidade. Essa perspectiva enveredada pela reflexão sobre o indivíduo, sua atuação com o grupo de convívio e sua participação no coletivo, redimensiona o trabalho pedagógico à disciplina História, cuja abordagem propõe a ressignificação do estudo sobre os aspectos de determinados lugares, através de uma perspectiva histórico-cultural.

Uma metodologia de ensino direcionada ao espaço de convívio do estudante, de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 9), “como recurso pedagógico privilegiado [...] que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte” contribui para que haja a compreensão da existência de histórias plurais que não devem ser silenciadas; e uma dessas histórias está ali, na própria instituição escolar.

Por conseguinte, o ensino e a valorização da História Local possibilitam o trabalho com a realidade próxima do contexto vivenciado pelo docente, aprimoram a construção do conhecimento histórico e possibilitam a constatação de sua

integralidade enquanto sujeito interventor na história. Desta forma, a concepção acerca do estudo de um objeto de conhecimento próximo do estudante toma novos rumos, pois incita a participação considerável do sujeito envolvido no processo educacional, tornando possível a melhor construção e socialização do conhecimento.

A formação de indivíduos críticos capazes de se reconhecerem no ambiente do qual fazem parte provoca um novo olhar dentro de uma perspectiva mais ampla de comunidade e sociedade. Neste viés, um trabalho científico a partir da história de uma instituição de ensino, permite a construção de narrativas locais que fundamentem o trabalho pedagógico, de modo a inferir que a história está presente no cotidiano, e que o local se refere a um espaço que vai além de um ambiente físico. Isso provoca reflexões acerca das ações e dos relacionamentos de diferentes grupos sociais que ali convivem diariamente, e esse espaço pode ser entendido como referência no processo de construção da identidade coletiva, na qual o indivíduo, enquanto cidadão comum, está inserido em diferentes momentos históricos.

É possível pensar no ensino da História Local a partir da experiência de vida do estudante e que ele possa se perceber inserido em um contexto maior, sendo capaz de entender o processo de construção do conhecimento a partir da análise de uma parte para o todo. Essa concepção construtiva adotada no estudo parte de um contexto menor (local) para o maior (global) e contribui para o ensino da História a partir da experiência de vida do estudante numa perspectiva teórico-metodológica, que possibilita o diálogo referente à identidade e a memória em sua estreita relação no contexto individual e social, conforme afirma M. Pollak (1992). Assim, as histórias das localidades são construídas e estudadas. Neste trabalho visualiza-se a história de uma instituição escolar, uma vez que, “a questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local” (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

O trabalho com a História Local/regional denominada por Santos (1991) de “história do lugar”, relaciona-se com as narrativas globais e constitui-se enquanto ferramenta de fundamental importância para o estímulo da curiosidade, da investigação, da inserção dos educandos ao mundo da pesquisa científica, para a construção de conhecimentos através de questões relacionadas ao cotidiano, que

abrange os espaços por eles vividos e, conseqüentemente, a identidade cultural de um grupo. Desta forma, “como todos os homens são determinados pela história vivida, todos são sujeitos da própria história; isso equivale entender que a História é feita por todos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 125). Assim, as estratégias utilizadas para este ensino devem considerar que a história não é feita apenas pelos grandes personagens, mas por homens, mulheres, crianças, governantes e governados, enfim, por todos os grupos sociais.

O estudo e a análise das fontes históricas locais de uma comunidade, ou de um espaço físico, implica em conhecimento da historicidade desses objetos de estudo, possibilita ao indivíduo a compreensão das suas atuações socioculturais vivenciadas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o estudante, ao compreender o papel e a importância de cada um no âmbito sociocultural em que está inserido, percebe que sua história precisa ser contada, inclusive no contexto da memória da instituição escolar a qual faz parte, e deve perceber sua inserção no meio enquanto sujeito histórico. O intento é desconstruir a visão de que o ensino da História só se refere aos grandes nomes, aos acontecimentos distantes, tanto no tempo, quanto no espaço, e dar vez e voz à história de “baixo para cima”, expressão empregada, neste contexto, pelo historiador Eric Hobsbawm.

A estratégia metodológica de ensino de História Local busca alternativas para dar significado às aulas de História, pois, ao problematizar os conteúdos, relacionando-os ao contexto dos acontecimentos locais, permite-se a compreensão de que a História Local está inserida em uma conjuntura maior – a História Global. Essa metodologia também norteia o trabalho a partir de fontes históricas encontradas em arquivos particulares, e permite que o estudante se sinta sujeito ativo e pesquise sua própria história.

Segundo Schmidt e Cainelli,

O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, este trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e

produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 140).

Percebe-se que é possível inserir diferentes abordagens didáticas como engrenagem na construção histórica das localidades, resultando em contribuições para a preservação da memória e da identidade dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma nova metodologia que não silencia agentes históricos, pondo-se como de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Patrimonial a preservação dos arquivos escolares para a construção da memória e da identidade

Patrimônio é uma palavra oriunda do latim "patrimonium" que historicamente está ligada a herança, ou seja, aquilo que é deixado pelo pai ao filho. No entanto, mais tarde, essa palavra passou a ser entendida como um conjunto de bens relacionados à cultura individual ou coletiva, como a memória e a identidade de um povo. No entanto, considerando os elementos possuidores de importância histórica e cultural, tal denominação passou-se a ser instituída como "patrimônio cultural", cujo conceito foi estabelecido no Artigo 216 da Constituição Federal de 1988, como sendo todos os bens "de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira". Essa definição ampliou o conceito de patrimônio cultural estabelecido pelo Decreto-lei nº 25 de 30 de novembro de 1937⁴. Portanto, foi incorporada na legislação atual a ideia de patrimônio como referências culturais de natureza material e imaterial (ANDRADE; LAMAS, 2020).

De acordo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo. O IPHAN tornou-se referência para várias instituições, sendo o

⁴ O Decreto Lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937 estabelece como patrimônio "o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico".

pioneiro a efetivar uma gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro na América Latina. Esse Instituto busca implementar políticas que viabilizem posturas educativas em todo território brasileiro voltadas para a Educação Patrimonial e a preservação do patrimônio cultural.

Propostas metodológicas para o desenvolvimento de ações educacionais direcionadas ao uso e apropriação dos bens culturais, foram efetuadas em termos conceituais e práticos, a partir do Primeiro Seminário realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), inspirado no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra e nomeado de Heritage Education (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Essa foi, portanto, a primeira experiência de estudo do patrimônio cultural no Brasil e a partir disso, foram muitas as práticas e atividades desenvolvidas no país. Assim foi formulada uma nova visão sobre Patrimônio Cultural Brasileiro, com diversas discussões, ações e aprendizado, resultando na possibilidade de inserção dessa temática nos currículos do sistema de ensino brasileiro (CASTRO; BITTENCOURT; MALTÊZ, 2010).

A abordagem temática sobre patrimônio cultural na educação escolar toma forma processual e sistemático de trabalho educacional, com seus variados aspectos e significados para centrar no patrimônio cultural. Tal discussão evidencia a identificação cultural, o conhecimento e reconhecimento de um grupo através da memória individual ou coletiva, que suscita a construção da cultura social e o incentivo à preservação. Estas memórias são individuais e coletivas ao passo que, mesmo as lembranças que parecem mais íntimas e individuais, assumem caráter coletivo devido às influências sociais ontológicas de cada ser humano (HALBWACHS, 1990).

Considerando a relevância do envolvimento da comunidade geral e da comunidade escolar na preservação do bem cultural enquanto memória indenitária, a discussão sobre patrimônio cultural na educação escolar se faz necessária dentro de uma conjuntura de instrumentalização do indivíduo, numa perspectiva de inclusão ativa na construção da cultura local, de envolvimento, de pertencimento e de legitimação do bem cultural. Pois, segundo Fonseca (2003), o envolvimento da comunidade no processo de legitimação do bem cultural é essencial para que a função de patrimônio se realize. Essa comunidade instrumentalizada, torna-se capaz de

promover transformações na sociedade por uma cultura de preservação da identidade cultural.

É sabido que a educação patrimonial se constitui numa abordagem teórico-metodológica da prática pedagógica que contribui com as matrizes de referências indenitárias com foco na relação entre história e memória, reverberando no processo de ensino e aprendizagem com mais eficiência. Neste cenário, coaduno essa ação pedagógica no âmbito da preservação de fontes documentais, através das histórias do Território de Identidade Sertão Produtivo, sobretudo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – uma escola inaugurada em Caetité no ano de 2002, cujos documentos permitem o estudo de elementos que desenham a cultura escolar deste espaço, em um período correspondente a mais de duas décadas (2002 a 2022).

Posto isso, percebe-se que a Educação Patrimonial, no contexto da história local e no resgate de memórias, busca a aproximação de docentes e discentes a sua herança cultural, a partir da reflexão daquilo que lhes pertencem enquanto patrimônio. Contudo, verifica-se que a preservação dos arquivos escolares proporcionará subsídios para que docentes, discentes e outras pessoas, que se interessarem, possam conhecer a história da instituição, e compreender os elementos característicos da educação no Alto Sertão da Bahia.

Nos dias hodiernos percebe-se a insensibilidade de instituições e indivíduos no tocante à salvaguarda e preservação do patrimônio cultural. A educação patrimonial, enquanto objeto de estudo, tem provocado debates entre pesquisadores, professores e estudantes, numa perspectiva de estudos e ações voltados para a valorização e preservação de bens culturais de diferentes grupos sociais. Tais propostas, enquanto ações educativas, promovem o contato harmonioso entre indivíduos e patrimônios culturais, com o propósito de viabilizar atitudes de valorização e preservação, o que propicia a constituição do sentimento de pertença e de cidadania. A respeito disso, Arroyo (2005) apresenta que,

Poucas equipes possuem profissionais da área de educação e os projetos se voltam para as escolas, no sentido de ensinar conceitos técnicos para a conscientização dos alunos e professores do que é

patrimônio cultural e promover um resgate da história que esse patrimônio protegido pretende contar. (ARROYO, 2005, p. 32).

Tão rara e necessária é a educação patrimonial, que, de acordo com o autor, encontra-se na escola a saída para trabalhos de sensibilizações, enquanto ação de salvaguarda de um patrimônio cultural que possibilita a narração de histórias. Essa prática educativa propõe um olhar minucioso sobre vivências e identidades culturais, com vistas à apropriação e a valorização da história e da cultura dos indivíduos nos processos formais e não formais, configurando-se na compreensão sócio histórica, por meio de suas referências no contexto onde estão inseridos.

O campo da educação patrimonial também tem suscitado diversas pesquisas com vistas a novas metodologias de ensino da História. Porém, no que tange a esse processo de aquisição de conhecimento, é importante que haja uma relação profícua entre escolas, comunidades, grupos ou outras instituições, no intuito de formar parcerias que promovam atividades sensibilizadoras e de troca de conhecimento, com o intuito de fomentar aos envolvidos nesse processo, a tomada de consciência para valorização e preservação de patrimônios culturais.

Os elementos constitutivos da memória e da identidade são compreendidos e resguardados através de uma política de educação patrimonial, e assim podemos refletir então que,

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

A educação patrimonial foi enfatizada pela museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta, que introduziu no Brasil a metodologia da Educação Patrimonial na década de 1980, quando foi apresentado o primeiro Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, organizado pelo Museu Imperial, em

Petrópolis, no Rio de Janeiro (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). E uma das primeiras manifestações em prol da proteção e salvaguarda do patrimônio cultural no Brasil foi a criação do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN), criado em 1937⁵, a partir de um projeto elaborado por Mário de Andrade,⁶ um autêntico integrante na luta pela preservação do patrimônio histórico e artístico nacional, atendendo a uma solicitação do Ministério da Educação.

Algumas propostas inovadoras contidas no documento elaborado por Andrade em 1936, foram incorporadas à Constituição atual brasileira (1988), dando maior abrangência ao conceito de patrimônio, incluindo manifestações da cultura popular, e o significado de monumentos, além de outros elementos antes não identificados como tal (abarcando não apenas bens materiais, mas os imateriais), denominados pelo autor de “tradições móveis”. Incluindo também neste contexto o Patrimônio Artístico e o Patrimônio Natural.

No momento inicial das atividades voltadas para a identificação e preservação do Patrimônio cultural brasileiro, o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), criado em 1970, traçou uma política *educativa de âmbito nacional com dedicação exclusiva à criação de museus e tombamentos de modo diversificado*, em parceria com os governos estaduais, no intento de zelar pelo patrimônio cultural brasileiro, e de bens reconhecidos como patrimônios da humanidade, enquanto valores culturais do país.

O IPHAN lançou a segunda edição da revista “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”, no ano de 2014, direcionando discussões a partir da proposta de inserção do tema patrimônio cultural na educação escolar, através de um programa de governo denominado Mais Educação. Este programa foi implementado na maioria das escolas municipais de Caetité, no ano de 2012. Como prática educativa sugere o

⁵ O IPHAN foi criado sob o Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, no governo de Getúlio Vargas, como órgão federal de proteção ao patrimônio cultural brasileiro e estruturado por intelectuais e artistas brasileiros da época. Hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). (www.portal.iphan.gov.br).

⁶ Em 1936, Mário de Andrade, a convite do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, elaborou o anteprojeto de criação de um órgão voltado para a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional que primou pela originalidade em relação ao que se pensava sobre patrimônio em escala mundial, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN (MACHADO, 2004, p. 11).

desenvolvimento de atividades relacionadas a essa temática de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, potencializando o uso dos espaços públicos locais e regionais enquanto espaços formativos, objetivando proporcionar a melhor assimilação do significado de espaços e diversidade cultural, tendo estes como referências.

Vale ressaltar que a temática Educação Patrimonial é destacada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta tal abordagem sob o ponto de vista da cultura material e imaterial em todas as áreas do conhecimento, sobretudo na abordagem curricular do estudo da cultura afrobrasileira, indígena e europeia. Esse estudo referencia culturas diversas, além de unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional (BRASIL, 2017). O tema suscita um olhar de salvaguarda da cultura de um povo, e precisa ser constantemente abordado nas áreas de ciências humanas como forma de evidenciar a memória que cada grupo social se identifica, e seus relacionamentos de pertença constituídos por meio da pluralidade cultural.

Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se a importância da incorporação de um currículo diversificado na prática pedagógica no ensino do componente curricular História, cujos conteúdos e metodologias reverberam o ensino da História Local, buscando valorizar as experiências dos sujeitos envolvidos, através de uma perspectiva de trabalho, com temáticas e procedimentos centrados na educação patrimonial, que, de acordo com os autores Horta, Grunberg e Monteiro (1999), é um trabalho educativo que desenvolve habilidades de observação e interpretação de objetos, ou outros elementos reais. Sendo, portanto, motivador para a aplicação de uma ação educativa que parte dos elementos do cotidiano do estudante, para atingir o todo numa perspectiva de contextualização de conhecimentos, constituindo-se em um desafio para a construção de novos saberes e valorização de si, enquanto sujeitos construtores da história e preservadores do patrimônio cultural.

Para tanto, ressaltamos a importância da (re)definição da gestão curricular no sentido de propiciar o ensino de História de forma diferente do tradicional, com

abordagens e metodologias adotadas no intento de desenvolver competências e habilidades dos estudantes para a compreensão dos acontecimentos que fazem parte das suas vidas, além de propiciá-los um novo olhar para esse componente curricular, que deixa de ser visto como algo distante de suas realidades. Tais atividades podem ser dialogadas com projetos referentes à Educação Patrimonial, fundamentados em temáticas relacionadas às vivências dos estudantes, dentre elas, o patrimônio cultural escolar, a partir do uso do próprio acervo documental da instituição. Tal atividade dá margem para que o estudante se aproprie cada vez mais da sua história, colocando as memórias enquanto fatores principais no processo de construção da identidade individual e coletiva.

Na condição de educadores, precisamos defender uma política de construção e adequação do currículo escolar que viabilize o desenvolvimento de metodologias de trabalho, com perspectivas para a formação de cidadãos críticos conhecedores da sua história, e sensíveis no tocante ao conhecimento e valorização do Patrimônio Cultural, com um olhar de salvaguarda. Por esse prisma de trabalho com a historicidade local, de valorização do lugar, da reflexão das práticas e vivências, faz-se necessária a formação docente, que por vezes alguns professores não possuem.

Referências

ANDRADE, Larizza Bergui de; LAMAS, Nadja de Carvalho. **Educação patrimonial no ensino formal: consciência e participação cidadã**. São Paulo: 2020. Link: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219255> Acesso em 30/04/2021.

ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: Revista Outro Olhar – **revista de Debates**. Ano IV, n. 4, BH, out. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Artigo 210.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988), Artigo 216.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base–Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CASTRO, Magali; BITTENCOURT, Daphne Lorene Alves; MALTÊZ, Camila Rodrigues; **Pedagogia em Ação Revistas PUC Minas**, v. 2 n. 2, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4840/5023> . Acesso em 17 de junho de 2021.

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) **Patrimônio Cultural** SEPS 702/902, Bloco B, Centro Empresarial Brasília 50, Torre Iphan CEP 70390-135 – Brasília/DF. E-mail: sic@iphan.gov.br

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação patrimonial. Orientações para os professores do ensino fundamental e médio**. Caxias do Sul: Maneco Liv. & Ed., 2004.

ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. **'História do lugar: reflexões sobre um método de estudo da história social urbana e sua produção e ensino nas escolas de 1º, 2º e 3º graus'**. Tese de doutoramento, São Paulo, Usp/ FFLCH, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR E O SEU TRATO PEDAGÓGICO

REFLECTIONS ON EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE SCHOOL CURRICULUM AND ITS PEDAGOGICAL TREATMENT

Érica Taynara Alves dos Santos Dutra¹

Resumo

Este ensaio trata da importância da Educação para as relações étnico-raciais no cenário educacional, as mudanças possíveis a partir de sua concepção, seus desafios e perspectivas. Além disso, discutimos sobre o racismo e suas implicações, ao passo que buscamos colaborar com o debate antirracista, e com a valorização e o reconhecimento da história, cultura e contribuições negras em nossa sociedade. Neste sentido, revisitamos o processo histórico de inserção dos negros no contexto das salas de aula e destacamos a necessidade de repensar o currículo escolar na perspectiva decolonial. Assim, ressaltamos a necessidade de analisar criticamente o trato pedagógico das questões raciais refletindo a história de nossa sociedade como forma de promovermos uma educação que forme cidadãos críticos e reflexivos, em prol de uma sociedade que trabalhe pela equidade.

Palavras-Chave: Decolonialidade; Educação; Relações étnico-raciais.

Abstract

This study deals with the importance of Education for ethnic-racial relations in the educational scenario, the possible changes from its conception, its challenges and perspectives. In addition, we discuss racism and its implications, while we seek to collaborate with the anti-racist debate and with the appreciation and recognition of black history, culture and contributions in our society. In this sense, we revisit the historical process of insertion of black people in the context of classrooms and highlight the need to rethink the school curriculum from a decolonial perspective. Thus, we emphasize the need to critically analyze the pedagogical treatment of racial issues, reflecting upon the history of our society as a way of promoting an education that forms critical and reflective citizens, in favor of a society that works for equity.

Keywords: Decoloniality; Education. Ethnic-racial relations. Decoloniality.

Introdução

O preconceito, a discriminação racial e o racismo continuam alarmantes em todo o mundo, manifestando-se de formas cruéis, seja por meio da violência física,

¹ Licenciada em História (UNEB/ Campus VI), Pós-graduada em Metodologia do Ensino da História e Geografia (UNINTER), Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/ UNEB -campus VI). E-mail: taynarasdutra@gmail.com

psicológica ou simbólica, nos mais diferentes cenários; deles resultam muitos males de nossa sociedade, tais como: desigualdade, marginalização, inferiorização, vidas ceifadas, realidades banalizadas, histórias marcadas, dentre outros. Diante disso, ressaltamos a necessidade de refletirmos sobre estes conceitos tão presentes e negativamente marcantes em nosso cotidiano, esclarecendo-os para melhor combatê-los e debatê-los.

Define-se preconceito como “conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto; Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão; prevenção” (MICHAELIS, 2010, p. 693), neste sentido, forma-se uma ideia pré-concebida sobre algo ou alguém, extraído de forma superficial e sem nenhum exame crítico, trazendo consigo o sentimento de hostilidade e intolerância. A definição de discriminação, por sua vez, é a “capacidade de discriminar ou distinguir; discernimento, ato de segregar ou de não aceitar uma pessoa ou um grupo de pessoas por conta da cor da pele, do sexo, da idade, credo religioso, trabalho, convicção política etc.” (MICHAELIS, 2010, p. 304). Enquanto que o racismo é definido como uma “teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias), como doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras; Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior” (MICHAELIS, 2010, p. 724).

Estes conceitos, aos serem articulados, moldaram as diferentes faces das desigualdades sociais e raciais no Brasil, perpassando por vários espaços, inclusive, pelo ambiente escolar. Partindo da necessidade de agir para desconstrução e superação dos mesmos, devemos promover a produção e divulgação de conhecimento, e a conscientização de docentes e discentes com relação aos danos causados pelo racismo em nossa história.

Neste bojo, buscamos refletir a partir deste estudo, sobre a Educação para as relações étnico-raciais e sobre seus desafios e perspectivas, assim como objetivamos discutir sobre o racismo e suas implicações, visando compreender e problematizar os seus desdobramentos, agindo para a sua desconstrução, ao passo que buscamos colaborar para a valorização e o reconhecimento da história, cultura e contribuições negras em nossa sociedade. Deste modo, refletimos que trabalhar temas como

preconceito, intolerância e discriminação racial ainda se constituem como grandes desafios na prática de muitos docentes frente ao racismo estrutural, e ao perfil excludente apresentado pela nossa sociedade.

Percebemos que, na tentativa de evitar o conflito e o desconforto em sala de aula, muitos profissionais “ignoram” tais temas, ou tratam de maneira superficial, numa espécie de silenciamento. Ao ignorá-los, estes temas tendem a ser potencializados pela ignorância, e acabam por reforçar a prática da supervalorização do padrão cultural branco (europeu) com base na diferença, na desigualdade e na opressão dos demais grupos. Parafraseando o pensamento de Silvio de Almeida (2018), em seu livro *Racismo Estrutural*, o racismo não se restringe a uma ação ou fenômeno, ele é fruto de um processo histórico que inferioriza sujeitos por conta da raça, em uma lógica perversa que é estruturalmente reproduzida.

Desta forma, a educação para as relações étnico-raciais surge da necessidade de se repensar e transformar esta realidade, uma espécie de preocupação educacional na busca por políticas de reparação e reconhecimento, como forma de investigar e problematizar as questões étnico-raciais no contexto da sala de aula. Busca-se, com isso, a garantia de uma educação que supere o racismo e as desigualdades sociais, que evidencie a importância de se produzir conhecimento, e diversificar abordagens do ponto de vista da diversidade cultural, e da valorização das trajetórias de lutas e contribuições do povo negro em nosso país.

O racismo no cenário educacional e a inserção dos negros no contexto das salas de aula

Desde a chegada dos portugueses, a educação já se constituía como um projeto de formação de um tipo de sociedade, no Brasil Colônia a educação objetivava modelar os povos nativos e os africanos ao modo de vida europeia, mantendo-os na condição do trabalho escravo, convertendo-os ao catolicismo; enquanto que, a educação dos colonos preservava seus valores e religião, continuando a excluir os escravizados. Neste sentido, também não houve espaço ou incentivo para o ingresso de estudantes negros durante a propagação das escolas no Brasil Império, é possível perceber que a

própria inserção dos estudantes negros nos ambientes escolares partiu da disparidade, pois a educação, deste então, se pautou nos interesses na classe dominante.

Como sabemos, o Brasil foi o último país do ocidente a abolir legalmente a escravidão, em um processo que se deu pela pressão externa, pela resistência dos quilombos e pelos movimentos abolicionistas. Sabemos que a população de escravizados foi largada à própria sorte, e conseqüentemente marginalizada dentro de um sistema de desvalorização e segregação. Observa-se que a discriminação racial, e o racismo, manifestam-se há mais de três séculos em nosso país, legando à população negra a inúmeras violações e um longo histórico de lutas e resistência.

A crueldade e a desumanização originários da escravidão deixaram conseqüências e reflexos que ultrapassam os séculos, pois temos a pobreza, a discriminação e a violência que continuam a assolar a população negra, como reflexos que “naturalizam” o preconceito e a marginalização dos grupos negligenciados em nosso país de forma institucionalizada.

Fazendo um breve apanhado, podemos notar que, desde o período da escravidão, já haviam grupos e manifestações de resistências que objetivavam romper com as desigualdades e injustiças impostas. Podemos observar os apontamentos históricos sobre o Movimento Negro Brasileiro, seguindo a linha de estudos de Petrônio Domingues (2007), onde destacamos as ações e a formação dos quilombos como importantes movimentos de resistência e luta, um tempo depois, o Movimento Liberal Abolicionista, posteriormente como a Imprensa Negra Paulista, a Frente Negra Paulista, a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, até chegar ao Movimento Negro Unificado (MNU), em um período de 90 anos após a abolição, com o intuito de combater o racismo e o preconceito por meio de protestos, atos e denúncias.

Para Jones (2002) o racismo é um sistema que consiste em estruturas, políticas, práticas e normas, a partir das quais os valores são atribuídos com base no fenótipo ou na aparência das pessoas. O impacto injusto desse sistema prejudica e desfavorece indivíduos e comunidades, bem como favorece injustamente outros indivíduos.

Partindo desta perspectiva, o racismo se manifesta de formas variadas, desde comportamentos velados, xingamentos, piadas, comparações, segregação, até chegar a exaltação dos padrões estéticos brancos. Além disso, podemos destacar a pouca

representação dada aos negros nos livros e materiais didáticos, nas ciências e na política, decorrente dos processos de invisibilização, bem como uma série de exclusões geradas por inúmeras barreiras e dificuldades de acesso. O processo de marginalização e desvalorização foi repassado por gerações, sendo fortalecido pelo mito da democracia racial, que nega a existência do racismo no Brasil. Neste sentido, a escola mais do que nunca deve assumir o seu papel de problematizar e agir para eliminação de discriminações e pela ruptura deste ciclo.

Ao evidenciarmos a necessidade e a relevância do debate acerca das questões étnico-raciais objetivamos promover a reflexão acerca da própria estruturação social, econômica e histórica do nosso país. Neste contexto, cabe ressaltar o processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais, aprovada pelo parecer do CNE/CP 03/2004, e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, por meio dos dispositivos legais da Lei nº 10.639/2003, e sua alteração a partir da Lei nº 11.645/2008, como conquistas que são de extrema relevância ao longo do processo de luta e resistência do Movimento Negro, e como importantes instrumentos no debate antirracista no cenário educacional.

A Lei nº 10.639/2003 é fruto do contexto de lutas e resistência, constitui-se como uma relevante alteração da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao trazer à luz a necessidade educacional da correção de uma desigualdade histórica que fortemente recai sobre a população negra em nosso país, pois:

O que está em causa nas Leis 10.639 e 11.645 é a busca por reconhecimento e adoção de um sistema educativo que exerça a alteridade. Acolher o Outro, em sua plenitude e complexidade, como condição de acolher a mim mesmo, sem reduzi-lo a categorias estereotipantes, vem sendo o desafio renovado da política global. (BORGES, 2015, p. 750).

Este marco legal surgiu como um grande desafio que, além de buscar destacar as contribuições afro-brasileiras na formação de nossa sociedade, visa também desconstruir o preconceito étnico-racial no ambiente escolar, propondo a análise dos currículos por meio dos estudos e do pensamento decolonial, visando a superação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e do mundo. Esse novo olhar traz em seu

bojo uma série de novas exigências e experiências, a exemplo da formação apropriada aos docentes, e a reflexão de práticas pedagógicas coerentes.

Estes dispositivos podem ser compreendidos como medidas de ações afirmativas das quais derivam políticas, práticas e projetos, que visam a superação das desigualdades sociais historicamente construídas. A legislação concernente impulsiona relevantes mudanças que apontam para a necessidade do currículo escolar ter uma base nacional comum, que seja condizente com a nossa cultura, marcas, características, respeitando também os aspectos regionais dos estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, o perfil e a estruturação da nossa população

A importância da educação para as relações étnico-raciais e o seu papel nas instituições de ensino

Em uma sociedade de passado escravocrata, com tantas marcas ainda latentes, lidamos com uma série de impedimentos para a plena efetivação das políticas e dispositivos de afirmação, reparação e reconhecimento racial, diante dos desafios da prática de se promover o aprofundamento e a compreensão das questões étnico-raciais no contexto das salas de aula.

Ao observarmos a aplicação e o trabalho prático acerca de tais questões, percebemos que somente a partir da promoção de pedagogias de combate e enfrentamento do racismo, da formação e orientação dos professores, e do planejamento de práticas pedagógicas atentas à realidade de nossa sociedade, poderemos conduzir o alunado à compreensão de sua própria condição, e sobre o seu pertencimento. Deste modo, os discentes terão a oportunidade de revisitar suas origens, suas crenças e seus preconceitos, tendo acesso ao conhecimento de nossa história por meio de uma visão crítica e questionadora, que os estimulem a repensar sobre as relações de poder estabelecidas e as desigualdades por elas geradas. Segundo Gomes:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre com seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar

posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2008, p. 83).

Cabe às instituições de ensino debater como se deu o processo de formação e manutenção das relações de poder em nosso país, explorando as razões ocultas no processo de dominação e na segregação dos dominados, agindo pela desconstrução dos padrões de inferioridade e superioridade. Tais questões devem ser problematizadas, ao tempo em que, são trabalhados também os conceitos de raça e etnia, bem como as noções de pertencimento étnico-racial, como forma de estimular uma visão cultural crítica da nossa história e da realidade ao nosso redor.

Nesse aspecto, deve-se considerar quanto ao pertencimento étnico-racial, podendo ser, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, que as propostas pedagógicas devem contemplar a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos de maneira a se tornarem orgulhosos do que eles são, para que assim possam interagir na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.10).

Devemos trazer à reflexão pautas que estimulem os estudantes a perceberem quanto ao seu pertencimento étnico-racial, tendo a oportunidade de afirmar a sua identidade, compreendendo também a necessidade de valorização dos direitos de todos, a importância do respeito e das trajetórias de lutas por igualdade de condições.

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – o que inclui aqui todos os conflitos que lhe são inerentes, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura, uma vez que, “as instituições são apenas materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto, as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2018, p. 46). Observamos, portanto, que as instituições refletem a realidade da sociedade em que estão inseridas, e tendem a reproduzir os seus padrões de comportamento e suas relações. Em contrapartida, a escola enquanto instituição social e cultural, tem o dever de assegurar a educação

como direito de todos, posicionando-se contra toda forma de discriminação e desvalorização.

Pensando na sociedade que almejamos, pelo prisma da educação para as relações étnico-raciais, a escola deve agir para o fortalecimento de identidades e de direitos, em busca de enfrentar as dificuldades de se efetivar as pedagogias de combate ao racismo, e a toda forma de discriminação, ao considerar o processo de construção identitário dos estudantes frente as marcas do racismo.

Apesar de estarmos familiarizados com a escola, com seus atores e as situações sociais do seu cotidiano, isso não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social, nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (VELHO, 1997). A partir desta observação, devemos investigar e debater de forma ativa a realidade do cenário educacional, buscando “reeducar as relações” entre os diferentes grupos, oportunizando aprendizagens, diálogo, debate, produção, difusão e troca de conhecimentos, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, no intuito de buscar superar as indiferenças e as desvalorizações imposta aos negros e indígenas.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados, precisa-se entender que o sucesso de uns, de determinado grupo social/racial, tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros grupos e indivíduos. Apenas após estas reflexões podemos começar a pensar sobre que perfil de sociedade queremos construir daqui para frente, pois, a educação é o principal mecanismo de transformação social, e para efetivá-la como tal, devemos compreender que a nossa sociedade é composta por diferentes grupos étnico-raciais, com histórias e culturas próprias e que é necessário promover materiais, pedagogias e análises críticas que objetivem eliminar conceitos, ideias ou comportamentos que reforcem qualquer tipo de discriminação e desvalorização racial.

“Para que as instituições de ensino desempenhem o papel de educar com eficácia, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (BRASIL, 2004, p. 14). A escola tem este papel de conscientizar sobre a eliminação das discriminações e emancipação dos grupos discriminados. Para isso, é necessário que as leis e diretrizes sejam estudadas, compreendidas e postas em prática, por meio

de diferentes dispositivos, produção de materiais, formação e orientação de professores, e pela viabilização de práticas pedagógicas que estimulem o debate acerca da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, frente a um ensino que estimule o respeito e a reflexão com base em posturas antirracistas. Através da concepção da educação para as relações étnico-raciais, e de sua efetivação, é possível que as instituições de ensino promovam a problematização, visando a desconstrução dos preconceitos e de toda ordem de discriminação. Amplia-se assim, a visão consciente e crítica dos educadores e educandos para que possam compreender a pluralidade cultural, a construção das identidades em prol de uma sociedade mais justa.

Refletir o currículo a partir do pensamento decolonial

Ao pensarmos sobre a educação para as relações étnico-raciais e sua efetivação por meio de um ensino que considere a diversidade, é imprescindível que voltemos nosso olhar para a estrutura do currículo escolar e os elementos que o compõem, pensando a educação com base na perspectiva da decolonialidade; visto que, a seleção de conhecimentos e a estruturação do currículo estão interligados às relações de poder, a cultura dominante e as formas de organização da sociedade. Nessa direção, entendemos que o currículo não é algo neutro ou fixo, mas um reflexo de processos históricos e culturais.

Para compreendermos um pouco mais sobre as relações de poder e sua influência nos currículos, é necessário recorrermos ao conceito de Colonialidade, que, pode ser entendido como um fenômeno que propaga e sustenta comportamentos, discursos, ações e características de dominação provenientes do Colonialismo. Este fenômeno pode ser observado nas dimensões do poder, do saber e do ser, cunhados com base nos estudos do Grupo MCD (Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade), que é composto por Aníbal Quijano, Catherine Wash, Edgar Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Mignolo. Neste sentido, para Quijano (2002).

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de "raça" como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o

Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 4).

Em outras palavras, a colonialidade do poder volta-se para as esferas da política e economia, no processo de hierarquização e classificação deste poder, a colonialidade do ser evidencia o campo das subjetividades, impondo elementos da subalternidade e da superioridade entre os povos, enquanto que a colonialidade do saber destaca a cultura e o conhecimento, a epistemologia do saber e a marginalização de outros grupos.

Na proporção em que, a colonialidade explica a manutenção do poder derivado da colonização em detrimento dos saberes criados por povos oprimidos, o pensamento decolonial, por sua vez, busca dar visibilidade a tudo aquilo que não é ocidental e eurocêntrico, dando espaço a tudo que, de algum modo, tenha sido invisibilizado. A decolonialidade vem como uma proposta de enfrentamento, decolonizar é muito mais que “descolonizar” política e economia, a decolonialidade tenta explicar o que está além da descolonização, nos seus aspectos políticos, econômicos, simbólicos, subjetivos e culturais.

Podemos refletir sobre o currículo como processo ou percurso trilhado pelos indivíduos pelo prisma da educação institucionalizada, logo, o currículo escolar é a base e o referencial de conhecimentos que se fixam por meio da proposição de conteúdos, atividades, habilidades/competências ou potencialidades a serem desenvolvidas para o bom desempenho do educando. Este currículo deve possibilitar um olhar crítico, com base em novas construções, e que mostre a diversidade brasileira de forma positiva, para que a realidade social, econômica e histórica seja problematizada, contrapondo-se aos elementos hegemônicos na construção das identidades de nossos estudantes.

Em decorrência de nosso processo histórico, os currículos escolares ainda refletem a valorização de culturas hegemônicas em detrimento de outras culturas. Essa valorização parcial cria e solidifica uma narrativa que atinge diretamente a realidade, e o modo de pensar de um povo, toca em suas percepções acerca de sua própria identidade e visão de mundo. Ressaltamos assim, a necessidade de que sejam

destacados outros saberes, superando e refletindo a narrativa branca, elitista e eurocêntrica.

Um olhar atento e decolonial acerca da construção dos currículos oportuniza a reflexão sobre o lugar dos privilegiados e da população subalternizada em nossa história, de um ponto de vista crítico, consciente e transformador. Repensar o currículo é uma estratégia de luta e resistência contra a estrutura imposta e corroborada, bem como uma oportunidade de rever as referências de conhecimento e os lugares deste conhecimento na formação e prática dos docentes, tendo em vista que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8).

Existe um distanciamento entre a estrutura legal prevista e o currículo prático, esse movimento de distanciamento entre a teoria e a prática faz com que muitos conteúdos e conceitos de relevância em nossa sociedade sejam negligenciados. Em vista disso, para que seja efetivado o papel estratégico da escola, os currículos necessitam de mudanças visando propostas que dialoguem com a realidade, com a diversidade, e que mostrem a representação do negro, dos indígenas e dos demais grupos discriminados, analisando os estereótipos construídos e o silenciamento promovido de forma crítica e enriquecedora.

Neste sentido, Alcoff (2016) analisa a necessidade de se pensar outros saberes, e acrescenta:

É realístico afirmar que uma simples “epistemologia mestre” possa julgar todo tipo de conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais? As reivindicações de conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social. (ALCOFF, 2016, p. 131).

Considerando o multiculturalismo, os movimentos de luta e a valorização das diferentes culturas, os currículos devem passar por uma reestruturação que suscite questionamentos acerca deste saber centralizado, que aponta para uma verdade

absoluta, e para a suposta democracia racial. Devemos buscar efetivar as políticas de afirmação e reparação em prol de novas construções, já que os currículos não podem ser vistos como meros descritivos dos conteúdos elaborados de forma desconexa, e não contextualizada, mas sim como um projeto de uma prática educativa social, com ação direta na formação e na concreticidade da vida do indivíduo; indivíduo este que deve ser desfrutar de condições para que se construa enquanto ser a partir de uma perspectiva crítica.

Segundo Silva (2003), a Teoria Crítica e Pós-crítica do Currículo investigam os motivos da seleção de alguns conteúdos, favorecendo uns e preterindo outros. A exemplo disso discorre sobre a necessidade dos conteúdos estarem próximos da realidade dos estudantes, para que estes adquiram a consciência do seu papel e de sua representação na realidade em que se inserem.

Nesta acepção, percebemos a necessidade de um debate mais aprofundado diante das identidades “criadas”, legitimadas e/ou deslegitimadas dentro da lógica colonialidade e as desigualdades geradas, sobre o papel do currículo e sobre a responsabilidade do ensino, para que seja possível a observação crítica das estruturas de poder e seus reflexos nas formas de representação e de exclusão social.

Assim, a perspectiva decolonial do currículo escolar traz tensões diante da necessidade de se produzir algo novo, partindo de um outro olhar, de diferentes ângulos que ponderem as relações de poder, o privilégio e a subalternidade, buscando assim a superação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento, com o intuito de promover a ruptura epistemológica necessária ao considerar a nossa realidade interna, visando a compreensão crítica das especificidades dos diferentes grupos étnico-raciais e seus processos.

O trato pedagógico da questão racial

Diversos questionamentos surgem e trazem consigo variadas inquietações ao pensarmos sobre como tratar/trabalhar as questões raciais por meio da prática e, mais especificamente, pensaremos sobre a seguinte questão: Como podemos tratar pedagogicamente os conteúdos das questões raciais nas salas de aula? Buscamos refletir acerca de tal questionamento com base nas Orientações e Ações para a

Educação das relações étnico-raciais do MEC - Ministério da Educação e Cultura, de 2006.

Com base neste estudo verificamos que as questões raciais têm de ser exploradas e contextualizadas durante todo o ano letivo, em uma perspectiva multidisciplinar do ensino, em paralelo com a realidade dos indivíduos, por meio de diferentes abordagens, já que tais conteúdos não devem se restringir a períodos eventuais.

Neste sentido, o trato referente às questões étnico-raciais deve ser significativo, apresentar objetivos claros de reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro, estabelecendo conexões, despertando a consciência do alunado e aprofundando seu conhecimento em relação às diferentes áreas de nossa história e da nossa realidade; áreas que carregam fortíssimas influências da cultura negra desde as contribuições sociais, econômicas, intelectuais, dentre outros. Devemos superar a redução do legado negro às esferas da alimentação, vestimentas, costumes e rituais, ampliando e, ao mesmo tempo, apurando esse olhar para sobre outras áreas e contribuições.

O fazer pedagógico deve estar pautado na realidade cotidiana dos estudantes, a abordagem sobre a diversidade étnico-racial deve também estar relacionada às questões atuais e a observações próximas e gerais, coletivas e individuais, como forma de possibilitar a ação reflexiva destes indivíduos. E assim, estes sujeitos possam perceber a realidade em que estão inseridos enquanto sujeitos que sofrem e exercem influência, buscando intervir nesta realidade e agir pela sua transformação com base no acesso à aprendizagem significativa.

A escola, em uma perspectiva ampla, deve buscar romper, combater e problematizar a visão etnocêntrica de mundo que dá origem a preconceitos e estereótipos. Neste intuito, o fazer pedagógico, aliado ao saber científico, pode oportunizar a sensibilização do olhar dos estudantes acerca do processo histórico de nosso país, ao fomentar a visão crítica sobre o papel, valorização/desvalorização e apagamento dos diferentes grupos. De acordo com Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra [...]. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu

modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Neste sentido, o currículo escolar deve trazer ao debate a contribuição dos diferentes povos, refletir sobre as opressões, lutas, resistência, processos de marginalização, incorporando, de fato, o histórico e a cultura do povo negro à compreensão de nossa sociedade. O conteúdo escolar pode e deve explorar esses processos, na tentativa de gerar o entendimento sobre as desigualdades existentes, as condições sociais impostas e a conexão destas com o racismo, o preconceito e a discriminação.

Para tanto, os recursos e materiais didáticos devem ser observados criteriosamente, com o objetivo de reproduzirem estereótipos pejorativos, e conseqüentemente, os preconceitos decorrentes. Em contrapartida, o tratamento crítico e questionador do material disponível pode oportunizar o fortalecimento das identidades, a aceitação e o respeito ao pertencimento racial, bem como o reconhecimento da diversidade racial que é característica de nossa sociedade.

Descortinamos assim, que, os desafios para práticas conscientes e transformadoras são variados, e necessitam não apenas de um olhar sensibilizado e crítico, como também de uma formação sólida, que possibilite o olhar reflexivo sobre os materiais disponibilizados, sobre a produção dos mesmos e sobre as abordagens possíveis. Para tanto, é necessário pensarmos diferentes alternativas, refletirmos sobre a formação docente e sobre as estratégias pedagógicas, para que sejam elaborados suportes eficazes que tornem possível uma educação antirracista.

Considerações finais

Em vista dos argumentos apresentados, concluímos que o aprofundamento e a problematização da educação para as relações étnico-raciais, por parte das instituições de ensino, é um importante passo, à medida em que fortalece o perfil transformador da educação e da escola. Isto ocorre por meio de mecanismos capazes de agir para o fortalecimento da identidade de estudantes negros, e para a conscientização de alunos não-negros, a partir de iniciativas que busquem a superação do racismo. Assim, é

possível fazer uma leitura e análise do ambiente, e do currículo escolar, propondo significativas mudanças no fazer pedagógico.

A desconstrução de preconceitos e estereótipos, e a promoção de diferentes estratégias de combate, são questões urgentes em nossa sociedade, assim como o reconhecimento de que as desigualdades sociais e raciais sempre contribuíram para a marginalização da população negra, expondo-a aos mais diferentes problemas sociais que também são frutos de uma estrutura racista. Neste viés, a educação das relações étnico-raciais, a legislação que a fundamenta, e seus avanços, precisam ser explorados e multiplicados por meio de mecanismos e estratégias que possibilitem sua efetivação, para que ocorra a promoção de uma educação antirracista.

Dessa forma, faz-se necessário que ocorra o envolvimento de todos os sujeitos envolvidos na instituição escolar, para que possamos desenvolver coletivamente a consciência acerca de nossa pluralidade, e assim, conceber as salas de aula enquanto um rico campo reflexivo de embates e diálogos, que devem e precisam sensibilizar os nossos educandos e educadores sobre o respeito, valorização e reconhecimento de um povo, em prol de uma sociedade melhor e mais justa.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2018.

ALCOFF, Linda M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e estado**. Brasília, n.1, v. 31, Jan-Apr 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

BORGES, Rosane S. Novas narrativas, educomunicação e relações raciais: um campo possível para o exercício da alteridade. **Educere et Educare** (versão eletrônica), v. 10, p. 741-756, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publ. DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publ. DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19.

BRASIL. **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. Publ. 09 jan 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publ. 20 set 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de Março de 2008.** Altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Publ. 10 mar 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Novembro de 2009. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em junho de 2022.

- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Periódico Tempo**, Rio de Janeiro, Vol.12, N. 23, p. (100 a 122) 2007.
- JONES, C. P. Confronting institutionalized racism. **Phylon**, Atlanta, v. 50, n. 1, p. 7-22, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MICHAELIS**: dicionário prático da língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Organizadores.). São Paulo: Cortez, 1995. pp. 7-38.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. MEC/ Secad, 2005.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Edição. n. 37 (17): (2002). **Revista Novos Rumos** ISSN 0102-5864.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

DE FUSTEL DE COULANGES A FRANÇOIS DE POLIGNAC: ALGUMAS NOTAS SOBRE A PÓLIS E A RELIGIÃO GREGA ANTIGA

*FROM FUSTEL DE COULANGES TO FRANÇOIS DE POLIGNAC: SOME NOTES ON THE
POLIS AND ANCIENT GREEK RELIGION*

Gabriela Freitas¹

Guilherme Moerbeck²

Resumo:

Os estudos sobre a cidade antiga repousam em uma longa trajetória no ambiente historiográfico moderno. Esse artigo trata de dois marcos temporais em duas obras, de um ponto do século XIX a outro do XX, do trabalho seminal de Numa-Denis Fustel de Coulanges ao de François de Polignac. A relação entre a polis e a religião alimenta o exercício comparativo intuído por esse trabalho. Se Fustel de Coulanges faz uma avaliação protofuncionalista de uma cidade que se estrutura nos organismos coletivos decisórios da política e da religião, Fustel de Polignac, contemporâneo ao giro material que inspirou uma nova perspectiva de abordagem, investe em uma análise que organiza a cidade e suas relações sociais na distribuição espacial dos seus tempos nos espaços da *khôra* e da *asty*. É, portanto, a partir desses dois pontos da historiografia moderna da Antiguidade que esse trabalho pretende tecer alguns comentários relativos à própria pesquisa da cidade grega antiga, a polis.

Palavras-chave: Polis, cidade antiga, Numa-Denis Fustel de Coulanges, François de Polignac, História da Grécia Antiga

Abstract:

The studies on the ancient city rest on a long trajectory in the modern historiographical environment. This article takes two temporal milestones in two works, from one point of the 19th century to another of the 20th, from the seminal work of Numa-Denis Fustel de Coulanges to that of François de Polignac. The relationship between Polis and religion feeds the comparative exercise intuited by this work. If Fustel de Coulanges makes a "functionalist" approach, regarding a city structured in the collective organisms of politics and religion, Fustel de Polignac, contemporary to the material turn which inspired a brand-new perspective, makes an analysis that organizes the city and its social relations in the spatial schemes of the *khôra* and the *asty*. It is, therefore, considering these two points of modern historiography of antiquity that this paper

¹ Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (UERJ), pesquisadora do *Didaskō* – Grupo de Estudos em ensino de História Antiga da UERJ.

² Doutor em História Antiga (UFF), Professor Adjunto da área Teoria, Historiografia e Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bem como do ProfHistória e PPGH/UERJ. Coordena o *Didaskō* – Grupo de Estudos em Ensino de História Antiga – LEDDES/UERJ. Além disso, colabora em pesquisas no: LABECA – Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga – MAE/USP e na COMUM – Comunidade de Estudos da Teoria da História – UERJ.

aims to make remarks on the research of the ancient Greek city, the polis.

Keywords: Polis, ancient city, Numa-Denis Fustel de Coulanges, François de Polignac, History of Ancient Greece

Introdução

A vida em cidades corresponde, historicamente, a um processo de complexificação da vida social, divisão do trabalho, e multiplicação de instituições que se estabelece em um território e em algum momento temporal. A vida urbana, amplamente adotada na contemporaneidade, foi iniciada há milênios e passou por diversos ritmos, fluxos e características construtivas tornaram muito plural a imagem, nas representações inclusive, do que pode ser denominado como urbano e como cidade. Neste artigo, o que nos interessa é, em especial, a pólis e o mundo políade, cujos assentamentos são consolidados na região do Mediterrâneo entre os séculos VIII e VI a.C.

Os estudos das formas de organização mediterrânicas, em particular as gregas, concentram-se, em boa parte, naquilo que se pode falar sobre a polis, inclusive como marco para se pensar a própria cronologia de uma História da Grécia – o mundo políade (VLASSOPOULOS, 2007). A sua definição mais elementar gira em torno de um território cujos limites físicos são reconhecidos por uma comunidade que opera uma relação não dicotômica entre campos circundantes e um núcleo urbano. Via de regra, é conhecida como sinônimo de “cidade-estado”, inclusive no campo historiográfico, desde Jacob Burckhardt, aparece como a unidade política grega por excelência (GUARINELLO, 2010; MOERBECK, 2018; WHITLEY, 2001). Cada uma dessas poleis possuía características próprias, bem como níveis distintos de autonomia política, no entanto todas eram ligadas por elos comuns, como valores culturais semelhantes. Esse amálgama grego antigo se torna mais evidente a partir do século VI e V a.C., o que se pode verificar em tragédias como os *Persas* de Ésquilo (MOERBECK, 2014), ou mesmo antes se tomarmos Homero como um dos propulsores de um tecido cultural heleno, o que fica mais evidente, a partir da consolidação da ideia de pan-helenismo (O'BRIEN, 1990, 1993)

Dentre todos os aspectos que concernem à cultura grega, a religião é uma das mais abordadas por historiadores, considerada, geralmente, um dos principais elementos da coesão social, malgrado a grande variedade de práticas locais que vem sendo desvelada nos últimos anos pelos documentos epigráficos (POLINSKAIA, 2013). As crenças e os cultos moldaram o caráter e os costumes sociais, sendo eles, em boa parte, uma base para o desenvolvimento de suas instituições e também o motivo pelo qual os próprios espaços urbanos e a arquitetura grega desenvolveram certos padrões estéticos monumentais, funcionais e estruturais da forma como hoje temos registro (BURKERT, 1985; FLORENZANO, 2010; VERNANT, 2006).

Em suma, esse artigo propõe-se observar, a partir do estudo da história da Antiguidade grega no ambiente historiográfico, de forma bastante seletiva, relações entre a religião e a cidade. Com o intuito de examinar suas particularidades, nuances e ter a noção de como o desenvolvimento da *polis* foi afetado pelas práticas religiosas, faremos uma comparação entre alguns autores, em particular, Numa-Denis Fustel de Coulanges e François de Polignac. Como consequência, teremos não apenas a compreensão sobre os próprios gregos, mas também sobre como a representação de sua cultura na historiografia moderna, basicamente como “o modo como os antigos se viam e o modo como desejamos vê-los a partir de nossos próprios pressupostos sobre o que fosse a realidade social” (GUARINELLO, 2009, p.109). Partindo dos autores do final do século XIX e meados do XX, visitamos as produções feitas nos anos 80, para tentar compreender alguns vetores dessas produções na contemporaneidade.

O século XIX e o início do desenvolvimento de uma historiografia sobre a polis

O interesse sobre a sociedade grega antiga ganhou enorme impulso quando da invenção da cultura clássica durante o Renascimento nos séculos XIV e XV. Muitos anos depois, os estudos acerca da Antiguidade se formalizaram e, progressivamente, foram deixando de ser meras especulações até se instituírem com caráter científico por volta de fins do século XVIII e mais bem consolidadas no século seguinte (MORRIS, 1994; RENFREW, BAHN, 2004).

O "efervescente" século XIX foi um período de intensas modificações no contexto sociocultural mundial, e ante a crescente industrialização, o expansionismo imperialista e fortalecimento das unidades sociais; em seus meados, a ciência, e o modo de fazê-la foram gradualmente se alterando. Um exemplo disso é o lançamento da teoria evolucionista de Charles Darwin, que representa a tendência de racionalização do pensamento à época. Juntamente a isso, o positivismo ganhava espaço no cenário científico e propunha métodos universais baseados na observação e em relações de causalidade. Dito de outra maneira, ao menos em teoria, uma produção científica imune a visões pessoais. A própria religião era vista pelo positivismo como uma forma de pensamento irracional (HARTOG, 2001).

No estudo da história, significava que a fim de obter um panorama fiel dos tempos passados a partir da ênfase no factual, era necessário o afastamento da subjetividade e das tendências nostálgicas do romantismo ou mesmo do radicalismo da Revolução Francesa, focando seus esforços na extensiva leitura de evidências documentais (DABDAB-TRABULSI, 1999). Além disso, havia no positivismo um impulso mecanicista-metodológico e um discurso nomológico, a partir do qual era necessária a criação de leis gerais para se produzir um conhecimento científico na História (FALCON, 1997; GUARINELLO, 2014; MOERBECK, 2019b). Ainda assim, é possível identificar valores intrínsecos da sociedade oitocentista nessa produção historiográfica, essencialmente tecendo uma linha de desenvolvimento da Europa em que culminaria no seu "auge", na modernidade. Tudo isso, conforme um ponto de vista específico, teria evoluído sócio, econômico e religiosamente, dando-se a ideia de dicotomias enrijecidas de civilizações orientais "pagãs" de um lado e de uma nova Europa industrial, profundamente cristã de outro – o caso de uma historiografia que modernizava a Antiguidade talvez seja um bom exemplo para se pensar essas formas de enlace entre presente e passado (HORDEN; PURCELL, 2000; MORLEY, 2004; VLASSOPOULOS, 2011).

No caso do estudo da Antiguidade Clássica, é notável a formação de várias correntes de pensamento devidamente identificadas pela nacionalidade de seus autores. Em destaque as escolas alemã, francesa e inglesa, que lançaram um olhar ao

passado em busca de extrair daquelas sociedades os parâmetros segundo os quais seria possível ponderar um antes e um agora da Europa. Sendo assim, foram mobilizadas a política, economia e religião das culturas antigas. Em um período de unificação de nações, a “história da Grécia” era, no entanto, vista como um impasse, pois diferentemente do que se sabia acerca de Roma, o caso grego não possuía uma clara unidade política e territorial em si, o que, muitas vezes, levou ao estudo da Grécia e Roma separadamente. Em meados do século XIX, com a difusão dos estudos sociais, começou-se a buscar abordagens que se voltassem para uma história grega “em seus próprios termos” (GUARINELLO, 2009, p. 111).

Dentre os historiadores deste período há Jacob Burckhardt, que se dedicou aos debates do campo político-cultural da pólis e, no âmbito religioso, lugar este em que o historiador alemão analisava à parte da noção de cultura, havia a obra incontornável de Numa-Denis Fustel de Coulanges, *La Cité Antique: étude sur le culte, le droit, les institutions de la Grèce et Rome*, originalmente publicada em 1864. Em seu livro, Fustel de Coulanges discorre sobre uma unidade social grega que se desenvolveu a partir da religião, em uma linha narrativa que estabeleceu as crenças e os ritos primitivos praticados em família como o “(...) sopro inspirador organizador da sociedade” (COULANGES, 2009 apud MOERBECK, 2019b, p.3). Tal análise, embora enfoque a dualidade Grécia-Roma, abrangia toda a “raça indo-europeia” – tecendo assim, ao menos em princípio e no atinente à religião, uma ligação da Europa com o Oriente. Neste caso, leia-se a civilização às margens do rio Indo, que acabaria por ser superada pelo “milagre grego”. Trata-se de um discurso (modelar) que acabaria por ser denunciado em críticas pós-coloniais, pois tornara-se a base de uma perspectiva eurocêntrica dentro da produção, ao menos uma parte, historiográfica moderna do século XIX (BERNAL, 2005; GOODY, 2008; SAID, 2007). De fato, Fustel de Coulanges, que era influenciado politicamente pelos intelectuais identificados como *idéologues* (MOERBECK, 2019b, p. 5), mantinha postura moderada em favor do método científico, mas insistindo, insistentemente, no distanciamento em relação ao objeto de estudo, o que é explícito muitas vezes ao longo de seu texto:

Empenhar-nos-emos, sobretudo, em destacar as diferenças radicais e essenciais que para sempre distinguirão esses povos antigos daqueles das sociedades modernas. Nosso sistema de educação [...], nos habituou a compará-los incessantemente conosco, a julgar a história deles segundo a nossa e a explicar nossas revoluções pelas deles. [...] Enganamo-nos tremendamente quando apreciamos esses povos antigos sob os pontos-de-vista e fatos de nosso tempo [...] A ideia que formamos sobre a Grécia e Roma amiúde transtornou nossas gerações [...] foi gerada uma ilusão com respeito ao que era a liberdade para os antigos e graças a isto tão-só a liberdade para os modernos foi posta em risco. [...] Para conhecer a verdade sobre esses povos antigos seria prudente estudá-los sem alimentarmos a fantasia de ver neles homens como nós, como se nos fossem inteiramente estranhos (COULANGES, 2009, p.13).

A partir dessas premissas, Fustel iniciou um trabalho historiográfico acerca da Antiguidade greco-romana segundo os registros disponíveis – obras épicas como a *Eneida* de Virgílio e com poucas referências a autores contemporâneos a ele. Fustel focava no estudo das crenças primitivas em comum, aos grupos étnicos com raízes semelhantes a partir de hinos e fragmentos documentais escritos. Torna-se conhecida a noção de que toda a base institucional dessas sociedades se encontrava na concepção da morte “como uma simples transformação da vida” (COULANGES, 2009, p.17), ou seja, na permanência, ou imanência da alma no mesmo “plano” em que os vivos habitavam.

A sepultura, por exemplo, surgiu da necessidade de servir como morada ao morto. Em uma cerimônia fúnebre eram proferidas fórmulas e eram depositados pertences juntamente ao corpo do falecido. Eventualmente, animais eram mortos a fim de que o servissem em sua “nova residência”, além de alimentos e bebidas disponibilizados ritualmente para que o morto pudesse satisfazer-se. Negar uma sepultura era considerado impiedoso, cruel e selvagem, como pode ser visto em parte significativa da literatura que vai desde Homero à Eurípides, pois significava condenar a alma a vagar sem destino, sem provisões e, principalmente, sem seu rito de ligação com sua terra. A negação da inumação acabava por corromper a alma e torná-la malfetora aos vivos, inclusive, rogando-lhes pragas. Dessa forma, a religião de Fustel de Coulanges é o que mais tarde seria definido pela Antropologia funcionalista em

termos de uma relação de dom e contra dom, em conformidade, por exemplo, com o pensamento de Marcel Mauss (MOERBECK, 2019b).

A troca se dava entre os vivos e os mortos. Os primeiros garantiriam aos falecidos um repouso seguro em sua pátria, a realização dos ritos, que marcavam a transição de etapas de vida ao pós-vida, além de manter seu sustento por meio de oferendas alimentícias, que eram realizadas periodicamente também depois do funeral. Em troca, o vivo recebia proteção e bênçãos de seu parente morto, considerado, a partir de então, uma divindade. Por esse motivo houve o estabelecimento de uma dita religião dos mortos, pouco conhecida além dos dados arqueológicos de pesquisas mais recentes, considerada muito anterior à adoração dos deuses do panteão olímpico, que se consolidam no período Geométrico, a partir de relatos como a *Teogonia* de Hesíodo e a *Ilíada* e *Odisseia* de Homero. Dessa forma, o antigo costume de reverência perante os mortos foi se institucionalizando e sendo assumido como rito essencial da religião grega antiga, no qual cada morto era um nume familiar. Independentemente de sua índole enquanto pessoa viva, portanto “bons e maus” eram igualmente deificados, continuando nessa outra forma de existência.

Juntamente à “religião dos mortos”, Fustel também destacou as crenças relacionadas à característica sagrada do fogo que, por sua vez, se relacionava ao espaço da casa, em um altar localizado no interior do pátio, protegido da presença de estranhos, que poderiam profaná-lo. O fogo deveria ser mantido aceso sempre, uma vez que “(...) fogo extinto e família extinta eram expressões sinônimas entre os antigos” (COULANGES, 2009, p. 26). Igualmente, ele deveria ser sempre puro, com normas de materiais que poderiam “alimentá-lo” e com os ritos necessários para apagá-lo e reacendê-lo, ou seja, o fogo do altar possuía um caráter divino em si. Era adorado como tal, “uma chama viva” (OVÍDIO, VI, 291 apud COULANGES, 2009; p.31) – que, posteriormente, ganhou uma personificação feminina chamada de *Héstia* para os gregos, *Vesta* aos romanos e *Agni* entre os hindus – representavam a família, a ordem social e a moralidade. Para Fustel, tanto o culto dos mortos como o fogo sagrado faziam parte do mesmo contexto e estavam interrelacionados. Ao citar Cícero e Virgílio, que não diferenciavam Penates do fogo doméstico, (COULANGES, 2009,

p.31) ainda é ressaltado que, comumente, se dirigiam ao fogo associadamente os nomes de seus ancestrais mortos.

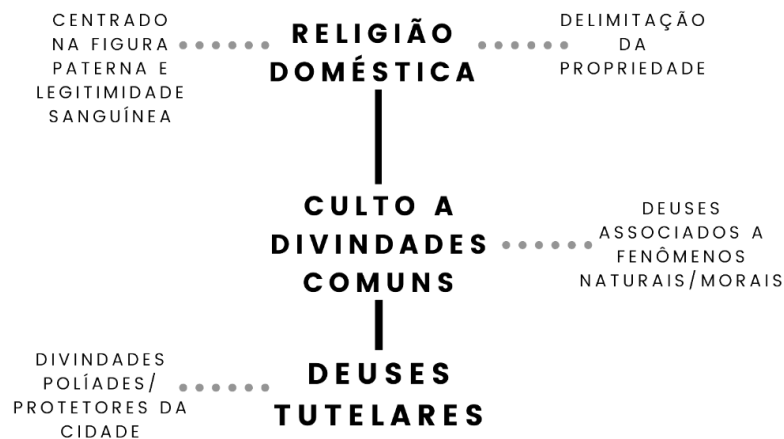
Fustel lança, portanto, as bases para definir o que ele aborda como “religião doméstica”, um conjunto de crenças que cultuava os mortos e o fogo considerado sagrado. Fustel, no entanto, considerada este tipo de manifestação religiosa ultrapassada quando comparada ao contexto religioso moderno. Isto se dava pelo fato de as religiões antigas apresentarem o divino de forma múltipla em vez de em um único ser e, ainda mais essencialmente, por sua adoração, e o direito de acesso às divindades serem muito restritos, pois os deuses eram parentes mortos, assim, seu culto restringia-se ao núcleo familiar. Note-se aqui, como o historiador francês abandona a neutralidade axiológica que havia proposto quando de suas premissas iniciais, claramente julgando a religião grega antiga a partir de seu próprio *background* cristão oitocentista. Assim sendo, o cenário religioso grego primitivo seria de uma religião com cultos diversos, cada agrupamento familiar possuía deuses que não aceitavam oferendas e, nem mesmo, a aproximação de pessoas sem laços consanguíneos legítimos de seus altares, de seus túmulos na propriedade da família.

Essa religião doméstica delineia as premissas básicas da formação social. Os ritos e as crenças foram apropriados de tal forma que não seria possível compreender a sociedade antiga sem levá-los em consideração. O núcleo dessa “comunidade socioreligiosa” (MOERBECK, 2019b) acabou por se centrar na figura paterna, e, portanto, masculina, uma vez que se considerava que por meio do homem nascido legítimo – ou devidamente adotado³ - mantinha-se os ritos aos antepassados. Tudo isso representava a manutenção da ordem para aquela família, que poderia, então, perpetuar-se no tempo e no espaço. E, quanto a esse último, é importante ressaltar a questão espacial frente às práticas religiosas, pois também fazia parte do escopo da

³ A adoção, segundo Fustel de Coulanges, era possível no restrito contexto de culto doméstico. A principal motivação para isso era a necessidade de manutenção dos ritos fúnebres caso a família não tivesse filhos. Para que o adotado fosse aceito no culto era necessário ser submetido a todos os rituais de iniciação de filhos legítimos. (COULANGES, 2009. p. 49-50)

religião demarcar o solo destinado a abrigar os deuses ancestrais e o fogo sagrado entre os vivos, o que evidencia a relevância das crenças na delimitação de propriedade.

Diagrama 1: Da religião doméstica à religião políade.



Fonte: Gabriela Freitas, 2019

E é entre essa conjuntura social, com uma religião profundamente arraigada e protagonizada pela família, que nasceu, para Fustel de Coulanges, o alicerce da cidade-antiga. Ainda que pareça contraditório, depois de afirmarmos que a religião doméstica era absolutamente restrita, o autor mostra que havia a possibilidade haver um culto em comum entre famílias. Pelas semelhanças, poderiam se unir em celebrações. Dito de outra forma, as formações familiares com essas crenças comuns, logo, deuses comuns, agruparam-se em estruturas de tipo clânico conhecidas como *genos*. A partir do desenvolvimento e crescimento populacional, os *genē* com ancestrais em comum se uniam e hierarquizavam-se formando fratrias, subdivisões sociais mais amplas, mas que possuíam as mesmas obrigações religiosas nos mesmos espaços cultuais.

O subsequente ajuntamento de tais fratrias foi chamado de tribo (*phylae*), grupos ainda maiores que nomeavam deuses semelhantes a todas as formas menores de culto, focando em figuras de fundadores comuns, os heróis. Juntamente ao crescimento dos grupos sociais e, conseqüentemente, da difusão dos cultos ancestrais primitivos, surgia uma segunda forma de pensar o divino, que se deu por meio da veneração dos aspectos relacionados aos fenômenos naturais e morais associados às narrativas da mitologia grega.⁴ Fustel enfatiza que, essa nova religião de deuses “comuns” mantinha uma ordem coerente à religião doméstica. Cada família elegia um número deles e os “adotava”, assim, tomando o exemplo do autor, duas famílias venerariam Júpiter, que embora de forma generalizante era “o mesmo Júpiter”, cada uma atribuiria a ele características singulares, que confirmariam sua apropriação naquele núcleo para adicionar-lhe tributos ao fogo doméstico. Quanto a isso, não se pode esquecer de que essa nova tendência religiosa em ascensão não necessariamente anulava a anterior, ambas teriam sido mantidas concomitantemente, embora, com a crescente expansão desses grupos, a segunda forma cultual começou a fazer mais sentido como elo unificador, na coesão social que interessava à análise de Fustel.

Com a junção dessas associações de base familiar, ocorreu de num território habitarem grupos de formações distintas, que seriam tribos distintas. Bem, se “duas tribos não podiam, de maneira alguma, se fundir numa única; sua religião se opunha a isso” (COULANGES, 2009, p. 104-105), a união entre elas se dava por meio de um acordo em que as crenças particulares de cada uma eram consideradas e respeitadas. Do acordo entre as partes, em consonância aos critérios da “segunda religião”, emergiu a cidade-antiga de Fustel.

Num contexto em que a religião, a política e a vida urbana se mesclam de forma inseparável, as regras de conduta e hierarquização eram estabelecidas a partir de projeções da religião. Assim, o que era privado se expandia e ganhava uma forma

⁴ Jean-Pierre Vernant exemplifica que essas divindades não são simplesmente personificações, mas “seres superiorizados” que representam tais fenômenos no mundo e aos quais estão ligados. (VERNANT, 2006, p. 6-9)

“pública”, as famílias mais importantes formavam uma aristocracia exercendo poder sobre as outras, símile à figura paterna, que também tinha caráter sacerdotal em cada célula familiar. De forma semelhante, para cada união de tribos havia a escolha de deuses a serem adorados, o que, progressivamente, favoreceu à circunscrição de um âmbito citadino e não apenas familiar. Interessante apontar também que, a partir dessa necessidade de adoração conjunta, surgia o pensamento de elaboração de espaços de adoração comuns, o altar e o fogo doméstico também eram replicados de forma mais ampla e, assim, os deuses tutelares da cidade ganhavam suas próprias moradas, os templos.

Fustel estabelece uma dessemelhança semântica importante entre *cité* e *ville* como discutido mais profundamente em outra ocasião (MOERBECK, 2019b, p. 19 et seq.). Em seu pensamento, não poderia haver uma urbe antiga, ou seja, a cidade física e material, com seus espaços e delimitações territoriais sem que antes a “cidade”, a *cité* fosse tecida a partir do estabelecimento das instituições (notadamente, aquelas relativas às famílias) cujo fator unificador era a religião. Nesse sentido, o espaço e a territorialidade, e mesmo a religião, seriam tão somente os cenários e a base para um desenvolvimento social prévio. O espaço físico se revela profundamente secundário na interpretação que Fustel dedica à cidade antiga, ainda que pareça, a priori, protagonista em seu processo interpretativo.

La Cité Antique apresenta uma “cidade antiga” fundada pelas raízes religiosas. Trata-se de uma cidade constituída a partir de revoluções que alteravam as suas estruturas, em particular, na medida em que as relações dos grupos familiares se dissolviam e as parcelas menos privilegiadas do sistema aristocrático, os clientes, começavam a reivindicar direitos adquiridos pelo trabalho. Portanto, segundo Fustel, o auge da formação das cidades se deu pela cessão dos poderes estabelecidos pela chefia das famílias à esfera pública, por sua vez mais abrangente e que combinava à religião políade, os deuses tutelares da cidade, e não mais apenas os da família.

Como um historiador positivista do século XIX, Fustel de Coulanges desenhou uma interpretação da polis que envolvia as tendências de seu tempo, inegavelmente.

Sua visão é profundamente evolucionista e orientada pela naturalização de sua própria realidade, ao passo de considerar que o outro é ultrapassado, menos complexo e, até mesmo, bizarro. Em seus escritos observa-se a profunda dedicação às evidências documentais, que são provenientes das obras filosóficas e historiográficas que resistiram ao tempo, desde Aristóteles até Plutarco (MOERBECK, 2019). Atualmente, há o empenho de se considerar as ideias de Fustel com muito mais cautela, pois carregam em si uma argumentação pessoal do autor que enviesava os relatos provenientes das fontes que utilizava em suas pesquisas. Há um problema, inclusive, na leitura de Aristóteles no que se refere a diferentes “ferramentas mentais”, algo que Fustel parecia simplesmente não perceber como relevante em sua própria hermenêutica das fontes antigas (VLASSOUPoulos, 2007, p.69-70). Ademais, o ele foca quase que absolutamente na análise das instituições antigas, deixando a religião e, mesmo o espaço físico, num plano de fundo, como mero coadjuvantes de sua narrativa. Não se pode esquecer, no entanto, a importância de seu trabalho dentro da história da historiografia e intelectual pois mostra-nos, mesmo hoje, o esforço de um pesquisador e sua metodologia em tentar estabelecer um panorama sobre um passado muito remoto. Fustel empreende uma tentativa de explicar os antigos a partir de um método científico, sociologizante à moda protofuncionalista, que ganhava seus primeiros impulsos naquele momento. Por tais razões, *La Cité Antique* nos fornece, ainda hoje, uma base de comparação historiográfica sobre como as possibilidades de se interpretar a cidade-antiga ao longo do tempo podem ser mutáveis segundo as tendências historiográficas e as questões latentes de cada horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2006). Afinal, a história é sempre uma indagação do presente ao passado.

O século XX e as novas perspectivas na historiografia: alguns lampejos

No século XX, houve maior diversificação de posicionamentos entre os historiadores e arqueólogos, portanto, não se pode falar em uma homogeneidade de pensamento. No período após a 2ª Guerra Mundial, mas especialmente a partir da

década de 1960, ocorreu um *"turning point"* (RENFREW & BAHN, 2004, p.40) com o lançamento de uma nova fase dos estudos arqueológicos. A Arqueologia processual, dentre os quais Lewis Binford foi um dos principais fundadores, teve importante peso na relação, nem sempre pacífica, com os historiadores. Vide-se as intensas críticas de Moses Finley aos arautos na Nova Arqueologia. Esta, preocupada com a análise dos processos culturais, suas alterações e adaptações, sua demografia, tomava os objetos materiais encontrados nas escavações não isoladamente, mas a partir do papel que desempenhavam na cultura estudada. Sendo assim, o mais importante era a constatação dos diversos dados a fim traçar um contexto social, a partir dos métodos científicos e tecnológicos disponíveis na época de estudo a fim de se obter uma explicação satisfatória sobre o passado. O problema reside no fato de, por razão semelhante às falhas dos positivistas - esse sistema ao se envolver com o evolucionismo, ainda que sob o nome de "neoevolucionismo" – continuava a considerar "os seres humanos como vítimas passivas de forças quase sempre além de sua compreensão e controle" (TRIGGER, 2004, p. 365).

Um pouco depois que a Arqueologia processual ganhava adeptos, malgrado as pesadas críticas, o campo da História tremia ante às novas tendências da Antropologia cultural, fato que acabou por marcar significativamente os estudos históricos a partir de meados dos anos 1970 (FINLEY, 1989; GOFF; NORA, 1974). Os anos 80 também puseram em evidência mais uma renovação nos estudos da Arqueologia, e que impactaram diretamente as pesquisas sobre a cidade-antiga. O foco, antes na pólis e no exame dos seus aspectos e fenômenos sociais, passa, agora, à interpretação das características definidoras dessas poleis e suas interrelações. Nesse contexto de estudos, as abordagens acerca da etnicidade, das interações com o espaço e entre comunidades são valorizadas. Além de possuir maior participação interdisciplinar, com profissionais de várias áreas, era uma espécie de virada espacial e simbólica que ocorria no meio da produção historiográfica (REDE, 2018).

Uma obra relevante a se destacar nesse período, pois abordava a pólis a partir da dimensão religiosa e espacial foi aquela do historiador francês François de Polignac, *La naissance de la Cité Grecque*. Tal pesquisador pretendia romper com a centralidade

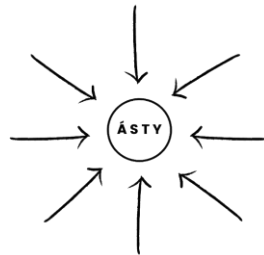
do modelo ateniense, e, para isso, buscou novas fontes, principalmente nos achados arqueológicos, ainda que não desconsiderasse a documentação literária. Com isso, elaborou um panorama da pólis em que essa era reorganizada a partir do final do século IX a.C., especialmente na transição entre os períodos Geométrico para o Arcaico – algo que já se fazia presente, *mutatis mutandis*, no discurso de pesquisadores como Anthony Snodgrass alguns anos antes. Tais elementos são evidenciados pelas pesquisas que registram, entre vários fatores, um crescimento demográfico e o aparecimento de vários depósitos votivos (MOSSÉ, Prefácio in DE POLIGNAC, 1995. p.viii) que foram encontrados não apenas nos locais de culto urbanos, mas em santuários localizados nas bordas desses territórios. Ainda se considerava outras modalidades rituais como o culto aos heróis, que operavam estruturantes da coesão sociocultural. Isso mostra um posicionamento mais amplo e complexo em relação àquilo que empreendera Fustel de Coulanges, onde a formação da cidade é relacionada à reconfiguração das formas associativas como os *genē*, *fratrias* e *phylae*.

Apoiando-se nos relatos arqueológicos, de Polignac demonstra o aumento do depósito de oferendas votivas em relação a períodos anteriores ao Arcaico. Acerca dos objetos ofertados, pode-se inferir que, com o passar do tempo, materiais mais duráveis e mais ornados eram dedicados às divindades, o que explicaria uma nova maneira dos antigos lidarem com a religião. Esse costume motivou a construção de santuários: “um novo jeito de usar o espaço reservado puramente para fins religiosos” (DE POLIGNAC, 1995. p.15). Há registro de que a separação de espaços sagrados se iniciou a partir da construção dos altares, essenciais para os rituais, seguidos pela edificação de templos, onde era mantida uma estátua do deus e a delimitação do “recorte espacial” sagrado ou *témenos*. À mudança na configuração arquitetônica, que inicialmente era semelhante às habitações, corrobora a ideia de que as funções espaciais foram se dividindo e se hierarquizando, contribuindo para a estabilização e organização do culto.

O aparecimento dos santuários implica uma mudança definitiva na percepção das pessoas do espaço, pois, em primeiro lugar, pôs um fim na relativa indeterminação dos sítios religiosos [...] a criação de um santuário estabilizava o culto, enraizando o ritual na terra, nessa gleba consagrada à deidade e situada de uma vez dentro de um território

circundante e fora dele: o sítio era, por excelência, o lugar de mediação entre deuses e homens, e juntos, vinculados a esse território. (DE POLIGNAC, 1994, p. 20, tradução nossa).

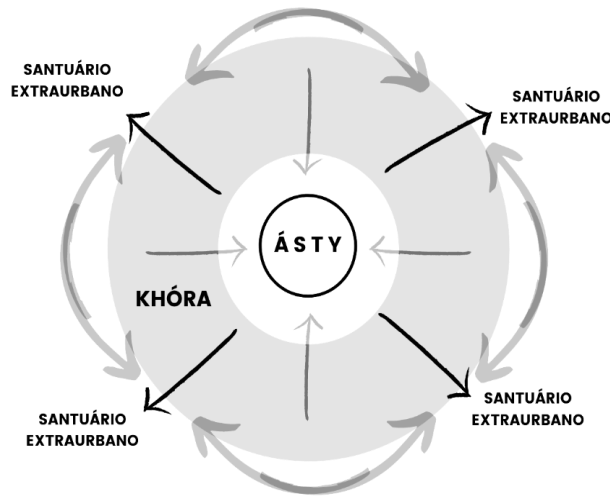
Diagrama 2: Modelo de pólis centrada na Ásty, refutada por De Polignac



Fonte: Gabriela de Freitas, 2019

Sem descontar a importância dos templos centrais localizados na *asty*, de Polignac aborda os santuários da *khôra*, chamados suburbanos e extra-urbanos, em seu papel na delimitação da pólis, já que eram ponto de interação social, militar, como base estratégica de vigilância, e defesa do território. Esses locais de culto eram edificadas em áreas planificadas entre montanhas, em local de fácil visualização, (DE POLIGNAC, 1995. p.33) às margens ou com certa distância das áreas habitada, permitindo-se conexões entre populações de regiões próximas que frequentavam os locais para a prática de ritos e festivais. Um ponto importante a ser lembrado é que esses templos, junto ao crescimento das cidades, passavam a ser anexados ao centro urbano, ganhando status de destaque naquele contexto, isso explica o fato de que “muitos dos santuários mais famosos do mundo grego caem na categoria de não urbano” (DE POLIGNAC, 1995. p.33). Inclusive, as divindades às quais esses locais eram devotados, correspondem às de grande prestígio no panteão grego, como a deusa Hera. As prerrogativas que essa deusa simboliza, que são ligadas à proteção da família, do casamento e fertilidade, essas associações costumavam variar muito no tempo e espaço, tornavam muito coerente o fato da grande incidência de templos associados a ela.

Diagrama 3: Relações dos santuários extra-urbanos como definidores e integradores do espaço da pólis.



Fonte: Gabriela de Freitas, 2019

Outra questão abordada é a heroicização e o decorrente “culto” à figura do fundador da cidade, localizado na área central da pólis, porém ligada, outrossim, aos santuários extra-urbanos e à colonização relacionada à formação de cidades. Esse costume começou a ser notado pela mudança de tratamento dada às construções tumulares no período Geométrico, que passavam a contar com oferendas cada vez mais opulentas, tornando-se monumentais. A criação de heróis possuía um caráter duplamente político e mitológico, pois a partir da elevação do status de um ancestral à deificação, era reforçada e legitimada a propriedade sobre o território (FLORENZANO, 2010, p.47). Maria Beatriz Florenzano explica que o ato de assumir um fundador e transformá-lo em herói, pouco tinha motivações como gratidão ou identificação pessoal com o indivíduo heroicizado, mas era muito mais uma representação simbólica que ajudaria a garantir a identidade socioespacial de uma dada pólis.

De Polignac propõe, portanto, uma visão da pólis definida territorialmente de acordo um modelo bipolar que considera santuários extra-urbanos - túmulos de heróis e a áreas habitadas. Note-se que esses espaços sagrados também permitiriam o desenvolvimento de coesão social e identificação das comunidades participantes do

culto. A problemática em relação a isso é que “[...] a territorialidade não estava, nesse momento, plenamente desenvolvida a ponto de se poder demarcar precisamente o que era uma área central e uma área de fronteira (REZENDE et al., 2011). Além disso, santuários que um dia foram centrais, podem tornar-se também extra-urbanos, fato que deixa em aberto a noção fixa de definição territorial, ou que, na verdade, aponta para a maleabilidade dessa noção se tomada na longa duração da história da Grécia Antiga.

À guisa de conclusão

O final da década de 90 e a decorrente transição para o atual século XXI trouxe e continua a animar os debates acerca da pólis e sua relação com a religião. As novas tecnologias aplicadas aos processos de pesquisas arqueológicas aliadas a uma revisão crítica sobre o conteúdo produzido sobre os temas estudados até então permitem-nos pensar a cidade-antiga não apenas como um produto decorrente de fatores ambientais, mas como os povos se organizaram e se identificaram etnicamente e ideologicamente como comunidade.

Não faltam bons exemplos de pesquisadores que se debruçam sobre o tema. Quanto aos esforços de compreensão sobre a polis, o trabalho de Mogens H. Hansen e o projeto do *Copenhagen Polis Centre* buscou criar uma análise comparativa entre as cidades estados para delinear parâmetros definidores delas. Influenciado por um giro espacial e pela retomada de ideias braudelianas, Kostas Vlassopoulos fez uma análise entre como a pólis é vista pela historiografia, como os próprios gregos antigos a viam, e em que medida essas narrativas contribuem para um entendimento do contexto das interações políades no Mediterrâneo. Mais especificamente no âmbito religioso, Christiane Sorvinou-Inwood enfatizou, de um ponto de vista antropológico, a religião como aspecto articulador intrínseco da pólis e como seria errôneo pensá-la de forma independente da política ou da economia, por exemplo. Ela também destaca os santuários Pan-Helênicos, anfictionias como os do deus Apolo em Delfos, que

serviam como mediadores entre as poleis e a participação nesses cultos, garantidores da reafirmação da identidade desses grupos (VLASSOPOULOS, 2007; SORVINOU-INWOOD, 1990). Não é de se assustar que, mesmo em momentos extremamente tensos da Guerra do Peloponeso, Alcibíades tenha ousado, sem sofrer mal algum, é bom frisar, acessar o mencionado templo (MOERBECK, 2019a).

A contribuição da historiografia brasileira vem crescendo bastante para esses debates, representada pelo Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (LABECA), vem estimulando debates sobre vários aspectos concernentes à antiguidade e que, especialmente, traz uma abordagem sensível à espacialidade e à organicidade da formação da pólis grega. Num outro ponto, pensando a as possibilidades de uma História Global, tem-se o Mithra, na UFSC e relevantes contribuições, como o recente artigo de Fábio Morales e Uiran Gebara da Silva (2020).

Finalmente, a monumentalização dos santuários foi parte essencial da constituição da pólis, pois indicava uma mudança da relação entre pessoas e espaço construído, uma vez que esses espaços de culto passaram a ser configurados de forma que excedia às necessidades do próprio culto, com escalas grandiosas e busca por soluções estruturais e ornamentais inovadoras à época. Esse processo tornava evidente a intenção de utilizar a arquitetura como um símbolo de poder para a pólis, certamente muito respeitado e prestigiado pelos seus habitantes que se apropriaram ideologicamente dela, em especial durante os festivais que mobilizavam procissões, banquetes públicos, encenações teatrais e sacrifícios rituais (ALDROVANDI, PASSOS, HIRATA *et al.*, 2011; FLORENZANO, 2010; MOERBECK, 2017).

Partindo de uma compreensão acerca dos debates historiográficos desde o século XIX até às contribuições mais recentes, é possível verificar uma mudança gradual de estratégias e métodos utilizados para o estudo da Antiguidade. O estudo da história, assim como qualquer outra área do conhecimento, não é imune aos valores ideológicos do contexto em que é produzida. No entanto, mesmo que conceitos produzidos em períodos anteriores tenham sido “superados” a partir de novas análises e procedimentos científicos, ainda é válida a sua reconsideração.

Ao longo dos debates, apesar das variações metodológicas e dos vários “modelos teóricos” (GUARINELLO, 2009), temos como ponto de convergência o fato de que a religião na pólis foi, de fato, elemento definidor de sua cultura, de forma tão profundamente enraizada, que se tornou impossível conceber uma sem a outra – uma pólis laica, por exemplo. Quanto aos novos passos a serem dados sobre o entendimento sobre o que foi a pólis e sua perspectiva religiosa, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade de conhecimentos e de abordagens, não apenas de áreas, mas do debate sobre suas representações, não pode prescindir dos registros de como os próprios antigos a pensaram, aliadas aos registros da cultura material, em especial os espaços arquitetônicos e da urbanização. Tais caminhos, parecem-nos os mais apropriados e frutíferos para o “futuro da pólis” no pensamento histórico.

Referências

- ALDROVANDI, C. E. V.; PASSOS, M. C. N. K.; HIRATA, E. F. V. **Estudos sobre o espaço na antiguidade**. São Paulo: Edusp, 2011.
- BERNAL, M. *A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia*. In: FUNARI, P. P. (Org.). **Textos didáticos: repensando o mundo antigo**. 2. ed. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 2005. p. 13–31.
- BONDIOLI, N. P. Uma Análise Crítica aos Modelos de ‘Religião da Pólis’. **Revista Mundo Antigo**. V. IV, p, 65-78, 2015.
- BURKERT, W. **Greek Religion**. Harvard University Press, 1985
- COULANGES, N. D. F. de. **A Cidade Antiga: Estudos Sobre o Culto, o Direito e as Instituições da Grécia Antiga e de Roma**. Trad. Edison Bini. 4ª edição. Rio de Janeiro: Edipro, 2009.
- DABDAB-TRABULSI, José Antonio. **Religion grecque et politique française au XIXe siècle: Dionysos et Marianne**. Paris: L’Harmattan, 1999.
- DE POLIGNAC, F. **Cults, territory, and the origins of the Greek city-state**. Translated by Janet Lloyd. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- FALCON, F. Historicismo: a atualidade de uma questão aparentemente inatual. **Revista Tempo**, v. 4, p. 5–26, 1997.
- FINLEY, M. **Uso e abuso da história**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- FLORENZANO, M. B. B. A Origem da Polis: Os caminhos da Arqueologia. In: CORNELLI, G. (Org.): **Representações da Cidade Antiga, categorias históricas e discursos filosóficos**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. p. 39-49.
- GUARINELLO, N. L. Modelos Teóricos sobre a cidade no Mediterrâneo Antigo. In: FLORENZANO, M. B. B.; HIRATA, E. V. (Org.). **Estudos Sobre a Cidade Antiga**. 1ed.São Paulo: Edusp, 2009, v. 1, p. 109-120.
- GUARINELLO, N.L. **Ensaio Sobre História Antiga**. Tese de livre-docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2014.
- GOFF, J. L.; NORA, P. **Faire de l'histoire**. Paris: Gallimard, 1974.
- GOODY, J. **O roubo da história**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- HARTOG, François. **Le dix-neuvième siècle et l'histoire: le cas Fustel de Coulanges**. Paris: Seuil, 2001.
- HORDEN, P.; PURCELL, N. **The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History**. Oxford, U.K.; Malden, Mass: Wiley-Blackwell, 2000.
- KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro (RJ): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- MOERBECK, G. Alcibiades: um ateniense. In: REDE, M. (Org.). **Vidas Antigas: Ensaio biográfico da Antiguidade**. São Paulo: Intermeios, 2019a. p. 11-34.
- MOERBECK, G. **Entre a religião e a política: Eurípides e a Guerra do Peloponeso**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- MOERBECK, G. **Guerra, política e tragédia na Atenas Clássica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- MOERBECK, G. Jacob Burckhardt and his Athens or How to Shape an Authoritarian Democratic State. **Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 31, n. 2, p. 129-145, 30 dez. 2018.
- MOERBECK, G. The 19th century and the invention of an ancient Greek city: revisiting Fustel de Coulanges. **Revista de História (São Paulo)**, n. 178, 2019b.
- MORALES, F. A.; SILVA, U. G. DA. História Antiga e História Global: afluentes e confluências. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 83, p. 125-150, abr. 2020.
- MORLEY, N. **Theories, Models and Concepts in Ancient History**. Edição: 1 ed. London; New York: Routledge, 2004.
- MORRIS, I. Archaeologies of Greece. In: MORRIS, I. **Classical Greece: Ancient Histories: Ancient Histories and Modern Archaeologies**. Edição: First Paperback Edition ed. Cambridge England; New York, NY, USA: Cambridge University Press, 1994. p. 08-47.
- O'BRIEN, J. Homer's Savage Hera. **The Classical Journal**, v. 86, n. 2, p. 105-125, 1990.

O'BRIEN, J. **The Transformation of Hera**. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 1993.

POLINSKAÏA, I. **A Local history of Greek polytheism: gods, people, and the land of Aigina, 800-400 bce**. Leiden: Brill, 2013. (Religions in the Graeco-Roman world, volume 178).

REDE, M. História e cultura material. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Novos Domínios da História**. Edição: 1ª ed. Rio Janeiro: Elsevier, 2018.

RENFREW, C.; BAHN, P. **Archaeology: Theories, Method and Practice** (4th ed.). London: Thames & Hudson, 2004.

REZENDE, R.H.; CUSTODIO, C.T. LAKY, L.A. Espaços sagrados e a formação da pólis. In: ALDROVANDI, KORMIKIARI, HIRATA, **Estudos sobre o espaço na antiguidade**. São Paulo: Edusp, 2011, p.195-216.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SOURVINOU-INWOOD, C. What is Polis Religion? In: MURRAY, O.; PRICE, S. (Eds). **The Greek City from Homer to Alexander**. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 295-322.

TRIGGER, B. G. **História do pensamento arqueológico**. São Paulo: Odysseus Editora, 2004.

VERNANT, J. P. **Mito e religião na Grécia Antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VLASSOPOULOS, K. **Unthinking the Greek polis: Ancient Greek history beyond eurocentrism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

WHITLEY, J. The city, the state, and the polis. In: **The Archaeology of Ancient Greece**. Cambridge University Press: Cambridge, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BAHIA

THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE MUNICIPALITY OF CAETITÉ-BAHIA

Kyara Kelly Rodrigues Santos Maia¹

Resumo

O objetivo deste ensaio é discutir a importância da formação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Caetité pois, decorridos 18 anos da promulgação da Lei 10.639/03, os professores da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e indígena (HABI), deste município, localizado no Alto Sertão da Bahia, Brasil, marcado por um passado colonial e centro hegemônico de uma elite branca, escravocrata, não se sentem preparados para discutir a temática com seus alunos. Tais posições vêm confirmar a necessidade de uma investigação junto aos professores da disciplina HABI, para buscar melhorias no processo de ensino estabelecidos pela escola e, com base nos resultados, sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008, buscar promover uma formação continuada dos Professores da mencionada disciplina para dar-lhes os subsídios necessários para que possam ministrar suas aulas com confiança, conhecimento e criticidade.

Palavras-chave: BNCC; Educação Étnico-Racial; Formação de Professores; História Afro-brasileira e indígena(HABI).

Introdução

Abstract

The purpose of this essay is to discuss the importance of continuing education for teachers of the municipal education network of Caetité because, after 18 years of enactment of Law 10.639/03, the teachers of the discipline Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture (HABI), of this municipality, located in Alto Sertão da Bahia, Brazil, marked by a colonial past and hegemonic center of a white, slave-owning, they do not feel prepared to discuss the topic with their students. Such positions come confirm the need for an investigation with the teachers of the HABI discipline, to seek improvements in the teaching process established by the school and, based on the results, on the implementation of Law nº 11.645/2008, seek to promote a continuous training of the Professors of the discipline of the mentioned discipline to give them the necessary subsidies so that they can teach their classes with confidence, knowledge and criticality.

Keywords: BNCC; Ethnic-Racial Education ; Teacher Training; Afro-Brazilian and Indigenous History (HABI).

¹ Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade - UNEB. Professora da rede Municipal de Ensino e Particular da cidade de Caetité-Bahia. E-mail: kyarakelly@yahoo.com.br.

O objetivo deste ensaio é discutir, de forma inicial, a importância da formação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Caetité, tendo em vista que, decorridos 18 anos da promulgação da Lei 10.639/03, os professores da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI), deste município, localizado no Alto Sertão da Bahia, Brasil, marcado por um passado colonial e centro hegemônico de uma elite branca, escravocrata, não se sentem preparados para discutir a temática com seus alunos. Isto decorre-se do fato de que, durante esse período, não houve oferta de nenhum curso de formação para preparar os docentes para tal função, além da maioria destes serem profissionais com mais de 10 anos de atuação, e por essa razão não tiveram, em sua formação inicial, os conteúdos da história da cultura africana e afro-brasileira.

Até o ano de 2002, o currículo escolar brasileiro não abrangia as contribuições de todos os grupos étnicos formadores do povo brasileiro, este era vinculado quase que estritamente à cultura europeia, excluía o povo negro e indígena. Com o tempo, vieram as transformações sociais e políticas resultantes de ações dos movimentos negros em todo o país, dentre elas, a aprovação da Lei 10.639/03 e, posteriormente, a Lei 11.645/08, que a modifica e apresenta a obrigatoriedade da inserção da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo, com o objetivo de possibilitar uma educação inclusiva. Ainda que tímidas e individualizadas, algumas ações foram colocadas em prática no intuito de preencher estas lacunas do sistema escolar brasileiro.

A experiência vivenciada por mim na coordenação pedagógica das disciplinas de História e HABI nos anos finais do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Caetité, nos anos de 2014 e 2015, levou-me à percepção de que muitas crianças eram vítimas de atitudes racistas e preconceituosas, de forma velada e/ou explícita, tanto por parte dos alunos, como por parte dos próprios professores, o que indignava a mulher negra que, também, sofrera, na pele, o racismo, fruto de práticas escolares excludentes que não valorizam as diversas identidades. E por, também, acreditar ser este o meu lugar de fala como tão bem o descreve Djamila Ribeiro ao dizer que "(...) os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são

lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias (RIBEIRO, 2017, p. s/p.).

Para elucidar as questões levantadas, realizamos a revisão da legislação federal, estadual e municipal, referentes à educação das relações étnico-raciais, além do referencial teórico inicial de Nilma Lino Gomes (2002, 2012), Kabengele Munanga (2005), Djamila Ribeiro (2017), Vera Maria Ferrão Candau (2016) e outros autores que com seus escritos corroboraram com o desdobramento da pesquisa.

A formação docente e relações étnico-raciais

A educação propiciada pela escola difere-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família e em outras formas de convívio social, por compreender o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências de crianças, jovens, adultos e até idosos. De acordo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação é "(...) dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, s/p.).

A formação de professores destaca-se como um tema crucial dentre as políticas públicas para a educação; além de uma boa formação inicial, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada, tendo em vista que, as transformações ocorridas na educação nas últimas duas décadas (2000-2020), em especial no ensino de História, têm posto novos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, o olhar para a prática pedagógica dos docentes em atuação, uma vez que não é mais possível negar ou silenciar a participação dos africanos e indígenas na construção da história e cultura do Brasil, faz-se necessário acompanhar as significativas mudanças no escopo legal que rege a educação, em parceria com os entes federativos, com ênfase nas cidades cuja população se veja representada em tais leis. Essa nova realidade apresentada aponta para a necessidade de estudos e abordagens historiográficas que, independente da sua escala de vivência, revejam a herança colonial de negação, silenciamento e exclusão a que foram submetidas as

populações africana, afro-brasileira e indígena no contexto de formação da sociedade brasileira.

Ao educador cabe estar sempre atualizado às novas tendências da educação, e para isso apontamos a urgente necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade. De acordo Cunha:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. [...] Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo (CUNHA, 2013 ,p. 612).

A formação do professor vem sendo, ao longo do tempo, alvo de muitas discussões. Marcada por um lento processo de adaptações e mudanças, como é o caso da formação inicial que, não está dando conta de atender a todas as demandas oriundas das transformações presentes no campo educacional, por exemplo, em relação a diversidade étnico-racial, inclusiva, sexual, ambiental, musical, etc., que evidencia a necessidade de uma formação continuada para o professor atuar no dia a dia da sala de aula.

Neste sentido, faz-se necessário que, por meio da formação continuada, o professor seja capaz de refletir o seu fazer pedagógico a partir do constante contato com as novas concepções de educação. A formação do professor deve ser entendida como um processo permanente de construção dos saberes necessários para uma efetiva atuação do educador na sala de aula, contribuindo, assim, para que a educação faça realmente sentido e significado para os educandos. Para isso, o professor deve estar consciente deste processo, entendendo o seu papel na construção de uma educação capaz de acompanhar os avanços tecnológicos e de conhecimento que a sociedade vem cobrando deste profissional. Outro ponto a ser analisado é que a formação deve proporcionar ao professor situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência, para que com isso possam construir a sua própria identidade profissional.

Em vistas disso, Cunha registrou, com propriedade, que:

É possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um contínuo, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (CUNHA, 2013, p. 611- 612).

Em outras palavras, a relação entre a formação inicial de professores e a formação profissional é inerente, e comparado com outras profissões, tem características específicas, como as suas experiências pessoais e o entendimento do seu papel social. Atualmente, ao pensar a formação docente, se faz necessário refletir sobre os saberes por esta categoria construídos, e em consequência, as práticas produzidas, com vistas a atender as demandas da sociedade.

Para Gomes e Silva (2002), a diversidade étnico-cultural deve ser reconhecida mais do que como uma simples temática, esta necessita ser inserida à formação de professores e às práticas educativas escolares e não escolares. Os autores ainda acrescentam que, para construir experiências de formação de professores que incorporem e visem a educação multicultural que respeite as diferenças, é preciso discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas.

Vemos portanto que, trabalhar as questões étnico-raciais no âmbito escolar é uma das formas para superar o racismo e romper com o mito da democracia racial tão presentes em nossa sociedade. A escola deve ser um lugar de construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial, mas, infelizmente, o nosso currículo escolar é eurocêntrico e não respeita a diversidade racial e cultural brasileira. Com vistas a sanar tal realidade, pensamos ser necessário a construção de um currículo decolonial e antirracista, em consonância ao que escreveu Gomes (2012), descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar.

Além das dificuldades enfrentadas pelo professor ao lidar com a diversidade, observa-se ainda a falta de uma formação continuada, que possibilite a este profissional identificar os conteúdos, por vezes, preconceituosos dos livros didáticos, como também entender a grande diversidade social e étnico-racial dos alunos. Assim, para que o professor possa estar no processo de mediação

consciente, é preciso, antes de tudo, dar-lhe as condições necessária para que possa lidar com as diferenças no dia a dia da sala de aula. Como bem escreveu Candau:

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existemais um centro dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora do pensamento e da cultura universal. (CANDAU, 2016, p. 191).

Dado o exposto, a escola deve estar atenta e atuar de forma a buscar alternativas para a superação destes problemas, pois, muitas vezes, busca a chamada "igualdade", desconsiderando a marca principal da nossa sociedade que é a pluralidade. Munanga (2005) nos alerta, nesse sentido, que para a escola combater verdadeiramente o racismo e contar com uma ação pedagógica eficaz, torna-se necessário que haja um diálogo intercultural entre elementos conceituais que abarquem saberes construídos no processo de formação dos professores envolvidos.

Breve trajetória que levou a promulgação da Lei 11.645/08

A educação formal no Brasil inicia-se com a chegada dos primeiros padres jesuítas, marcada por um intenso sentimento religioso que não valorizava os aspectos culturais e sociais das populações indígenas, e mais tarde dos povos africanos que vieram para o Brasil escravizados. A partir de 1930, um movimento denominado Escola Nova, muda os rumos da educação brasileira. A universalização da escola pública, laica e gratuita passa a ser defendida por nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros renomados educadores e intelectuais. Com o passar do tempo, em decorrência de disputas e debates, no ano de 1996 é promulgada a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece normas para todo o sistema educacional. A Lei inclui pela primeira vez, como tema transversal a pluralidade cultural, reconhecendo assim o multiculturalismo presente em nosso país.

Em um país predominantemente negro, como o Brasil, é preciso empoderar política e culturalmente o povo para que possam reconhecer a sua identidade, e

fazer com que sintam-se parte da história e da cultura do Brasil, pois a educação atual é eurocêntrica e colonizadora, de acordo GOMES (2011):

Conquanto um preceito de caráter nacional, a Lei nº 10.639/03 se volta para a correção de uma desigualdade histórica que recai sobre um segmento populacional e étnico-racial específico, ou seja, os negros brasileiros. Ao fazer tal movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação (GOMES, 2011, s/p.).

Os avanços ocorridos ao longo dos anos foram importantes, porém, a educação ainda necessita abrir espaço para que mais pessoas tenham acesso a ela. Para isso, faz-se necessário uma educação que garanta a igualdade de direitos para todos. Assim, como muitas instituições, a escola necessita se adaptar a estas novas tendências, priorizando uma ação pedagógica que fortaleça a democratização do ensino.

No dia 9 de janeiro de 2003, o então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, promulgou a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Essa é uma resposta a uma reivindicação do Movimento Negro, de educadores e pessoas comprometidos com a luta antirracista. Tal lei constitui-se como uma política pública e de ação afirmativa para toda a sociedade brasileira, cujo foco é o reconhecimento, promoção e valorização do legado histórico e cultural da população brasileira, por meio da obrigatoriedade na inclusão do estudo da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. A Lei Federal nº 10.639/03 altera a Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando a esta os artigos 26^a e 79B, nos termos que segue:

[...] Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos, 26A, 79A e 79B: "Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médios, oficiais e

particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira [...] Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...]; Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...]; Art. 79-A (VETADO) [...] ; Artigo 79 B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, s/p.).

Cinco anos após a aprovação da Lei 10. 639, ela foi alterada pela Lei 11.645, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, sejam eles públicos ou privados. Atualmente a LDB manteve o artigo 26, original, porém acrescentou o novo texto, e encontra-se com a seguinte redação:

Art. 26-A.9 Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR) (BRASIL, 2008, s/p.).

Ambas as leis explicitam o que se deve trabalhar dentro das histórias destes

grupos étnicos; as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 evidenciam a necessidade de conhecer para cobrar, por meio das políticas públicas da educação, a garantia dos direitos destes grupos minoritários. Após aprovada estas Leis, novas demandas são necessárias, tais como: capacitar os professores a partir da formação inicial e continuada, edição de materiais pedagógicos, etc. A partir de então, coube ao Conselho Nacional de Educação deliberar as determinações que possibilitassem a aplicação e materialização das referidas leis. Em relação às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, podemos citar os seguintes artigos:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, s/p.).

No entanto, cabe também ao Estado, através do Ministério da Educação, dar condições de trabalho para os professores atuarem com qualidade. É inegável que o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, implementou políticas públicas que visavam garantir às populações negra e indígena o direito ao estudo em todas as etapas do ensino, incluindo o ensino superior. Mas infelizmente, decorridos 18 anos da implementação da Lei 10.639, muitas de suas determinações ainda precisam sair do papel. No início do governo do presidente Jair Bolsonaro, por meio da Lei 9.465 de 2 de janeiro de 2019 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, foi extinta, o que representa um enorme retrocesso em políticas afirmativas para os grupos da sociedade brasileira que historicamente foram marginalizados.

No ano de 2017, com a publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), notamos que a Educação Étnico-Racial foi contemplada, porém, apenas para atender as determinações legais, pois, os conteúdos identificados já fazem parte do currículo. Em suma, a BNCC não busca promover o desenvolvimento de uma educação antirracista, pois a maior preocupação do documento é atender as avaliações externas e promover um currículo instrutivo, não se preocupando com a formação humana e cidadã.

A disciplina História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em Caetité

Na cidade de Caetité-BA o atendimento a Lei 10.639 e 11.654 assumiu duas vertentes. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, a temática deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, ao longo de todo o currículo, como determina a referida lei; enquanto que no Ensino Fundamental Anos Finais, e na Educação de Jovens, Adultos

e Idosos, foi implementada a disciplina História e cultura Afro-Brasileira (HAB), componente de quarenta horas anuais, agregado a parte diversificada do currículo. A disciplina foi regulamentada pelo parecer do CME, nº14/2016, de 17 de novembro de 2016. Posteriormente, realizou-se uma adequação a fim de atender a Lei 11.645/08, com a temática indígena, passando a ser denominada História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (HABI).

Nos primeiros anos da execução da lei no município de Caetité, trabalhou-se os conteúdos dentro da proposta curricular de várias disciplinas. No entanto, no ano de 2008, a rede municipal de ensino resolveu implantar na parte diversificada do currículo o componente História e Cultura Afro-Brasileira Indígena (HABI), o que diferencia o município de Caetité dos demais, uma vez que esta se constitui uma particularidade, ter uma disciplina voltada para o ensino de História Afro-Brasileira, apesar de a Lei não dizer que a temática precisa necessariamente ser trabalhada num componente específico.

Assim, a disciplina História e cultura Afro-brasileira (HABI) foi pensada no intuito de atender a demanda exigida pela Lei 10.639/03, e posteriormente da Lei 11.645/08. Além disso, não se pode perder de vista que o município sempre teve uma relação forte com o povo africano, em decorrência dos tempos passados de escravidão, que fazem de Caetité uma cidade marcada por uma forte presença de afro descendentes. O município, inclusive, conta com a existência de 13 comunidades quilombolas reconhecidas, e outras 10 em fase de reconhecimento. Mesmo diante desta realidade, o município ainda não contempla a educação quilombola para estas comunidades, em vista disso, componentes curriculares como HABI, buscam a valorização da identidade e da cultura de cada aluno, seja na sede ou na zona rural do Município.

Considerações finais

Formar para a educação das relações étnico-raciais é pensar na constituição do sujeito cidadão que se empenhará na promoção da igualdade de direitos. Desse pensamento, decorre a relevância em se preparar os docentes do município de Caetité, para que estes se sintam competentes para disseminar a aprendizagem

sobre a história e a cultura dos povos negros e indígenas.

O envolvimento do professor em relação as questões étnico-raciais será importante no impacto significativa que demonstrará na aprendizagem de todos os envolvidos no processo. A prática docente atuando na formação da identidade negra beneficiará os educandos negros, pois, contribuirá para o fortalecimento da sua identidade, autoestima, dentre outros aspectos; e também beneficiará os educandos brancos, pois, irão reconhecer-se como pertencentes a um país multiétnico, e com isso promoverão uma sociedade livre de preconceitos e racismo.

Tais posições vêm confirmar a necessidade de uma investigação junto aos professores da disciplina HABI, para buscar melhorias no processo de ensino estabelecidos pela escola e, com base nos resultados, sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008, buscar promover uma formação continuada aos professores da mencionada disciplina, com o intuito de dar-lhes os subsídios necessários para que possam ministrar suas aulas com confiança, conhecimento e criticidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

_____. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Resolução CNE/ CP nº 01, de 17 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004.

CANDAU, V. M (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação "outra"?**. Rio de Janeiro: Letras, 2016.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da

diversidade. In:

_____. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012._

_____. **Educação, Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03**. (2011) Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. acessado em: Fev. 2019.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>> Acesso em: 04 novembro de 2020.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

CENTRO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA BAHIA: Ponto de conexão de uma articulação inovadora criada por Anísio Teixeira.

REGIONAL EDUCATION RESEARCH CENTER OF BAHIA: Connection point of an innovative joint created by Anísio Teixeira

Lívia Maria Góes de Britto¹
Edna Pinheiro Santos²

Resumo

O presente artigo aborda as iniciativas do educador Anísio Teixeira, enquanto diretor-geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, entre as quais o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisa em Educação que, em níveis nacional e local, desenvolveram pesquisas educacionais, inclusive através de escolas experimentais criadas e ligadas a alguns destes Centros, ampliando assim uma rede de educadores e pesquisadores em ciências sociais da qual este intelectual que foi sendo estabelecida a partir de gestões anteriores. Aborda mais detalhadamente o Centro Regional de Pesquisa da Bahia, dando destaque a Escola Experimental criada ligada a este e ao caráter precursor desta Instituição, quanto as ações formativas e cursos de aperfeiçoamento de professores que desenvolvia e que seriam posteriormente realizadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque.

Palavras-Chave: Centros Brasileiros e Regionais de Pesquisa; INEP; Anísio Teixeira.

Abstract

This article covers the initiatives of educator Anísio Teixeira during his term as director-general of the National Institute of Pedagogical Studies - INEP, such as the founding of the Brazilian Center for Educational Research and the various Regional Centers for Research in Education which are responsible for carrying out educational research at the national and local levels respectively, including through a number of experimental schools linked to some of these Centers, expanding a network of educators and researchers that had been previously developed by Teixeira. The article deals with the Regional Research Center of Bahia, highlighting the experimental school linked to it and its pioneering teacher training courses held at the Carneiro Ribeiro Educational Center, better known as Escola Parque.

Keywords: Regional Center for Research in Education of Bahia, Anísio Teixeira, INEP

¹ Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5237-5507>. E-mail: llbritto@yahoo.com.br.

² Mestra em Educação e Contemporaneidade. Doutoranda do Programa em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Membro do Grupo Memória da Educação na Bahia. Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-6174-7947>. E-mail: ednasantos1989@gmail.com.

Introdução

Com o término do mandato de Otávio Mangabeira, em 31 de janeiro de 1951 e, portanto, concluído o segundo período de gestão da educação na Bahia, Anísio Teixeira é convidado e assume, o cargo de secretário-geral de uma comissão que foi constituída para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo Decreto nº 29.741, 11 de julho de 1951, pois com a volta de Getúlio Vargas, dessa vez em disputa eleitoral, a criação da Campanha justificava-se pela necessidade de atender demandas do projeto de governo para esse novo período e que centrava-se na construção de uma nação desenvolvida e independente, cuja ênfase seria a industrialização pesada. Para tanto muitas são as ações do governo nos primeiros meses de 1951, como por exemplo, a criação, também, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico - BNDES e o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq.

Em pleno processo de desenvolvimento da CAPES, Anísio Teixeira assume, de forma cumulativa, em 3 de junho de 1952, o cargo de diretor-geral do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP e permanece no comando das duas instituições por mais de dez anos.

Portanto, em 1964, quando foi demitido do MEC, em decorrência da instalação de um novo período ditatorial que iniciava-se no Brasil, Anísio Teixeira ainda exercia funções diretivas na CAPES e INEP e somadas a estas a função de reitor da Universidade de Brasília -UNB, cargo assumido em 1963, às vésperas do golpe militar que priva o Brasil, por longos trinta anos, de pautar suas ações e decisões dentro do escopo estabelecido no Estado Democrático de Direito.

No INEP, instituição que originou-se do Instituto Nacional de Pedagogia criado pela Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, e pouco tempo depois de ter sido nomeado secretário-geral da CAPES, Anísio Teixeira, respeitando a independência estabelecida institucionalmente e garantida em legislação para a existência de cada uma, torna as ações de ambas complementares, ou seja, passam a somar esforços para que os objetivos estabelecidos nos seus

respectivos programas, planos e atividades, se concretizassem sem se sobreporem.

Os Centros de Pesquisa em Educação do INEP

No quarto ano da gestão no INEP, ou seja, em 1955, e depois de já ter reorientado o funcionamento do Órgão e avançado nas ações estruturantes para o funcionamento da CAPES, Dr. Anísio, através do Decreto nº 38.460 de 28 de dezembro de 1955, cria o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE e centros regionais, articulado ao primeiro, conforme publicação do Diário Oficial Federal de 24 de janeiro de 1956, com exposição de motivos encaminhada por ofício ao ministro da educação que, à época, era o Sr. Clóvis Salgado e na presidência da República de Juscelino Kubitschek, na qual reforça que já no seu discurso de posse do cargo de diretor do INEP, apresentou uma análise da situação educacional brasileira e indicou programas de estudos que deveriam ser colocados em prática.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência em relação à expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino. [...] Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis do ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes, considerados necessários ou visados pela escola (TEIXEIRA, 1956, s/p).

E na sua exposição de motivo reforça o que havia proferido no discurso, no tocante a viabilização de programas, no trecho que diz:

Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à idéia de que há passos e etapas, cronologicamente inevitáveis, para qualquer progresso. Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual fôr o nível das mesmas, e, muito menos, ante

a falta de professôres, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professôres. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professôres, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será frisante a falta de professôres capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais? Para restabelecer o domínio dêste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar-se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como fôr possível, outros valores humanos, e onde quer que se os encontre (TEIXEIRA, 1956, s/p).

E no mesmo documento Dr. Anísio registra que “A título de experiência, vêm-se instalando e funcionando, mediante convênio, o centro brasileiro e os centros regionais da Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, em sedes próprias ou alugadas” (TEIXEIRA, 1956, s/p) e que:

[...] já se acham trabalhando conosco os professôres Bertram Hutchinson e Andrew Pearse e, no próximo ano, deverão vir os professôres Havighurst, Jacques Lembert e Otto Klineberg. Além disto, o professor Charles Wagley, da Columbia University, já, por duas vêzes, estêve conosco, em períodos de três meses, prestando sua alta colaboração no campo da antropologia. A colaboração dêsses especialistas estrangeiros vem-se somar à dos nacionais, que integram o corpo central de pesquisadores e técnicos dos Centros (TEIXEIRA, 1956, s/p).

E de forma complementar, muito possivelmente para reforçar a retórica do seu discurso de posse no INEP, relata na exposição de motivos algumas ações e parte de um cronograma previsto para entrar funcionamento nos centros regionais após suas formalizações, como destacado a seguir:

Tais centros, que deverão absorver as atividades de estudo e documentação do I.N.E.P. e das suas respectivas campanhas

(CALDEME e C.I.L.E.M.E.) e ainda as de assistência técnica correspondente ao seu programa de aperfeiçoamento do magistério, deverão completar a sua instalação e entrar em pleno funcionamento em 1956 (TEIXEIRA, 1956, s/p).

Na exposição de motivos para a criação fica claro que pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a educação brasileira já estavam em curso; que a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME) e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), também em curso, continuariam e que o que estava sendo pleiteado era a oficialização de um Centro Nacional e de Centros Regionais que na prática, alguns dos previstos para implantação, já funcionavam em caráter experimental.

Cabe registrar que os pesquisadores citados por Dr. Anísio na exposição de motivos, faziam parte de um "staff" de pesquisadores que chegaram ao país através de parceria estabelecida com a UNESCO e entre esses destacamos Dr. Charles Wagley que, em conjunto com Dr. Thales de Azevedo, trabalhou em projetos de pesquisas sociais de *Estudo de Comunidade*, na Bahia, elaborado pela universidade norte-americana de Colúmbia e projeto UNESCO, sobre o estudo das relações raciais no Brasil. Ambos no período em que Dr. Anísio assumiu a pasta da secretaria de educação, no governo de Otávio Mangabeira. Nessa exposição de motivos fica evidente, também, a valoração que Dr. Anísio atribui a pesquisa para a tomada de decisão.

Figura 1. Sede do CBPE, Rio de Janeiro, à época capital do Brasil.



Fonte: Arquivo Histórico do INEP, 1958

Os objetivos do CBPE à época da sua criação eram:

a) Pesquisar as condições culturais, escolares e as tendências de desenvolvimento regionais e sociais brasileiras, visando obter subsídios para uma política educacional no país; b) Elaborar planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional, nos níveis primários, médio e superior e educação de adultos; c) Elaborar livros fontes e de textos, bem como preparar material de ensino e estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que contribuam para com o aperfeiçoamento dos quadros docentes a nível nacional; d) Treinar e aperfeiçoar administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias (VIDAL, 2000, p. 89-91).

E a estrutura prevista de funcionamento, ao ser organizado, formada por quatro divisões autônoma 1) Pesquisa Educacional (DEPE); 2) Pesquisa Social (DEPS); 3) Documentação e Informação Pedagógica (DDIP); 4) Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) (INEP, 1969).

Esta formatação indicava, o que se concretiza, a centralidade do órgão para com o registro e a sistematização de dados levantados nos grandes inquéritos e diagnósticos, como os que já vinham sendo desenvolvidos pela CAPES, bem como o estímulo ao desenvolvimento de pesquisas sociais e educacionais.

Criavam-se, assim, os meios materiais para a fundação de um núcleo de estudos sobre a educação, com a organização de um vasto acervo bibliográfico e documental. Além disso, a preocupação em levar ao magistério as inovações pedagógicas, assim como os resultados de pesquisas e estudos recentes, sobre temas pertinentes ao ensino e à realidade social, orientou boa parte das atividades ali desenvolvidas. A criação desse centro de pesquisas destaca-se como mais uma das estratégias implementadas pelos renovadores do ensino, no sentido de promover a especialização e a autonomização do campo educacional. Na virada dos anos 50 para os anos 60, a estratégia de criação desse órgão estatal, voltado para o desenvolvimento de pesquisas científicas, determinou a articulação de intelectuais brasileiros com pesquisadores estrangeiros e organismos internacionais em busca de novas parcerias, novos modelos analíticos e de incentivos financeiros. (XAVIER, 1999, p.82).

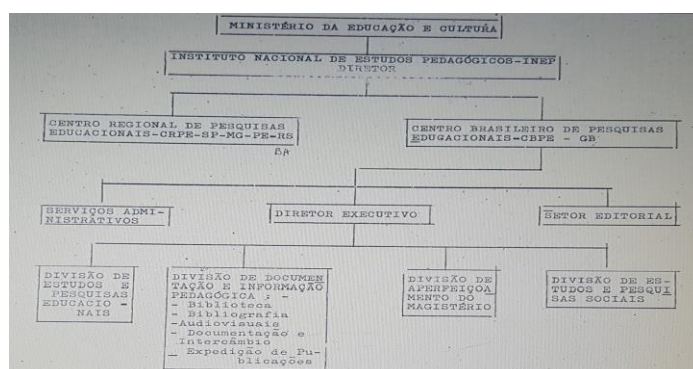
Este Centro aglutinou, ao longo da sua existência, expressivos nomes da intelectualidade nacional, em torno de metas que, prioritariamente, visavam a promoção e o desenvolvimento de pesquisas sobre educação, para subsidiar políticas públicas implementadas no País.

Seu caráter de instituição de pesquisas e assessoramento técnico, somado à sua vinculação a órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (que garantiriam recursos financeiros à instituição), contribuirão para que o Centro estabeleça uma relação particular – nem totalmente independente nem propriamente autônoma – com o campo político, ou seja, com o poder do Estado. A mesma estrutura do Centro Nacional reproduzia-se nos Centros Regionais, onde foram desenvolvidos estudos referentes ao levantamento das condições econômicas, sociais, políticas e culturais de cada região; além de estudos e projetos mais especificamente voltados para o processo ensino-aprendizagem (XAVIER, 1999, 82).

Ao tempo que o CBPE foi sendo implementado, foram sendo implementados, também, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), “com os mesmos objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, todos subordinados ao INEP”, (INEP, p.2,1969), totalizando um quantitativo de cinco os que entraram em funcionamento.

O organograma do INEP que se segue, e para os quais Anísio Teixeira buscou apoio de outras instituições, já registra a nova configuração do órgão com a presença dos Centros.

Figura 2. Organograma do INEP com os Centros.



Fonte: Arquivo Histórico do INEP, 1964.

CENTRO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA BAHIA: Ponto de conexão de uma articulação inovadora criada por Anísio Teixeira.

Para ser o diretor executivo do centro nacional, o CBPE, Anísio Teixeira convidou Péricles Madureira de Pinho; para o Centro Regional de Recife, convidou Gilberto Freyre; para Centro Regional de Belo Horizonte, Mário Casasanta com a colaboração de Abgar Renault; para o Centro Regional de Porto Alegre convidou a prof^a Elooch Ribeiro Kunz; para o Centro Regional da Bahia, Luís Ribeiro Sena e a prof^a Carmem Spínola Teixeira, sua irmã; e para o Centro Regional de São Paulo, Fernando de Azevedo.

Segundo Xavier (1999), alguns Centros estabeleceram, de imediato, a relação com outras instituições. O CRPE de São Paulo, por exemplo, articulou-se com a USP; o de Belo Horizonte, com a Secretaria de Educação; o de Porto Alegre com a UFRG, via Faculdade de Filosofia; o da Bahia, com a Secretaria de Educação, mas o de Recife e o do Rio de Janeiro mantiveram-se articulação com o Inep, sendo que o do Rio de Janeiro, fez-se expansão deste órgão.

O CBPE manteve uma revista própria, nomeada de Educação e Ciências Sociais, para divulgar, principalmente, suas produções e que circulou de 1956 a 1962, "Essa revista publicou um conjunto de ensaios, relatórios de pesquisa, análises de conjuntura e resenhas de obras, na área da educação e das ciências sociais, que permitiram perceber importantes aspectos do trabalho ali desenvolvido". (XAVIER, 1999, p.83), mas divulgar muito, também, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE), do INEP, criada em 1949, e que ainda é publicada na atualidade.

A preocupação com a qualificação de professores ocupava um lugar central no projeto do CBPE. Ao mesmo tempo que se criavam os centros regionais e os destinavam à pesquisa, Anísio Teixeira não perdia de vista o aperfeiçoamento do magistério. Em torno dessa preocupação, definiu-se o entendimento dele sobre o caráter da pesquisa educacional que se queria desenvolver e em prol desta intenção mobilizou-se grande parte das atividades programadas para o Centro (XAVIER, 1999, p.83).

Os projetos desenvolvidos pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) visavam prioritariamente aperfeiçoamento de administradores e orientadores escolares e de professores de escola normal. Cabe destacar, ainda, que entre os cursos previstos, havia o de aperfeiçoamento de professores para

as escolas experimentais. Acompanhando o projeto dos Centros regionais, existia o de criação de escolas experimentais, mas só o Rio de Janeiro (Escola Guatemala) e a Bahia (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) conseguiram colocar em funcionamento uma escola com tal função. Nesse sentido, muitos professores de outros estados se deslocaram para fazer estágios nestas Escolas, pois "as escolas experimentais ou escolas laboratório deveriam funcionar como campo para obtenção de dados e observação dos problemas do ensino primário" (XAVIER, 1999, p.83).

A Escola Guatemala e a escola Parque, assim como a "School Gary" com a qual Dr. Anísio estabeleceu contato e trocou correspondências com dirigentes, mantinham um banco e uma lojinha na qual as crianças aprendiam a fazer levantamento de estoque, balancetes financeiros, entre outras atividades. Quiça ai já fossem tratados alguns dos conceitos do que na atualidade está sendo utilizado como justificativa para a defesa de incluir conteúdos de Educação Financeira nos currículos do ensino básico.

Quanto aos dos DDIPs do CBPE, é importante destacar que:

A função primordial da DDIP era definida pela materialização de fontes e de outros materiais a serem utilizados pelas divisões de pesquisa do CBPE e demais pesquisadores. Embora funcionalmente localizadas como subordinadas às necessidades das divisões de pesquisa – que constituíam o núcleo central da instituição –, as DDIPs incorporavam uma função de caráter mais imediato, no âmbito do projeto de transformação das práticas educacionais. De acordo com os relatórios de atividades dos Centros Regionais de Pesquisa, publicados na Seção "Noticiário" da revista Educação e Ciências Sociais, a estrutura dos mesmos devia compreender, tal como no CBPE, uma biblioteca de educação, um serviço de documentação e informação pedagógica, um museu pedagógico e os serviços de pesquisa e inquérito, de cursos, estágios e aperfeiçoamento do magistério e, quando possível, dentre outros, serviços de educação audiovisual, de distribuição de livros e material didático (XAVIER, 1999, p.85).

Para complementar cabe destacar que antecedendo a estruturação do CBPE, o INEP, como mencionado anteriormente, já desenvolvia, em 1952, duas Campanhas: a CILEME, que objetivava reunir dados da situação do ensino médio e elementar que servissem de subsídio para o planejamento educacional junto às

CENTRO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA BAHIA: Ponto de conexão de uma articulação inovadora criada por Anísio Teixeira.

administrações estaduais e municipais de educação e a CALDEME, que objetivava contribuir para a renovação da literatura pedagógica, mediante a revisão de livros de leitura e a análise dos livros didáticos em uso nas escolas; a elaboração e distribuição de guias de ensino, livros, textos e manuais para o professorado da rede pública de ensino, ou seja, [...] “Fiéis ao espírito que animou as Campanhas, as Depes nos Centros Regionais orientaram suas atividades no sentido de ampliar os inquéritos e levantamentos já iniciados, dando continuidade também ao estudo crítico e à elaboração de material didático” (XAVIER, 1999, p.84).

O Centro Regional da Bahia e sua Escola Experimental

Instituído pelo mesmo decreto que criou o CBPE e mais quatro outros centros regionais, o Centro Regional de Pesquisa em Educação - CRPE-BA tinha, como estabelecido, os mesmos objetivos e a mesma estrutura organizacional desses novos órgãos, ou seja, desenvolver pesquisas das condições culturais e escolares, bem como das tendências de desenvolvimento do Estado, de forma a contribuir para a formulação de uma política educacional para o país, e quatro divisões no seu organograma (INEP, 1960) Entretanto, no CRPE-BA, a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) atuaram de forma integrada, segundo Xavier (1999). E complementa essa informação elencando algumas realizações das referidas Divisões.

[...] no Centro Regional da Bahia, a DDIP atuou de forma integrada à DAM, chegando a elaborar um plano de pesquisa para averiguar a evasão de cerca de 600 alunos na Escola Parque [...] a DDIP iniciou suas atividades com a realização de duas conferências, com o objetivo de reunir orientação bibliográfica sobre psicologia e sociologia educacional, para atender a alunos e professores das faculdades de filosofia e de cursos normais. Elaboraram, ainda, um Compêndio de História da Bahia, destinado ao curso de Pedagogia Durante o ano de 1957, a DDIP da Bahia realizou duas conferências, a fim de tornar conhecido o Serviço de Documentação, versando sobre: Pesquisas das fontes bibliográficas da educação baiana e Evolução da educação baiana. Também realizou cinco publicações: Reforma do ensino na Bahia; Memórias históricas da Faculdade de Medicina; Autonomia educacional baiana; Psicologia educacional em 4

bibliotecas baianas; e Sociologia educacional em 4 bibliotecas baianas. As duas últimas procuravam atender os professores e alunos das Faculdades de Filosofia e Escolas Normais, facilitando-lhes a localização do livro. No ano seguinte, a seção "Noticiário" destacava como atividades prioritárias da DDIP: a constituição de acervo documental sobre a educação na Bahia; a realização de pesquisas e levantamentos bibliográficos; e a pesquisa das fontes bibliográficas para o estudo da história da educação baiana. Como coroamento deste esforço, divulgava-se a elaboração do Compêndio de História da Bahia, destinado ao curso pedagógico. Esta obra estava vinculada a um programa mais geral de publicações, cujo objetivo era reunir em diversos volumes um conjunto significativo de fontes para o estudo da história da educação brasileira em cada Estado do País (XAVIER, 1999, p.86).

Na citação acima fica evidente que o CRPE-BA tinha autonomia técnica e administrativa e estava subordinado, apenas, ao INEP dirigido por Anísio Teixeira. Contudo sua articulação remonta a uma rede investigativa mais ampla e anterior a sua criação. Nesse sentido cabe tomar como exemplo a destacar, as demandas da Faculdade de Filosofia na lista de ações do DDIP, e cujo diretor à época era o Dr. Thales de Azevedo que, como mencionado, foi convidado por Dr. Anísio enquanto secretário de Otávio Mangabeira, para participar de projetos de pesquisas sociais a serem desenvolvidos no Estado. O envolvimento da Bahia na execução desses projetos buscava orientar a gestão da secretaria no período a encontrar elementos de sustentação para os planos educacionais em realidades sociocultural oriundas dos resultados encontrados nessas pesquisas (Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro, 2001).

Cabe destacar que Dr. Thales, muito possivelmente, já havia tido ciência das tratativas para oficialização do Centro, pois na exposição de motivos que acompanha o decreto de criação do CBPE e CRPEs Dr. Anísio já anuncia que "A título de experiência, vêm-se instalando e funcionando, mediante convênio, o centro brasileiro e os centros regionais da Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, em sedes próprias ou alugadas" (TEIXEIRA, s/p, 1955).

É importante ressaltar que em 31 de janeiro de 1950, encerrou-se o quadriênio do governo de Otávio Mangabeira e apenas as construções de três *Escolas Classe*, do projeto do CECR, haviam sido iniciadas em pontos distintos do bairro da Liberdade. Não obstante tal fato, Anísio Teixeira continuava nutrindo a

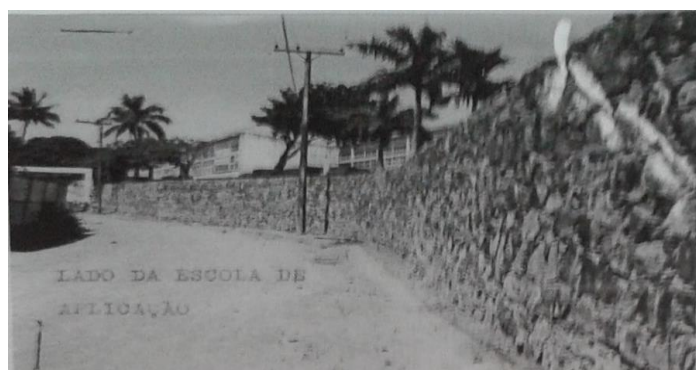
CENTRO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA BAHIA: Ponto de conexão de uma articulação inovadora criada por Anísio Teixeira.

ideia de completar o projeto e de torná-lo um modelo do que deveria ser uma escola experimental – laboratório que, ao tempo que desenvolvesse educação de qualidade, também fosse um espaço de treinamento e pesquisa para a educação primária brasileira.

Curiosamente o casarão, no qual atualmente funcionam cursos da Universidade Federal da Bahia - UFBA foi adquirido pelo Ministério da Educação e Saúde, nos anos 1950³, período em que quatro baianos ocuparam o cargo de ministro seguidamente. E é em prédios do entorno do casarão que funcionou, inicialmente, o CRPE-BA e sua escola experimental.

Nada mais natural, portanto que em 1951, ao assumir a direção do INEP que se encarregava da distribuição de recursos de assistência financeira e técnica aos Sistemas Estaduais de ensino, Anísio Teixeira retome e prossiga a construção do centro projetado para Bahia e apoie a construção de iniciativas similares em alguns outros estados do Brasil. Entretanto como o Centro Estadual Carneiro Ribeiro ainda demoraria para ficar totalmente pronto, instala uma experiência piloto ligada ao Centro Regional de Pesquisa da Bahia, conforme atestam o conjunto de fotografias disponibilizadas a seguir:

Figura 3. Entrada do CRPE-Ba e da escola experimental



Fonte: Arquivo Histórico do INEP, 1966

³Era o antigo casarão de João Francisco de Almeida Silva, construído no século 19, sede da Fazenda Santa Ângela. O conjunto arquitetônico incluía uma capela, que não existe mais. Segundo a museóloga Heloísa Costa, professora da UFBA, era a Capela São Gonçalo. No início do século 20, o proprietário mudou-se para Santo Antônio de Jesus e o casarão passou a abrigar o Noviciado das Ursulinas das Mercês. O prédio foi adquirido pelo MEC, nos anos 1950, e passou a abrigar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1974, após a desativação do INEP, a UFBA passou a usar o local. Atualmente é parte da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Guia Geográfico Salvador.

Figura 4. Escola Classe no CRPE-BA. (1950-1951)



Fonte: CPDOC/FGV, 1950

Figura 5. Atividade ao ar livre na Escola Classe / CRPE-BA. (1950-1951)



FONTE: CPDOC/FGV, 1950

Figura 6. Atividade em sala de aula na Escola Classe / CRPE-BA. (1950-1951)



FONTE: CPDOC/FGV, 1950

Figura 7. Atividade manual na Escola Experimental / CRPE-Ba. (1950-1951)



Fonte: CPDOC/FGV, 1950

Figura 8. Atividade em sala de aula na Escola Classe Experimental / CRPE-BA. (1950-1951)



Fonte: CPDOC/FGV, 1950

Cabe destacar que a ideia de implantar e implementar escolas experimentais em gestão de Anísio Teixeira remonta ao período em que assumiu a Diretoria-Geral da Instrução do Rio de Janeiro, à época a capital do Brasil, em substituição ao educador Fernando de Azevedo. Nessa gestão Dr. Anísio dá continuidade à linha geral até então em curso, mas ajusta, amplia e acrescenta muitas novidades. Entre essas, as *Escolas Experimentais*. E para tanto baseia-se na experiência da "Laboratory School", Universidade de Chicago, criada por John Dewey em 1896, como explicitado a seguir:

A proposta pedagógica da Lab School de Chicago configurou um modelo de educação escolar conveniente ao projeto de reconstrução educacional / nacional do Brasil dos anos 1930, visando a afirmação de uma sociedade democrática entre nós. Conforme explica Marcus Vinícius da Cunha (2001, p. 89), no livro *Democracia e educação*, Dewey atribui aos educadores a responsabilidade de utilizar a ciência para modificar atitudes e hábitos de pensamento pouco adequados ao projeto de construção da sociedade democrática. Nesse sentido, a ideia de movimento, em oposição a uma pedagogia estática, tradicional ou conservadora, está presente, tanto no pensamento de Dewey, quanto no ideário dos educadores brasileiros filiados ao movimento da Escola Nova. Não por acaso, Anísio Teixeira defendeu uma educação científica associada à adoção de métodos pedagógicos ativos, alertando que a formação de atitudes racionais e de relações mais igualitárias na escola, e por meio desta, eram cruciais para o avanço da democracia, ainda que não fossem suficientes para mudar a face do país. Para eles tratava-se de superar o pensamento místico do povo brasileiro e as atitudes românticas e alienadas da realidade social, assim como a cultura de improviso associada aos laços patrimoniais que marcavam as relações políticas em geral. Isto se apresentou como uma grande tarefa para homens de letras e de ações como Anísio Teixeira e Artur Ramos. Intervindo por meio da educação escolar eles esperavam equipar as novas gerações de brasileiros com os instrumentos da razão e da ciência (XAVIER e PINHEIRO, 2016, p.180).

As *Escolas Experimentais* selecionadas no período foram: Escola Bárbara Otoni, Escola Manuel Bonfim, Escola México, Escola Argentina e Escola Estados Unidos.

O percurso dessas escolas não foi longo, na medida em que a continuidade do projeto necessitava da permanência de uma política que o apoiasse ou, na pior das hipóteses, que não considerasse tais escolas negativamente, como focos de divergência do padrão oficial de organização escolar. Portanto, o experimentalismo não sobreviveu ao Estado Novo e, após a demissão de Anísio Teixeira da Secretaria Geral de Educação e Cultura, em 1936, foram extintas as escolas experimentais. Cada uma das escolas experimentais implantadas seguia um modelo pedagógico, de acordo com a escolha das equipes gestoras, o que pode ser interpretado como demonstração de liberdade e de gestão descentralizada (XAVIER; PINHEIRO, 2016, p.183-184).

Segundo Xavier (2016), a *Escola Experimental*, Manuel Bonfim é um bom exemplo para compreensão da influência de Dewey, nas ideias de Anísio Teixeira para desenvolver a educação pública no Rio de Janeiro, na década de 1930, pois

fazia parte da concepção teórico-metodológica adotada por esta escola. A autora nos informa, também, que sobre a concepção pedagógica da Escola Manuel Bonfim, Anísio Teixeira afirmou que se tratava do método Dalton, criado por Helen Parkhurst, na década de 1920, que havia sido testado na cidade de Dalton - Georgia, EUA, e que funcionava como uma espécie de modelo didático de aplicação escolanovista. Cabe destacar que:

No depoimento que apresentou sobre a criação Escola Laboratório como um centro de observação, demonstração e experimentação da Universidade de Chicago, John Dewey ressaltou as oportunidades abertas à época pelo fato dos departamentos de Filosofia, Psicologia e Educação se encontrarem sob uma mesma direção. A respeito do plano de organização ele se empenhou na definição filosófica da questão educacional, remetendo-a a necessidade de harmonizar a formação do indivíduo com os fins e os valores sociais. A perspectiva presente no projeto da escola laboratório se contrapunha à preocupação exacerbada com o desenvolvimento individual, bem como às expectativas dominantes que imputavam à escola a meta de promover o sucesso econômico como se este fosse o único fim da vida social. Na teoria da escola laboratório a escola era concebida como uma forma orgânica de vida comunitária. Para Dewey só se poderia preparar a criança para a vida social se ela mesma se formasse em um ambiente de intercâmbio e de cooperação, aprendendo e compartilhando seus conhecimentos. Para tanto, se procurou superar a separação entre conhecimento teórico e atividade prática, levando a que o conhecimento escolar e a vida social estivessem articulados na elaboração dos problemas a partir dos quais a escola deveria planejar a seleção de conteúdos a serem ensinados, bem como definir as atividades didáticas a serem desenvolvidas em cooperação, pelos adultos e pelas crianças. Em resumo, ele propugnava o uso criativo da cultura dos indivíduos com o empenho por encontrar respostas racionais - poderíamos dizer de caráter científico -, alcançando, progressivamente, o aprendizado a respeito de seus próprios poderes e propósitos em relação e interação com a vida social (XAVIER e PINHEIRO, 2016, p.180-181).

Em síntese, “na teoria da escola laboratório a escola era concebida como uma forma orgânica de vida comunitária”. (XAVIER e PINHEIRO, 2016, p.181) e as investigações levadas a cabo no período dessa gestão no Distrito Federal gravitavam em torno desta concepção de escola, bem como das pessoas que demandavam por escolaridade e se tornariam egressas dessas instituições, pois,

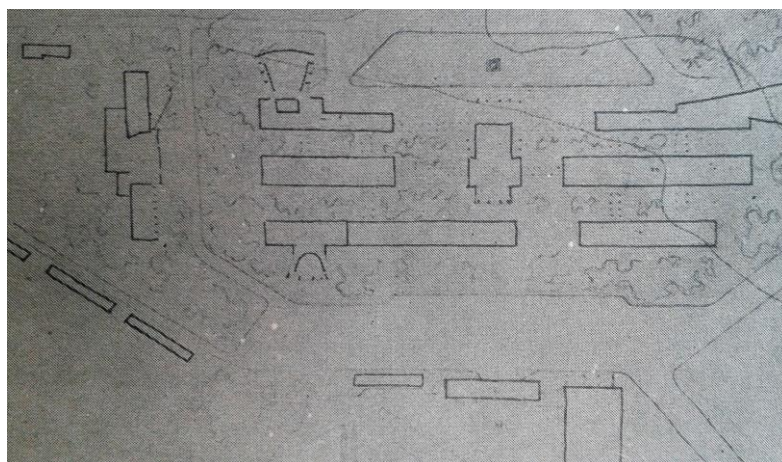
[...] não por acaso, Anísio Teixeira defendeu uma educação científica associada à adoção de métodos pedagógicos ativos, alertando que a formação de atitudes racionais e de relações mais igualitárias na escola, e por meio desta, eram cruciais para o avanço da democracia, ainda que não fossem suficientes para mudar a face do país (XAVIER; PINHEIRO, 2016, p.181).

Cabe lembrar que “a ideia de movimento, em oposição a uma pedagogia estática, tradicional ou conservadora, está presente, tanto no pensamento de Dewey, quanto no ideário dos educadores brasileiros filiados ao movimento da Escola Nova”. (XAVIER; PINHEIRO, 2016, p.181)

Portanto, é compreensível que Anísio Teixeira quase se demita do cargo de secretário de Educação da Bahia ao não conseguir otimizar o que orientava o *Plano de Edificações* composto por projetos arquitetônicos de Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, um baiano e um paulista respectivamente, focado em atender demandas educacionais de zonas rurais dispersas, bem como de áreas urbanizadas de forma a dar continuidade ao que ele já vinha experimentando na gestão do Rio de Janeiro.

Nesse sentido cabe destacar que o referido Plano previa a construção de Centros Regionais de Educação e que para tanto, o Estado foi dividido em dez regiões educacionais. E em cada uma delas seria instalado um Centro, no qual seriam atendidas demandas de educação, em nível médio, geral e profissional, bem como o magistério. Estes Centros se constituiriam em núcleos de difusão cultural para todas as localidades incluídas em cada uma das regiões. Cada Centro regional seria composto de: 1) escola de professores, com escola primária anexa; 2) escola secundária; 3) biblioteca; 4) centro cultural com teatro; 5) prédio da administração; 6) prédio de serviços gerais com restaurante; 7) internatos; 8) praça de esporte; 9) residência de diretor, professores e funcionários, conforme planta disponibilizada a seguir.

Figura 9. Planta de Centro Regional Educacional do Plano de Edificações



Fonte: Revista Fiscal da Bahia, 1949

O plano previa, também, a construção de sete centros de educação elementar na capital do Estado e com desenhos muito próximos do que se concretizou como sendo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Entretanto, dificuldades financeiras, políticas e de pessoal impediram a execução do projeto de edificações na amplitude do planejado e com tentativa de evitar a saída de seu secretário da pasta de educação e saúde, o governador Otávio Mangabeira viabiliza a liberação de recurso para que, ao menos, fossem construídas etapas preliminares de uma das escolas de demonstração prevista no plano, ou seja, as escolas classes do projeto do CECR, do bairro da Liberdade.

Cabe destacar que apesar de ter sido idealizado na segunda gestão em que esteve a frente da educação no Estado, ou seja, anos finais da década de 1940, somente em 1962 foi concluído, de forma a tornar possível o projeto da escola de demonstração. E isso graças à liberação de verbas federais concedidas pelo INEP, através do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRPE-BA).

A partir de 1956, o Centro passou a funcionar como escola experimental, tendo como sede um prédio de seis salas construídas em 1955, localizada em terreno do CRPE, em Salvador. Lá, a instrução era ministrada em três grandes edifícios, com capacidade para 960 alunos cada um e situados em três pontos de população mais densa do Bairro da Liberdade. As demais atividades educativas realizavam-se na Escola Parque, formada por um conjunto de pavilhões situados em ampla área no mesmo bairro, e construídos pelo Inep. O pavilhão de Artes Industriais começou a funcionar em 1955, sob a direção e financiamento do CRPE. Previa-se ainda a utilização dos conjuntos escolares como centros de treinamento do magistério. Dessa forma, justificava-se o seu custo elevado, assim como o

caráter experimental do projeto, "destinado a servir de modelo para a reconstrução da educação primária e à formação do novo magistério requerido pela escola assim ampliada" (XAVIER, 1999, p. 83).

Em 1974, após a desocupação total pelo INEP, o local no qual funcionou inicialmente o Centro e a Escola Experimental, enquanto todas as Escolas Classes e a Escola Parque ficavam totalmente prontas no bairro da Liberdade, a UFBA passou a usar o local.

Considerações Finais

Ao revisitar a história da criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa em Educação, vinculados ao INEP, amplia-se a percepção do quanto havia de inovação nas propostas de Anísio Teixeira. E o quanto este foi criativo e brilhante no que se refere a forma de promover o desenvolvimento de pesquisas educacionais voltadas a todos os níveis da educação, com o intuito de identificar e aplicar métodos mais eficazes ao processo de ensino-aprendizagem, compreender como acontecia a expansão da educação no Brasil, experimentar e avaliar a eficiência ou não do sistema de ensino, bem como formar e aperfeiçoar de administradores, orientadores, especialistas e professores na perspectiva de métodos entendidos como necessários para o desenvolvimento da educação brasileira, em um momento de profundas mudanças sociais.

Um intelectual adiante do seu tempo que soube mobilizar profissionais que atuavam em educação e nas ciências sociais, para fundamentar e participar de ações que pudessem contribuir para desconfigurar posições de resistência, em especial em uma Bahia com escassez de recursos, para que a Brasil pudesse enfim ampliar o acesso a um sistema educacional, mas com qualidade na oferta. E um bom exemplo para ilustrar bons resultados dessa dinâmica é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque.

Referências

CENTRO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA BAHIA: Ponto de conexão de uma articulação inovadora criada por Anísio Teixeira.

BRASIL. **Decreto nº 29741, de 11 de julho de 1951.** Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Acesso em 22 de abril de 2021.

Dicionário Histórico Brasileiro pós 1930, 2ª ed. Rio de Janeiro, FGV, 2001.

REVISTA FISCAL DA BAHIA. **Quatro séculos de História da Bahia.** Salvador – Bahia, 1949.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p. 145-149. Disponível em <

<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/centro.html>> Acesso em 22 de abril de 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). 2000. **Na batalha da educação:** correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF.

XAVIER, Libânia Nacif. **Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica:** os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960) v. 80 n. 194, p. 81-92, 1999.

XAVIER, Libânia; PINHEIRO, José Gledson. **Da Lab School às escolas experimentais do Rio de Janeiro nos anos 1939.** Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 177-191.

O QUE É FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)? REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.

WHAT IS FUNDAMENTAL TO HISTORY TEACHING IN MIDDLE SCHOOL (6TH TO 9TH GRADE)? THOUGHTS ON EVALUATION OF LEARNING ON SCHOOL DAILY ROUTINE.

Vívian Barros Umbelino¹
Juliana Alves de Andrade²

Resumo

Na educação básica, a avaliação da aprendizagem possui um lugar de destaque por acompanhar o desempenho dos estudantes, sendo seus resultados definidores do sucesso ou fracasso escolar. Considerando isso, temos por objetivo investigar o processo de avaliação da aprendizagem em História nas escolas. Analisaremos as narrativas de docentes que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em Pernambuco, refletindo sobre suas práticas através da metodologia de História Oral e relacionando as narrativas com os instrumentos avaliativos mais utilizados. Estamos alinhados a perspectiva de avaliação da aprendizagem pós-crítica, onde se observa a relação autoritária e assimétrica estabelecido com o saber no espaço escolar, ou seja, avalia-se a relação

poder-saber (FOUCAULT, 1998) no processo de validação do conhecimento.

Palavras-chaves: Avaliação de Aprendizagem. Ensino de História. Ensino Fundamental.

Abstract

On the basic educational level, the evaluation of learning stands out as a way of keeping track of the student's accomplishments, with its results being determinant of the educational success or failure. Taking that in consideration, we have the objective of investigate the process of evaluation of learning in History on schools. We analyze the narrative from teachers that work in middle school (from 6º to 9º grade) in Pernambuco, reflecting about their practices through the method of Oral History, and relating the narratives with the most used evaluation instruments. We are

¹ Vívian Barros Umbelino - Licenciada em História. Ilustradora autônoma. Ex-Bolsista PIBIC/CNPQ. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos em História, Educação e Cultura - NEPECs/UFRPE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5966-3349> - E-mail: vivianb.umbelino@gmail.com.

² Juliana Alves de Andrade - Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede PROFHISTÓRIA-UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPECs/UFRPE), onde realiza pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em História e pesquisa prática da Prática de Ensino em História. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327> - E-mail: julianadeandrade.ufpe@gmail.com

aligned to the post-critic perspective of evaluation of learning, in which one observes the authoritative and asymmetrical relationship established with knowledge on schools, that is, evaluates the relationship

power/knowledge (FOUCAULT, 1998) in the process of validating knowledge.

Keywords: Evaluation of learning. History Teaching. Middle School.

Introdução

“Avaliar” é uma ação evocativa de diversas definições. Pode remeter a método, ao exercício de medir, verificar ou mesmo julgar em que nível de conhecimento alguém se encontra. Essa ação traz consigo memórias com marcas de exclusão e exposição dos estudantes— como a de um resultado numérico que pouco diz sobre aprendizagem, ainda que possua o peso de influenciar os caminhos na educação básica, a exemplo da evasão escolar. A partir disso, nosso objetivo é investigar as práticas de avaliar de docentes de História, que atuam no Ensino Fundamental (Anos Finais) em Pernambuco. Para isso, buscamos identificar tanto os instrumentos e estratégias adotados, como também suas interpretações sobre esse fenômeno e os possíveis fundamentos subjetivos e/ou teórico-metodológicos que orientam as avaliações na área de história.

Nesse trabalho, abordaremos uma historicidade dos processos de avaliação da aprendizagem no Brasil, buscando compreender o contexto que propicia uma memória avaliativa como prática autoritária e que nos encaminhou a um entendimento do fenômeno de avaliar enquanto mecanismo biopolítico. Em seguida, trabalharemos com o conceito e algumas práticas de avaliação, e então como a temática vem sendo trabalhada no campo do Ensino de História.

Para realização da pesquisa, foram feitas entrevistas com 3 professores. Para isso, seguimos as orientações de Verena Alberti (2005) para organização da entrevista com roteiro semi-aberto e o tratamento da fonte oral, bem como de Dóris Bittencourt Almeida (2009) sobre a metodologia de história oral e seu uso em pesquisas na área de educação. Fizemos então a análise das entrevistas e dos documentos escolares (Provas e atividades aplicadas pelos professores) a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin, buscando compreender os fundamentos e as percepções sobre o processo avaliativo.

Caminho percorrido para conhecer as práticas

Investigamos o fenômeno das avaliações de aprendizagem enquanto práticas do cotidiano escolar, que acontecem para além dos “períodos de provas” do semestre letivo, tendo como sujeitos desta pesquisa professores de história atuantes em diferentes cidades de Pernambuco, mobilizados a partir do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Dada a natureza subjetiva das diferentes percepções dos sujeitos da comunidade escolar em relação a avaliação, consideramos necessário ouvir os professores através da História Oral. Foi aplicado também um questionário para verificarmos o tempo de experiência docente, as idades e período de formação, para que pudessemos conferir o perfil dos sujeitos da pesquisa. Dado o contexto de pandemia de

COVID-19, adotamos as seguintes precauções: os termos de Consentimento Livre e Esclarecido contaram com assinaturas digitais e as aplicações de questionário e entrevistas foram realizadas na modalidade à distância, por meio do Google Forms e Google Meet. O recorte dos sujeitos da pesquisa contou com participantes do ProfHistória, atuantes em diversas regiões do estado pela possibilidade de contato à distância.

Para obter uma noção mais ampla e correspondente ao objetivo da análise, vamos correlacionar os testemunhos com outras fontes, que são os instrumentos de avaliação. Quanto ao uso da metodologia de História Oral na pesquisa em Educação, entendemos que esse método promove ao entrevistado um momento de rememorar suas experiências, aproximando-o da percepção de seu lugar enquanto sujeito histórico, parte de um passado e de um presente escolar (ALMEIDA, 2009). Sendo a avaliação da aprendizagem corrente no cotidiano escolar, torna-se “parte da memória da instituição e das gerações que por ela passaram” (MAGALHÃES, 1999, p. 69, apud ALMEIDA, 2009, p. 215).

Com relação aos procedimentos técnicos da realização da entrevista, dialogamos com Verena Alberti (2005), no Manual de História Oral, no tocante às particularidades de escolha do grupo a ser entrevistado de acordo com os objetivos de trabalho, no tipo de entrevista e nos cuidados de prover adequada condução e tratamento das transcrições. Com relação ao entendimento sobre Análise de Conteúdo, nos remetemos a Flávia Caimi e Letícia Mistura (2021), que indica como esse procedimento tem sido adotado atualmente em pesquisas qualitativas que priorizam interpretação e inferência (CAIMI; MISTURA, 2021). Esse procedimento segue também o trabalho de Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá (2015), como aporte para exploração do material e para inferências sobre as fontes. Recorremos também ao passo a passo de análise de conteúdo como descrito por Alessandra Pimentel (2001), organizando e fichando o material colhido conforme as informações encontradas de acordo com o propósito da pesquisa. Assim, pretendemos verificar tanto o que é explicitado quanto os não-ditos contidos no material de análise, mas expresso na vivência cotidiana docente no que se refere à avaliação de aprendizagem.

Após a transcrição e leitura exaustiva das fontes e dos instrumentos avaliativos disponibilizados pelos professores, separamos cada parágrafo em unidades de registro, nos atentando para palavras chaves e elementos em comum ou divergentes. Em seguida, foi feita uma aglutinação dessas unidades de registro em categorias de análise primárias, significativas dos tópicos trazidos pelos entrevistados em suas respostas. Elas foram então sintetizadas em categorias secundárias, agrupando por temática em comum, sendo compostas então categorias de análise finais: Mudanças e Continuidades nas Práticas Avaliativas; Avaliação “do sistema” e “uma outra avaliação”; Prioridade de disciplinas na escola; Padronização das avaliações para produção de resultados objetivos; Fundamentação teórica e/ou subjetiva dos docentes; Características e Critérios da Avaliação de História no Ensino Fundamental.

Discussão

1. Por uma História da Avaliação da Aprendizagem

Em *Avaliação: Mito e Desafio*, Jussara Hoffmann (1991) observa o ciclo de continuidade dessa definição corrente de avaliação da aprendizagem como sendo uma prática autoritária, e esse entendimento seria um “mito perpetuado a muitas gerações” (HOFFMANN, 1991, p. 27). “Desmitificá-la” seria possível ao conhecer “sua estória e seus fundamentos teóricos, visando uma tomada de consciência coletiva” (HOFFMAN, 1991, p. 39). Sobre a continuidade da prática como autoritária, remete, por exemplo, à adesão nos cursos de formação de professores a autores comportamentalistas, na década de 1960, a exemplo de Ralph Tyler e sua avaliação por objetivos.

Hoffmann (1991) questiona então como professores poderiam se fundamentar para mudar sua prática, tal que ela se oponha a essa noção – e também afirma que as contradições entre os ideais de uma educação libertadora seguido de práticas de avaliação excludentes tem suas explicações além dos muros da escola, sendo algo que reflete uma sociedade liberal e capitalista.

Desse modo, ainda que professoras e professores possam não relatar uma fundamentação em autores comportamentalistas, seu contato com as estruturas burocráticas e exigências feitas às escolas/ou pelas escolas podem interagir com o modo que interpretam a avaliação da aprendizagem. Para compreender esse fenômeno, dialogamos com Gama (2018), que estuda a influência das teorias de avaliação de Carlos Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Philippe Perrenoud nas práticas de professores e na fundamentação de cursos de formação. Sobre a adesão de teorias diversas em avaliação, o autor denota que

No meio escolar brasileiro, a adoção de novas teorias pedagógicas e avaliativas muitas vezes tem sido apressada. Há pressões advindas dos núcleos centrais dos sistemas educacionais públicos e dos escritórios das mantenedoras de instituições particulares de ensino, assim como provenientes dos interesses da sociedade capitalista. As motivações pessoais podem incluir escolhas face aos constrangimentos que as reprovações e evasões provocam; também tem sido comum que muitas escolhas sejam feitas isoladamente por professores compadecidos com os seus estudantes diante dos elevados índices de reprovação. Há ocasiões em que a adoção de determinada teoria resulta de projetos pessoais de certas autoridades públicas ou privadas que pretendem imprimir marcas pessoais às suas gestões sem avaliar corretamente as teorias que erradicam e, o pior, fazem apostas elevadas nas teorias que implantam sem considerar quaisquer chances de fracassos. (GAMA, 2018, p. 31).

Por esse aspecto de “pressa”, as abordagens dos autores citados por Gama, no caso de Luckesi e Hoffmann, tendem a sofrer deturpações danosas ou mesmo soam completamente inviáveis no contexto educacional brasileiro. No caso de Luckesi, que visava uma avaliação grupal com acolhimento dos estudantes, na tentativa de aplica-la

na prática, houve o que Gama descreve como "barateamento das tarefas em nome do respeito aos esforços estudantis" e pontuação de comportamentos sem que houvesse critérios bem definidos, sendo utilizada de forma manipulativa para controle disciplinar. (GAMA, 2018 p. 37). E, no caso da avaliação mediadora de Hoffmann, o que a torna inviável são questões de ordem prática, pois necessitaria que professores passassem mais tempo nas instituições escolares, além de lidarem com a grande quantidade de alunos por turma, impossibilitando um acompanhamento cuidadoso (GAMA, 2018, p. 46). Portanto, ainda que houvesse alguma iniciativa de aderir a outras fundamentações teóricas, a nível individual ou administrativo, as práticas retornavam a esse aspecto de controle.

Outro fator indicado por Gama (2018) é que, em contraste às produções desses autores como resistência ao autoritarismo surgidas entre 1964 e 1985, é justamente após a abertura democrática que ganham espaço teorias avaliativas de cunho liberal e neotecnicista, inclusive em relação a políticas de educação e avaliação, que ganham um aspecto de produção de dados estáticos (GAMA, 2018, p.48). Sobre a difusão da avaliação formativa de Philippe Perrenoud no Brasil, considera que

Nomeadamente nos anos 1990 a teoria avaliacional e as práticas políticas modernizantes contribuem com as intenções privatistas e oferecimento da educação como serviço vendável. A teoria de avaliação de Perrenoud corresponde aos interesses de elevar a eficiência produtiva das escolas e de vender serviços em um mercado educacional. (GAMA, 2018, p. 48).

De acordo com a análise do autor, compreendemos então que o lugar atribuído a essa teoria avaliativa de cunho mercadológico e de intervenção através do levantamento de dados estatísticos nas políticas em educação fazem com que elas tenham uma característica de avaliação como regulação das aprendizagens (p. 48, 2018).

Essas abordagens nos remeteram à compreensão foucaultiana de qual seria a função de avaliação, segundo as quais as práticas avaliativas no cotidiano escolar são entendidas como um dos mecanismos de fiscalização disciplinar – sendo equivalentes do que o autor aborda como exames disciplinares (FOUCAULT, 2014). Trata-se de um processo que passa por escolhas do que se pretende avaliar, visando atingir um comportamento ou um dado nível de conhecimento, e que hierarquiza os desempenhos daqueles submetidos a essa relação de poder. Há, portanto, uma homogeneização dos sujeitos, excluindo a diversidade de expressões presentes na sala de aula em virtude de uma dada expectativa de comportamento ou aprendizagem. Viria dessa relação verticalizada, do exame como prerrogativa de julgo sobre o trabalho do outro, as memórias de vivências negativas dessa prática.

Constatando esse caminho, direcionaremos a abordagem para "avaliar" como tecnologia de controle, a partir de Klein (2013), e sua análise de avaliação como estratégia de inclusão escolar. A autora parte dos discursos de modernização presentes no Movimento da Escola Nova, que teve destaque a partir da década de 1920, e indica que

Em termos educacionais no Brasil, a partir do século XX, nota-se a entrada e a circulação de ideias que já vinham sendo disseminadas em inúmeros países – sobre a necessidade de a escola ser expandida para todos. Pode-se dizer que essa foi uma das bandeiras de luta do discurso liberal, que aparece desde o século XIX e que tinha como propósito principal a generalização da escola a partir de um modelo de referência. (KLEIN, 2013, p. 167).

Avaliar os sujeitos, na lógica de uma educação moderna dentro de um contexto neoliberal, é, portanto, um mecanismo de controle, exercido por exemplo através dos sistemas de avaliações de larga escala e como podem influenciar toda a estrutura do plano de ensino na escola. É no sentido de conter a fragmentação de experiências pedagógicas provocadas pelas reprovações que constata que, por volta da década de 1950, é mais enfatizada a necessidade de reformas da escola pública, visando regular o ensino para garantir maior fluxo escolar (KLEIN, 2013). Sobre o que diferencia os exames do século XIX em relação às avaliações do século XX, Klein diz que

Se a avaliação no século XIX pautava-se basicamente no exame como medida, sendo efeito do cientificismo e das políticas de controle da população, conforme aponta Silva (2005), estamos hoje pautados pelo sistema neoliberal, que preconiza diferentes formas de medir a eficácia das políticas públicas, as quais, com pouco investimento, almejam conseguir o máximo de resultados. (KLEIN, p. 176, 2013)

Dada a centralidade em que a avaliação se encontra nessa lógica de regular, torna-se então em um mecanismo biopolítico, incidindo sobre o trabalho de professores e intervindo sobre o desempenho do aluno com o intuito de formar sujeitos produtivos para essa sociedade neoliberal (KLEIN, 2013).

Essa ação regulamentadora não é necessariamente exercida de forma consciente pelo sujeito. O que se identifica na trajetória da construção do entendimento de avaliação da aprendizagem no Brasil é que, na transição de exames para avaliação, expandiram-se as práticas de regulação para padronização das experiências de ensino. Forma-se um “ciclo de continuidade através da inculcação” (GAMA, 2018 p. 43) de uma cultura dominante e uma memória avaliativa, tal que o fundamento do professorado pode dar-se tanto de sua experiência enquanto estudante ou de suas leituras na formação, como também ter base no aparato de regulação governamental.

Os efeitos negativos dessa ação de avaliar autoritária inconsciente tanto na relação professor-aluno como no trabalho docente e na trajetória de estudantes são efeitos reais dessa lógica do “mínimo investimento visando máximo de resultados”. Consideramos necessário mapear as interpretações que vêm sendo formuladas pelos sujeitos da educação básica sobre a experiência avaliativa, em toda sua dinamicidade, para entender esse contraste entre o lugar atribuído de destaque e o mal-estar que vem acompanhado de “ter que avaliar”.

2. O Conceito e as Práticas de Avaliação

Para a construção de um entendimento acerca do conceito de avaliação, no contexto educacional, realizamos a pesquisa bibliográfica e leitura sobre o tema, analisando as consonâncias nas definições trazidas por diferentes autores (LUCKESI (1998), HOFFMANN (1991), FOUCAULT (2014), ESTEBAN (2000 E 2012) E MARTINS (2020)) tendo estes seus pontos de diálogos e distanciamentos. Na abordagem a seguir, será então explicitada essa compreensão de “avaliar” que nos orientou na construção dos instrumentos da pesquisa e da análise de seus resultados.

Luckesi (1998) realiza a diferenciação de dois conceitos que se utilizam corriqueiramente no cotidiano escolar como sinônimos, e que nos é importante começar por diferenciar: “verificação” e “avaliação”. Segundo ele, “verificar” possui um sentido de observar, sintetizar, sendo um processo que se finda com a obtenção de um dado e a constatação de qual estado ou configuração o objeto, sujeito ou ação verificado se encontra. Avaliar, por outro lado, vem acompanhado de um sentido de “atribuir valor” e se posicionar após essa constatação. É, portanto, o ato de constatar e agir no sentido de fazer a manutenção de como algo se encontra, ou atuar sobre ele. Outro ponto significativo é que, para a ação de avaliar ter sentido, essa prática deve estar articulada com um projeto pedagógico (LUCKESI, 2018). Ela não é “uma finalidade em si”, mas uma forma de agir na construção de um resultado.

Outra definição parte de Hoffmann (1991) – que identifica “avaliação” como sendo caracterizada por vários de seus estudiosos em educação como sendo “prática a serviço do autoritarismo”. Quando identificando as imagens simbólicas que docentes faziam sobre avaliar, notou como evocavam imagens monstruosas ou com muitos elementos de imprevisibilidade, demonstrando uma relação negativa com a prática (HOFFMANN, 1991). Essa recorrente forma de avaliar autoritária seria caracterizada por ser como um julgamento em que se espera que aconteçam mudanças apenas do lado do aluno. Aprofundando sua investigação, considera que essa forma de avaliar teria seu fundamento nas memórias de docentes de suas experiências enquanto alunos na educação básica, e pela formação teórica acadêmica. Identificamos na abordagem de Hoffmann esse componente cíclico da avaliação da aprendizagem, que é parte fundamental de sua definição.

Outro aspecto significativo mencionado pela autora é a confusão da prática de registro de resultado, com a avaliação – sendo assim, se confunde a ação de avaliar com o instrumento de medida, como se o resultado numérico apresentado fosse por si só significativo de algo (LUCKESI, 1991). Além disso, conforme indicado por Luckesi, os meios de recuperação de desempenho tornam-se uma forma de melhorar a nota, a despeito de não contribuírem também para melhoria da aprendizagem. Afirma-se então que, no entendimento que temos, “avaliar” seria uma ação diante do que foi constatado através de observações e instrumentos de medida ou aferição de resultados. Contudo, vem-se exercendo em um ciclo de uma memória avaliativa autoritária, em que a medida constatada pelo instrumento ganha destaque independente da ação de interpretação a

que esses resultados deveriam ser submetidos. Tanto Hoffmann, quanto Luckesi identificam que “avaliação” vem sendo entendida e praticada nas escolas como um procedimento desarticulado de um plano ou projeto pedagógico, descolado do processo de ensino, e não inerente a ele. Se distante de um projeto, encontra-se também distante de um sentido, estanque no ato de verificar.

Complementando nossa interpretação, dialogamos com Esteban (2000), que aborda a sala de aula como lugar de encontro de diversos saberes e espaço de imprevisibilidade devido às possibilidades múltiplas de sujeitos – mas que se encontra em meio a processos escolares cujos resultados são marcados pela homogeneidade, processos dos quais a avaliação faz parte. (2000, p. 1) Na abordagem de Esteban, ocorre sim uma atribuição de “valor” ao que é constatado na avaliação, seguido de tomadas de decisões. Contudo, esse valor é dividido apenas em “positivo” e “negativo”, saber ou não saber. Avaliação torna-se, assim, excludente, restringindo as possibilidades de ação e interpretação de resultados para além da verificação de uma medida (ESTEBAN, 2012). A autora observa ainda o efeito do fenômeno das avaliações de larga escala nessa uniformização dos saberes, na definição de uma norma e exclusão social do que nela não se encaixa, afirmando que vêm sendo exercidas como exame, ou seja, como práticas escolares com função de controle, em que se estabelece como prioridade o preparo dos estudantes para os testes de avaliações externas, em detrimento do acesso de todos ao conhecimento (ESTEBAN, 2012).

Os autores aqui trabalhados também se debruçaram sobre propostas de mudança, em oposição à definição de avaliação estanque e restritiva com que se depararam. Quer seja através da avaliação por mediação de Hoffmann ou da proposta dialógica de Esteban, o caminho para a construção de uma outra avaliação da aprendizagem, que garantam a autonomia das instituições e seus sujeitos e possam ao menos dar início ao processo de quebra com o ciclo repetitivo da memória avaliativa passaria pela horizontalização das relações pedagógicas – pelo gesto de reconhecer “erros” como possibilidades, de criar um lugar de “ainda não saber” que possibilite o crescimento da aprendizagem (ESTEBAN, 2000, p.8). Passaria pela compreensão de não se exercer como um julgo sobre o trabalho do outro, mas uma troca que criasse para ambos, professores e estudantes, a possibilidade de modificar suas abordagens (MARTINS, 1980, apud HOFFMANN, 1991, p. 18).

Além disso, como trabalhado por Ludke e Sordi (2009), abordar a avaliação da aprendizagem e avaliações institucionais na formação de professores é de fundamental importância para que estes reconheçam seu direito e dever de participar desse processo, podendo estar bem fundamentados teoricamente para construir outras avaliações possíveis e saírem da contradição entre discursos de utopias educacionais que desconsideram a continuidade de uma prática avaliativa baseada em medida, autoritária e desconectada de um projeto político pedagógico construído e aplicado coletivamente.

Encaminhando a abordagem para a área de História, dialogamos então com Marcus Leonardo Bomfim Martins (2020a e 2020b) a respeito da pesquisa em avaliação de aprendizagem no ensino de história. De acordo com sua análise, o autor indica a

escassez nesse campo de trabalhos que se debruçam em articular a prática pedagógica de avaliação com o ensino-aprendizagem da história escolar (MARTINS, 2020a).

Martins trabalha da perspectiva de que há na realidade escolar a composição e reprodução de “comunidades racionais” (MARTINS, 2020b, p.4) que selecionam o que são expressões de saberes legítimas ou não, ou seja: o que pode ser ensinado, aprendido e avaliado. Indica. Portanto, a ausência de trabalhos que problematizam a avaliação e seu lugar de validação, de “legitimidade de formas de se relacionar com esses saberes” (MARTINS, 20201, p. 158). O que esse silenciamento do assunto perpetua em história é a continuidade da prática muito criticada “decoreba” como parte de seu código disciplinar (MARTINS, 2020a, p. 165).

Nota-se, portanto, como a ausência de debates em avaliação da aprendizagem e suas concepções perpetuam o ciclo da memória avaliativa, e como em história as avaliações estão ligadas a uma compreensão de que se deve avaliar o que o estudante é capaz de memorizar e de reproduzir.

Dado esse “lugar de subalternidade” (MARTINS, 2020a, p. 163) em que a avaliação se encontra nas pesquisas em Ensino de História, o autor indica então a necessidade de pensa-la considerando as especificidades teóricas da história ensinada, se colocando então no debate da diferenciação entre história acadêmica e história escolar (MARTINS, 2020b, p. 7).

De acordo com Martins, um encaminhamento mais democrático das avaliações em história poderia se dar a partir de incentivar os alunos à construção de narrativas autorais, dada a possibilidade plural de narrativas em história, não estipulando que sejam repetições das considerações do professor. Para isso, seria preciso também confiar nos estudantes, propor questões desafiadoras e ser responsável em relação à singularidade do estudante. Afirma então que educar também é aceitar “correr o risco” do imprevisível, dada a diversidade dos sujeitos em sala de aula, sendo espaço sempre passível de replanejamentos. Em história, avaliar que foi possível “aprender” seria então não através da reprodução, mas da resposta ao que desafia, ao que não é familiar (MARTINS, 2020b, p. 6).

3. Experiências dos Professores de História

Os procedimentos adotados na coleta de fontes para realização da pesquisa se deram da seguinte maneira: mapeados os três docentes voluntários a participarem das entrevistas, foi encaminhado para eles o projeto contendo objetivos e informações gerais do trabalho, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual foi retornado por eles após a leitura e ciência dos riscos e benefícios, contendo suas assinaturas digitais. Em seguida, enviamos um questionário para identificação de um perfil geral. Realizamos então as entrevistas de história oral, que foram transcritas para se realizar sobre elas o procedimento de análise de conteúdo. Para a apresentação dos resultados da pesquisa, abordaremos esse perfil geral, respeitando a anonimidade dos voluntários e então seguiremos para as inferências de acordo com as categorias finais de análise. Os

professores serão aqui referidos como Prof. A, Prof. B e Profa. C., de acordo apenas com a ordem em que os contatei.

Sobre o perfil geral, as idades dos professores entrevistados estavam entre 30 e 42 anos. Prof. A e Profa. C atuam em escolas públicas municipais, um em Pombos-PE e a outra em Caruaru. Prof. B trabalha em uma escola particular na região metropolitana do Recife, mas também atende a turmas de Caruaru na modalidade à distância. O período de graduação dos professores entrevistados se deu entre 2001-2004 (C), 2009-2012 (A) e 2013-2018 (B), e seus tempos de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental variaram de 3 a 11 anos. Profs. B e C responderam que tiveram sim contato com leituras em avaliação da aprendizagem em suas graduações na licenciatura em história, e os mesmos relataram realizar leituras por disposição pessoal e/ou formação continuada na área de Avaliação.

Sobre o planejamento de avaliação nas instituições, é estabelecido em todos os casos que as avaliações das turmas dos Anos Finais do EF sejam bimestrais. No caso de Prof. A, são feitas duas avaliações: uma no formato de Avaliação Continuada (através de atividades pontuadas, totalizando de 0 a 10), e uma prova objetiva de múltipla escolha (0 a 10), sendo de responsabilidade do professor da disciplina a elaboração das questões. Para Prof. B, as avaliações em formato de provas com questões fechadas são elaboradas coletivamente entre professores da mesma disciplina, e a mesma prova é aplicada para todas as turmas. Há ênfase de que esse material se atenha exclusivamente ao conteúdo do livro didático, bastante central na instituição. Por fim, para Prof. C, é estabelecido que a avaliação seja também realizada através de prova objetiva, de 10 questões; os estudantes recebem também uma segunda nota através de ATs (atividades no cotidiano escolar); e a prova deve passar pela revisão de um representante da Secretaria de Educação antes de ser aplicada.

É preciso considerar também que, embora a pesquisa não se dedique a analisar as avaliações da aprendizagem no contexto da pandemia de COVID-19, dado a natureza das fontes orais, frequentemente o Ensino Remoto e as particularidades de se realizar atividades e avaliações à distância são trazidos nos relatos. Entre os fatores conversados, na realidade de Prof. A, que trabalha no interior do estado, são suscitadas questões como a falta de acesso à tecnologia ou internet adequados para acompanhamento das aulas e aumento muito expressivo da evasão escolar, com muitos estudantes passando a trabalhar no âmbito doméstico, na roça ou auxiliando os pais em outras funções. Houve redução da participação dos estudantes em aulas, ainda que estivessem presentes na transmissão – dificultando formas de acompanhamento ou avaliação dada a dificuldade de comunicação; dificuldade também em elaborar questões ou atividades menos objetivas, e ter algum retorno por parte dos estudantes. No contexto de Prof. B, houve o relato de uma “chuva de notas 10” que segundo ele não refletia o desempenho das turmas ou a sua participação nas aulas, também reduzida. Profa. C mencionou estar trabalhando com alunos do 6º ano que vieram de um 5º ano completamente on-line, e relata que percebe da parte da turma dificuldades acentuadas de escrita e interpretação textual.

No roteiro de entrevista, dada a natureza cíclica das avaliações de aprendizagem, as questões foram divididas entre uma introdução com as experiências do professor enquanto estudante, seguidas de questões a respeito de sua experiência enquanto profissional. Sobre as lembranças em relação a como eram avaliados enquanto estudantes, todos os entrevistados indicam algum grau de mudanças e continuidades, e afirmam que houve interação entre a forma que foram avaliados e como avaliam os estudantes atualmente – em alguns casos pela maior facilidade que se tem em elaborar provas objetivas, se comparadas a avaliar atividades lúdicas. Todos identificam em suas práticas um aspecto tradicional, de memorização, mas consideram suas avaliações mais flexíveis e abertas a considerar as interpretações do aluno, se comparadas com a época em que foram estudantes da educação básica.

Em comum entre as narrativas docentes está a existência de uma “avaliação do sistema”, que condiciona o entendimento de avaliação como prova ao final do bimestre e prescreve como essas verificações de conhecimento devem se estruturar (Por sistema, entende-se aqui referências a secretaria de educação e gestão escolar). Este fenômeno convive com uma “outra avaliação”, que viria dos esforços docentes na elaboração das provas e se efetivaria também nas observações do cotidiano escolar.

Desse modo, entendemos que a função de se avaliar na concepção da comunidade escolar difere dos objetivos da disciplina de história; ao mesmo tempo em que os instrumentos avaliativos mais utilizados (provas objetivas com questões de múltipla escolha), ainda que elaborados pelos docentes, também não correspondem aos objetivos que descrevem para História, se encontrando na narrativa oral como priorizando acolher a subjetividade e autoria dos estudantes, enquanto nesse formato avaliativo estão frequentemente direcionados para observação de comportamento, conhecimentos em linguagem como a capacidade de escrita e interpretação textual, ou a capacidade de responder corretamente a questões objetivas. É possível identificar, portanto, que embora percebidas pelos sujeitos da pesquisa como esferas diferentes (avaliação do sistema, à qual está oposta a avaliação de história no cotidiano escolar), se encontram em interação e revelam a complexidade do fenômeno de se avaliar nas escolas. A narrativa autoral e a realidade dos estudantes estão presentes nos fatores que os docentes de história levam em consideração no seu processo avaliativo, mas o esforço de considera-las convive com a estrutura burocrática que prioriza conhecimentos objetivos – e é muitas vezes reconhecida pelos sujeitos voluntários da pesquisa como sendo restritiva ou mesmo violenta, ao mesmo tempo em que aderir a ela os leva também a demonstrar concepções de avaliação que não dizem respeito a conhecimentos históricos.

Logo, enquanto estratégias adotadas, se procura lançar mão do diálogo no cotidiano escolar, colocando o aluno “no lugar de personagem histórico”, provocando-o a imaginar possíveis ações em dados contextos, ainda que essa possibilidade dialógica exista em “brechas” – tendo prioridade a coleta de dados objetivos para atribuição de notas como resultados em si, sem espaço para uma tomada de decisão para aprimorar as aprendizagens, ainda que haja o anseio de assim o fazer. Nota-se também que essa situação é reforçada por uma ideia do “lugar” em termos de prioridade que as diferentes

disciplinas ocupam para as escolas, com o destaque para conhecimentos em matemática e português, mas pouca preocupação com as particularidades do ensino, aprendizagem e avaliação em história. Além disso, o tempo restrito de planejamento diante da carga de conteúdos é mais uma questão recorrente sobre o processo avaliativo – pois a avaliação objetiva torna-se para eles a única possibilidade viável para executar correções rápidas, dado o quantitativo de turmas que precisam atender.

No que diz respeito à fundamentação subjetiva ou teórico-metodológica das práticas avaliativas, Prof. A relata que na grade curricular de seu curso de graduação, havia uma disciplina dedicada a “Planejamento e Avaliação”, sobre a qual constata

Prof. A: Eu me formei, meu período de graduação foi entre 2009 e 2011, e eu lembro que, na minha graduação, a disciplina de avaliação ficava junto de planejamento, então era uma disciplina só de 60 horas, Planejamento e Avaliação. inclusive eu lembro inclusive até do dia que era a aula, que era um dia de segunda-feira. É... eu achei essa disciplina péssima. Péssima por alguns motivos. (...) Porque que eu não gostei: em primeiro lugar, a disciplina teve um foco, eu acho que excessivo, no projeto político pedagógico, né, o que é uma elaboração, de como ele funciona, pra que que ele serve, como é que a gente operacionaliza a comunidade escolar pra aquilo ali. Qual é a questão: em termos práticos, eu não aprendi diretamente nem como fazer um planejamento, e nem como... conhecer outras maneiras de avaliação, outras formas de avaliação, pra além daquela que eu já estava acostumado a fazer, prova-trabalho. A disciplina que deveria ser planejamento e avaliação, ela foi muito limitante, por assim dizer, né [...].

Logo, tem-se uma situação em que mesmo com uma disciplina de avaliação, esse tópico foi pouco abordado, ao ponto de ser indiferente. A avaliação, nesse caso, fundamentou-se na experiência como docente ao longo dos anos e no formato que já lhe era familiar, voltada às ações de medir capacidade e mensurar conhecimentos dos estudantes. Nas experiências de Prof. B e Profa. C, as abordagens de avaliação em suas graduações coincidem também com seus relatos de experiência. É perceptível para ambos os casos que sua formação docente os levou a compreender avaliação não apenas como acompanhamento de desempenho estudantil, mas como momento de possibilidade de aprendizagem e de reestruturação da prática docente.

Prof. B: Então eu penso avaliação como uma forma de saber se o que a gente tá fazendo tá certo, ou se precisa melhorar. Então é um caminho, que não só... a gente tem muito a avaliação como pra dar uma nota, né, então ela tem essa coisa, "a nota"... E também avaliação como o critério de avaliar o estudante, e eu acho que não, ela tem que servir também pra avaliar o professor, né. Se o professor tá fazendo, se o que ele tá apresentando tá fazendo de uma forma correta.

Para Profa. C, que relata lembrar-se do referencial teórico de avaliação da aprendizagem tendo por base Jussara Hoffmann e Paulo Freire, a percepção apresentada sobre a prática avaliativa que se executava em sua instituição era como sendo “um

momento violento”, separado do momento de educação por ser agressivo contra aqueles estudantes dos quais ela reconhecia virem de uma realidade social para quem aquela avaliação generalizante não faria sentido.

Profa. C: Ah, sim. O que é avaliar [...] pra mim, avaliar seria uma forma de tentar comprovar... observar se o seu trabalho está sendo efetivo. Tanto uma forma de você ver se os conteúdos que você tentou passar pra os alunos, se foram aprendidos, e também uma forma de você tentar ver se você trabalhou direitinho, se você conseguiu transmitir aquilo, porque você também tá sendo avaliado na hora que você avalia o seu aluno. Eu creio que seria isso, uma forma de observar objetivamente, né, porque eu tento fazer isso cotidianamente, né [...] mas objetivamente, já que é aquela hora que vai colocar lá no papel, é [...] tentar observar, extrair daquilo ali... uma coisa que eu acho praticamente impossível né, você conseguir extrair um momento que você leva o menino pra ele... um momento que ele tá lá super tenso... é um pouquinho violento eu acho esse momento de avaliar, você leva como se fosse uma punição. [...] É [...] Inclusive eu fujo um pouquinho e desobedeço às vezes, porque eu acho que é um momento de aprendizagem também. [...] Então eu tento explicar uma questão, tento levar o aluno a pensar e chegar a uma conclusão sobre a resposta.

Quando perguntados sobre o recorte do ensino fundamental, se essa faixa etária e nível de escolaridade tinha alguma interação com a forma de avaliar em História, há algumas particularidades nas respostas. Para Prof. A e C, atuantes na rede municipal, há uma afirmativa maior desse período como sendo voltado para consolidar atividades de leitura e interpretação de texto. Para Prof. A, é uma faixa etária mais dependente, que precisa de acompanhamento e vigilância, e que precisa ser incentivada ao exercício de imaginação e atividades lúdicas mais frequentes, o que são identificadas como práticas difíceis.

Na realidade de Prof. B, em uma escola particular, o Ensino Fundamental é referido em comparação com o Ensino Médio. Para esse caso, o Ensino Fundamental é um momento de aprendizagem mais flexível, em que o modelo estabelecido de provas e atividades permite questões mais abertas a interpretação, o que começa a mudar a partir do oitavo ano, em que são adotados modelos mais semelhantes a provas de vestibular ou de concurso público.

A partir disso, a particularidade a que se referiram quanto a avaliar em História no ensino fundamental tem por objetivos aprimorar atividade de leitura e interpretação de texto; o incentivo a imaginação através de atividades lúdicas no cotidiano escolar, nas quais os estudantes pudessem se imaginar em situações de outros tempos históricos, embora essas sejam mais difíceis de se efetivar na prática (por fatores como falta de tempo para planejamento ou dificuldade de elaboração); ou questões abertas para que pudessem expressar seu entendimento, através da escrita. São funções de avaliação específicas de história, de acordo com os entrevistados

Prof. A: Tornar o aluno sujeito ativo, não ser um sujeito expectador como muitas vezes ele é colocado numa aula de história.

--

Prof. C: Hum... eu acredito que seja importante em história avaliar a visão do mundo, a interpretação do que o aluno aprendeu sobre os processos históricos, do surgimento da humanidade até os dias atuais, quando a gente tem culturas e a gente tem continuidades, e a gente tem questões e questionamentos que levam a mudanças [...].

Considerações Finais

Nas entrevistas, foi perceptível que diversas concepções de avaliação, mesmo que soando contraditórias, podem coexistir na prática. Como trabalhado por Hoffmann (1991), ainda que professores e professoras possam apresentar perspectivas de mundo e de educação mais democráticas e procurem refletir isso em sua profissão, frequentemente encontram-se realizando avaliações com as quais até mesmo expressam desconforto, mas não consideram muda-la em decorrência de fatores como desconhecimento de alternativas, pouca familiaridade com atividades não-objetivas, cronograma a cumprir e tempo de planejamento indisponível.

Algo também notável deve-se ao fato de que não foi recorrente nas narrativas docentes a confusão da prática de registros ou atribuição de notas com resultados propriamente ditos. De acordo com sua formação e experiência profissional, a nota não aparece como algo que “comunica por si só” um desempenho, pois reconheciam não ser significativa de aprendizagem e podendo ser influenciada por inúmeros fatores externos. Cabe pontuar que, em decorrência da pandemia de COVID-19, de acordo com os relatos, com a ausência do controle pela vigilância durante a aplicação de testes ou atividades, as notas comunicavam apenas a impossibilidade de adaptação viável desse formato avaliativo em se tratando da modalidade de ensino à distância.

Logo, os docentes adotam essa perspectiva flexível em relação à nota em um contexto em que a produção de dados numéricos é mais significativa do que qualquer ação que possa ser tomada a partir deles – bem como considerado por Gama, ao trabalhar com a incidência de perspectivas neotecnicistas de avaliação da aprendizagem pós-1988 (GAMA, 2018). E, ainda que para eles essa nota não comunique aprendizagem, na realidade dos estudantes ela segue sendo definidora de aprovação ou reprovação. O cenário da pandemia destaca também essa prioridade.

A partir desse componente da produção de dados objetivos, nota-se como foi recorrente a adoção de modelos de prova, no caso das três instituições em que os professores e professora trabalham, ainda que todas pertencentes a realidades sociais bastante distintas. Consideramos aqui que há sim uma padronização das experiências de ensino, excludente da diversidade dos estudantes (ESTEBAN, 2012), ou mesmo das possibilidades de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno de fato não passa pela intencionalidade dos docentes, mas a organização das atividades escolares faz a

manutenção de um formato avaliativo que se sobrepõe como única alternativa viável por fatores como a carga de trabalho e quantitativo de alunos. Nesse modelo, para a avaliação “funcionar”, precisa excluir as subjetividades da comunidade escolar, bem como o que é próprio do ensino de História e do nível de ensino fundamental, dado como essas menções são escassas, existem em brechas ou no plano do desejo de avaliar de formas diferentes, se deparando com a impossibilidade de concretizá-lo na prática.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **As Memórias e a História da Educação: Aproximações teórico-metodológicas**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.
- CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História. pp. 153 - 167. in.: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) **Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa**. 2ª ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresoes-do-cotidiano>>.
- _____. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, nº 51. 2012.
- FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Coleção Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GAMA, Zacarias Jaegger. **Teorias de avaliação da aprendizagem**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Mediação, 1991.
- LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80.

LUDKE, Menga; SORDI, Mara Regina Lemes de. **Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Avaliação da aprendizagem no Ensino de História: entre "silêncios de" e "desafios para" um campo de pesquisa.** CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO. Recife, 2020a.

_____. **Avaliação Democrática das Aprendizagens Históricas: Desafios à Didática da História.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.36, 2020b.

PIMENTEL, Alessandra. **O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/2001

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos.** Qualit@s Revista Eletrônica. Vol. 17. N. 1º. 2015