UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PROFHISTÓRIA

SILÊNCIO NA SALA! : Combates Narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos Não Formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH)

PAULO AIRTON PINTO DAMASCENO

NATAL - RN
2018

PAULO AIRTON PINTO DAMASCENO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Haroldo Loguercio Carvalho

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. HAROLDO LOGUERCIO CARVALHO (UFRN)

Prof. Dr. SEBASTIÃO LEAL FERREIRA DE VARGAS NETTO (UFRN)

Profa. Dra. CRISTINA MENEGUELLO (Unicamp)

Profa. Dra. VANESSA SPINOSA (UFRN – suplente)

NATAL RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte.UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Damasceno, Paulo Airton Pinto.
Silêncio na sala! : combates narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH) / Paulo Airton Pinto Damasceno. - Natal, 2019.
381f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.
Orientador: Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Didática Histórica - Dissertação. 3. Silenciamentos - Dissertação. 4. Olimpíadas Científicas - Dissertação. 5. Olimpíada Nacional em História do Brasil - Dissertação. I. Carvalho, Haroldo Loguercio. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA CDU 94:37

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/170

DEDICATÓRIA

Ao Senhor, ao Filho do Homem, que vive no outro e para o outro, revolucionário, aberto aos pobres e periféricos, que colocou a humanidade acima da lei e apontou a hipocrisia dos ricos e poderosos, que optou por partilhar da fragilidade dos homens e da companhia dos marginalizados, que pregou o mandamento definitivo: o amor. Amor ao Divino, a si mesmo e ao outro, uma unidade multifacetada, como definiu Gregório de Matos em sua sacralidade infernal, "o todo sem a parte não é todo; A parte sem o todo não é parte; Mas se a parte o faz todo sendo parte, Não se diga que é parte, sendo todo". Nele somos o todo, partes do divino.

À Maria, mulher, não apenas mãe, protagonista de sua própria história. Força criadora e guia da igreja. Aos santos arcanjos que marcaram esta escrita, a força de Miguel, a palavra de Gabriel e o conforto de Rafael, às hostes que nos amparem no combate contra o mal farisaico. À igreja dos Franciscos, que me ensinou a opção pelos marginalizados e que carece de mãos à sua reconstrução cotidiana.

Àqueles que abdicaram de momentos importantes, que sofreram comigo e vivenciaram cada momento desta escrita e deste Mestrado, que choraram comigo na aprovação, que esperaram ansiosos cada telefonema ou mensagem avisando que a viagem terminara bem e que agora compartilham os resultados desta jornada. Jamilly e Guilherme, Amor e Meu Gui, tudo valeu a pena, almas pequenas não entenderão que este trabalho teve seis mãos e muitos carinhos. Um escreveu, mas três viveram.

À Mainha e Cinthia, permanentes estruturas que não se resumem aos alicerces, vocês são colunas, paredes, portas e janelas, através das quais eu tive uma primeira experimentação do mundo, que me mostraram, pelo exemplo, o respeito ao outro, a convivência coexistente e honrada em nossa casa comum. Por fazerem que um conjunto de tijolos fosse mais que uma casa e até mais que um lar, fosse vida, intensa e passional.

Ao senhor, papai, José Airton Oliveira Damasceno (in memoriam), que além de tudo que foi posto acima sobre família, foi também uma referência de masculino não opressor, de pai próximo e dedicado, de profissional e educador. Você, de quem eu sempre ouvi ser tratado como um dos melhores professores da vida de seus alunos, mas, que não tive a honra de assistir à aula. Por tudo, em tudo, obrigado. "Tudo é consequência"!

AGRADECIMENTOS

Além de dedicar, devo agradecer e enaltecer as minhas famílias, a recebida e a construída, pelo amor e paciência, pela persistência e por tornar suportável essa jornada que literalmente me surrupiou a sanidade. Agradeço também à minha bisavó Francisca, minhas avós Marias, minha tia Ângela e as muitas mulheres de nossa família estendida que me permitiram descobrir que eu não precisava de grandes modelos para aprender história, as suas pequenas e cotidianas revoluções, a capacidade de dizer não e romper padrões estabelecidos me ensinaram que a retórica se rende a vivência, quando em sua casa impera o "sangue latino" é mais simples romper tratados e romper os ritos.

Agradecer à quem descobriu a vida ao meu lado, nomes que me ensinaram a amizade, o respeito à diferença e o carinho que atravessa distâncias, prazos e meus esquecimentos e que vidas se marcam e se afetam de forma indelével. Em qualquer agradecimento que fizer, de qualquer vitória que obtiver, vocês estarão lá, irmãos para toda a vida Elano Mota, Marcelo Falcão, Maychel Santos, Robson Fechine e Roney Fechine. "Abandonem as esperanças todos aqueles que aqui forem registrados!" vocês são comparsas culposos de uma existência dolosa.

Aos companheiros, irmãos, parceiros que viveram comigo todo esse processo, Fábio Martins, George Mota, trindade nada santa de todas as horas, nosso trabalho na ONHB, nossa permanente parceria e troca está nestas linhas, obrigado pelas leituras e considerações. Aos camaradas Fabiano Sousa e André Vinícius, companheiros de luta e rotina pela educação pública de qualidade, obrigado por acreditarem e me acompanharem, dando suporte e suportando minhas insanidades, mostrando que é possível e que valhe a pena.

À comunidade acadêmica construída dentro ProfHistória da UFRN que mudou os rumos de minha vida profissional e política, ao direcionamento e orientações receptivas do programa que encheram minha prática docente de significância, dadas pelas professoras e professores Juliana Silveira e Margarida Dias. Ao apoio, à delicadeza, ao inconteste suporte teórico e humano das professoras Maria Emília Porto e Lyvia Vasconcelos Baptista - as disciplinas de vocês foram norteadoras deste trabalho, mas, mais ainda do professor que sou hoje. Com todo o respeito ao trabalho e contribuições imensuráveis das professoras, mas, se houve um encontro dentro do programa, foi com o companheiro, camarada e parceiro-orientador Haroldo Loguercio Carvalho, por confirmar que a academia não significa a perca do encantamento pelo ensino nem pela função social e humana do professor, por demonstrar

que as lutas não podem se esconder em redomas eruditas e elitistas, se este trabalho virou um enfrentamento foi por sua convocação ao combate. Obrigado pela confiança, pela liberdade de atuação, respeitosa e mediadora e por mostrar que uma educação freiriana não é retórica.

Aos meus companheiros de mestrado, à Massafeira cearense que demonstrou que muitos corpos podem ocupar um mesmo e reduzido espaço. Nosso Kitnet Dadaísta guardará histórias, debates e problematizações sobre o nada, que viraram verdadeiras guerras teórico-metodológicas-historiográficas, demonstrando que a elucubração intelectual e treteira não admite o vazio. Os profHistóricos Acácio Leandro (calango), Marlia (Pele de Sapo), Pedro (Meu Tí), Thiego (bundão) Bento, Fernando (Zezo) MacCartney Benevides, Ícaro (Genial) e a acadêmica adotada (Franci)Magda, que nossos caminhos sempre se entrecruzem e que Natal nunca nos falte, que Elza, a mulher do fim do mundo, e Belchior, o bardo, nos abençoem(e o Paul também Fernando). Aos camaradas potiguares pelos braços, sorrisos e carinhos abertos ao "pessoal do Ceará", Alessandra, Daniel (ei parceiro, desculpa de novo, a culpa não foi sua!), Ildegarde, Kaliene, Lucila, Olga, Rosângela, Tamara, Zuilma, em espacial aos que dividiram conosco os momentos felizes entre e pós-aulas, por fim aos co-migrantes paraibanos Alysson, Danilo, Jonathan e Osvaldo, pelos múltiplos olhares e pela troca que só Historiadores em missão podem fazer.

Aos núcleos gestores, corpo docente e funcionários do colégio Master, EEFM Deputado Paulino Rocha e EEM Liceu do Conjunto Ceará por suportarem todas as minhas múltiplas limitações, pela extrema paciência, pelas muitas palavras de carinho, cuidado e atenções vindas de todas as direções nestes espaços que demonstraram, mesmo nos momentos mais difíceis, que não estávamos sozinhos na luta pela educação.

À Olimpíada Nacional em História do Brasil, à Cristina Meneguello, Leca Pedro, Geórgia Martins, Carla Dias, com quem descobri o que é uma prova humana. Aos professores inspiradores, fundadores, e formuladores da ONHB, Carô Murgel, Marcelo Firer entre muitos outros que deixaram suas marcas numa prova que me marcou profundamente. Todas e todas que construíram essa prova, nunca percam a perspectiva que o trabalho de vocês toca, transforma e salva vidas e que a minha se transformou profundamente desde o primeiro acesso, a ONHB é essencial à uma educação libertadora. Obrigado, por mostrar que é possível.

Aos amigos professores-orientadores da ONHB, incansáveis e apaixonados pela “Nossa História” que me provaram que disputar não é querer superar os outros, mas, vencer e crescer junto. Aos cearenses representados pelos camaradas André Vinícius e Fabiano Sousa, parceiros de olimpíada e de ProfHistória, Cléber Gomes, Carlos Henrique, Marília Cardoso entre outros educadores maravilhosos, além de nossa terra agradeço aos amigos queridos e especiais que a ONHB me presenteou Manu e Leonan, Ivan, Ygor Olinto, Augusto Ridson, Patrícia, Plínio, Gerardo Jr entre muitas e muitos irmãos de luta e dos prazeres de uma prova que nos transforma permanentemente, que aproximou nossos Brasis. A luta pela História e contra o retrocesso tem o peso continental de uma prova que no lugar de dividir agrega saberes e corações comprometidos, muitos companheiros que tive a sorte de conhecer e o prazer de compartilhar momentos e experiências.

Por fim àqueles a quem todo este trabalho e grande parte de minha vida se dedicam, aos muitos, múltiplos e marcantes alunos que, em cada pequeno gesto, demonstraram que vale a pena a luta, vale a pena acreditar na revolução emancipadora e empoderadora que a História permite, ao grupo pequeno e inesquecível de alunos do 7 de setembro que me propiciou a primeira experiência de uma final olímpica e que nunca sairão do meu coração, ao grande e fantástico grupo de alunos do Master, que não só me acolheu, mas me trouxe algumas das maiores alegrias que a vida já me propiciou, aos meus queridos alunos do Liceu do Conjunto Ceará, Renato Braga e Paulino Rocha que me mostraram que a escola pública é a verdadeira paixão da minha vida, e aos alunos de todas as escolas, cursinhos e faculdades que tive a honra e o prazer de estar próximo, obrigado por me permitir viver em vocês e ser eterno nas nossas autofagias intelectuais.

À Capes-UAB que mais que o apoio financeiro da bolsa, proporciona incentivo à pesquisa em Ciências da Humanidade, sem as quais é impossível desenvolver um nação, um povo, um país. O que inicialmente seria um agradecimento protocolar se tornou um espaço de reconhecimento efetivo do valor do investimento e fomento governamental às Ciências, em suas diversas vertentes, em qualquer país que deseja crescer com respeito à diversidade e a plena harmonia social. Um país que não se dedica às ciências estará sempre à reboque, o protagonismo se faz com o desenvolvimento de tecnologias, proposições de mundo e paradigmas autônomos, condizentes com a realidade histórica de cada povo. Nosso país, nosso lugar de fala, merece ser visto, ouvido e estudado, na proporção de sua diversidade biológica, natural e principalmente humana.

A todos que em qualquer momento – família, amores, amigos, companheiros ou anônimos – partilharam e afetaram de meu infinito particular.

Veja só, veja só, veja só, veja só
Mas como o pensar infantil fascina
De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá
A gente chora ao nascer, quer se afastar de Alla
Mesmo que a íris traga a luz mais cristalina
Entre amoras e a pequenina eu digo:
As pretinhas são o melhor que há!
Doces, as minhas favoritas brilham no pomar
E eu noto logo se alegrar os olhos da menina
Luther King vendo cairia em pranto
Zumbi diria que nada foi em vão
E até Malcolm X contaria a alguém
Que a doçura das frutinhas sabor acalanto
Fez a criança sozinha alcançar a conclusão
Papai que bom, porque eu sou pretinha também.

(Emicida)

RESUMO

O presente trabalho reflete a Didática Histórica pensando a Narrativa Tradicional do ensino e a formação identitária dos alunos frente aos silêncios e estereótipos acerca de grupos marginalizados pela historiografia. Assim, pensando nos esquecimentos da historiografia didática tradicional (masculina, branca, eurocêntrica e focada nos documentos oficiais), suas permanências no ensino, apesar dos debates e mudanças da historiografia acadêmica, elencamos o silêncio como eixo central deste projeto. Utilizaremos como referência três grupos – que apesar de suas especificidades – serão (re) pensados a partir do silenciamento que os aproxima: pensaremos o feminino, o indígena brasileiro, a afro-brasilidade e seus lugares na narrativa histórica nacional. Analisaremos esta prática narrativa a partir de conceitos teóricos como Consciência História, Experiência vicária, Decolonialidade e Identidade coletiva, de forma a tentar compreender as mudanças e permanências narrativas sobre estes grupos.

Iniciaremos analisando os materiais didáticos tradicionais, utilizados em sala, buscando as estruturas que amparam as permanências ou permitem as mudanças. Percebendo a necessidade de ir além da prática da sala de aula, sairemos da análise estrita da disciplina histórica escolar. Pensando a escola como um construto múltiplo de significações e sentidos, formado por relações humanas, sociais, políticas e educacionais que dialogam, se apropriam e ressignificam as relações sociais que a cercam, assim, definimos o conceito de "Complexo Escolar". Analisaremos sua historicidade, suas transformações e a estruturação que organiza as resistências aos modelos libertários de educação.

Buscaremos as experiências de ensino não-formal que possam, dentro do contexto da educação digital, redefinir a relação da escola com os grupos periféricos e acolher um Produto Didático que possa atuar na construção narrativa da nossa História coletiva.

Dentro do modelo de Olimpíadas do Conhecimento, nos debruçaremos sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), analisando seus métodos, sistemas e modelos, percebendo a abordagem historiográfica desta sobre os grupos periféricos.

A partir destes modelos e após este trajeto praxeológico, estruturaremos, como Produto Didático, as Olimpíadas Internas de Humanidades (OIH), e a rede Baobá – um jogo didático e um sistema colaborativo de compartilhamento de materiais e atividades – ferramentas que permitam a emergência das vozes, rostos e experiências dos grupos marginalizados pela História tradicional ensinada e pela sociedade, em uma adequação do ensino ao mundo da educação da era digital. Pensando na identificação dos alunos com nossa História e memória coletiva, na pertinência e relevância da História ensinada na formação dos educandos.

Palavras–chave: Ensino de História; Didática Histórica; Narrativa Histórica; Consciência Histórica; Silenciamento; Olimpíadas Científicas; ONHB.

ABSTRACT

The present work reflects the Historical Didactics thinking the Traditional Narrative of the teaching and the identity formation of the students facing the silences and stereotypes about groups marginalized by historiography. Thus, considering the forgetfulness of traditional didactic historiography (masculine, white, Eurocentric and focused on official documents), its permanence in teaching, despite the debates and changes in academic historiography, we set silence as the central axis of this project. We will use as reference three groups - which despite their specificities - will be (re) thought from the silencing that approaches them: we will think the feminine, Brazilian Indian, Afro-Brazilian and their places in the national historical narrative. We will analyze this narrative practice from theoretical concepts such as Consciousness History, Vicarious Experience, Decoloniality and Collective Identity, in order to try to understand the changes and narrative permanences about these groups.

We will begin by analyzing the traditional didactic materials, used in the classroom, searching for the structures that support the permanences or allow the changes. Realizing the need to move beyond the practice of the classroom, we will leave the strict analysis of the historical school discipline. Thinking about school as a multiple construct of meanings and meanings, formed by human, social, political and educational relations that dialogue, appropriate and re-signify the social relations that surround it, we define the concept of "School Complex". We will analyze its historicity, its transformations and the structure that organizes the resistances to the libertarian models of education.

We will look for non-formal teaching experiences that can, within the context of digital education, redefine the relationship between the school and the peripheral groups and host a Didactic Product that can act in the narrative construction of our collective History.

Within the Olympiad of Knowledge model, we will focus on the Brazilian National History Olympiad (ONHB), analyzing its methods, systems and models, perceiving the historiographical approach of this on the peripheral groups.

From these models and after this praxeological path, we will structure, as Didactic Product, the Internal Olympiad of Humanities (OIH), and the Baobá network - a didactic game and a collaborative system of sharing materials and activities - tools that allow the emergence of voices, faces and experiences of groups marginalized by traditional history taught and by society, in an adaptation of teaching to the world of education of the digital age. Thinking about the identification of the students with our history and collective memory, on the pertinence and relevance of the history taught in the formation of the students.

Keywords: History teaching; Historical Didactics; Historical Narrative; Historical Consciousness; Silencing; Scientific Olympics; ONHB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O ideal de beleza feminina..... p.78
Figura 2 - Capas das coleções "A", "B"e "C" analisadas e disponíveis no "Guia PNLD2018 – FNDE"..... p.87
Figura 3 - Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles..... p.88
Figura 4 - Fotografia de grupos indígenas na galeira do Congresso Nacional no dia da votação da Constituição de 1988**.** p.88
Figura 5 - Página principal dos Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo.....p.195
Figura 6 - Página principal dos Clubes de Matemática da OBMEP.....p.195
Figura 7 - Portal da Matemática.....p.195
Figura 8 - Por ser menina - Distribuição das Tarefas, Org. Não-Governamental PLAN...p.255
Figura 9 - Policiais turcos fotografam Aylan Kurdi, morto em naufrágio aos três anos....p.262
Figura 10 - Fotografia dos pertences do garoto Vitor Pinto na reportagem "1500, o ano que não terminou".....p.262
Figura 11 - Ailton Krenak, presidente da UNI, ao defender a emenda popular das populações indígenas, Congresso Nacional, 1988.....p.271
Figura 12 - Companhia Negra de Revista.....p.273
Figura 13 - Atriz Ruth de Sousa Maria e a escritora Maria Carolina de Jesus em destaque sobre a obra "Quarto de despejo (1961) em livro didático do Ensino Médio".....p.277
Figura 14 - Protestos estudantis contra a reforma das escolas paulistas.....p.284
Figura 15 - Litografia "A gaveta do diabo", de Narciso Filgueiras.....p.286
Figura 16 - Charge "Escola Livre" em Alagoas.....p.292
Figura 17 - Charge Bem vindos à escola sem partido.....p.292
Figura 18 - Charge Escola Sem Partido.....p.292
Figura 19 - Charge Escola Infantil de Primeiro Mundo, Laerte. p.293
Figura 20 - Retratos do negro no Brasil, Rede Angola Internacional.....p.294
Figura 21 - Publicação do Facebook pessoal da Deputada eleita sobre a "doutrinação de professores.....p.310
Figura 22 - Festa de Oxalufan, de Carybé, utizada em tarefa da ONHB**.** p.314
Figura 23 - Site da Olimpíada Interna de Humanidades.....p.321
Figura 24 - Site da Olimpíada Interna de Humanidades (2).....p.321
Figura 25 - Portal do Saber.....p.347
Figura 26 – Site da Olimpíada Interna de Humanidade (3) p.353

Figura 27 – Site da Olimpíada Interna de Humanidade (4).....p.354
Figura 28 – Canal da Olimpíada Interna de Humanidade no Youtube. p.356
Figura 29 – Paul Erdos. p.365

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As diferenças entre as teorias pré-tecnológicas e o conectivismo segundo Siemens.....p.154
Quadro 2 - Competências e Habilidade da Matriz de Ciências Humanas.....p.324

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Coleções mais distribuídas por componente curricular – História.....p.68

TABELA 2 - Divulgação de resultados de concessão de auxílio CNPQ à Olimpíadas científicas.....p.188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CE – Complexo Escolar

CH – Consciencia Histórica

EAD – Ensino à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESP – Escola Sem Partido

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD – Livro Didático

OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia

OBB – Olimpíada Brasileira de Biologia

OBF – Olimpíada Brasileira de Física

OBM – Olimpíada Brasileira de Matemática

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OBQ – Olimpíada Brasileira de Química

OIH – Olimpiadas Internas de Humanidades

ONHB – Olimpíada Nacional em História do Brasil

POTI – Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PIC – Programa de Iniciação Científica Jr.

PICME – Programa de Iniciação Científica e Mestrado

TDICS – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1.1. Trajetória do trabalho 21

1.4 Quatro partes de uma só proposta..... 29

2. HISTÓRIA QUE NÃO CONTAMOS DE UM BRASIL QUE NÃO OUVIMOS: TEORIAS E PRÁTICAS DIDÁTICAS SOBRE OS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA. 34

2.1 "CARREGANDO UM CEMITÉRIO NA CABEÇA" : DA NECRÓPOLE À COSMÓPOLE, DO CASTELO AO COLISEU. 37

2.1.1 "O rei está nu!" . O combate público e a História ensinada. 39

2.1.2 "tempo consumido em aprender coisas que não interessam priva-nos de descobrir as interessantes": Compartilhando experiências vicárias. 43

2.1.3. "Abre a mente ao que eu te revelo, e retém bem o que eu te digo": Consciência Histórica e autonomia na Educação Básica. 48

2.1.4 "Nada é orgânico, é tudo programado": Colonialidade e descolonialidade do ensino e da sociedade..... 53

2.2 "O MUNDO ESQUECE TANTO QUE NEM SE QUER DÁ PELA FALTA DO QUE ESQUECEU": OS EXCLUIDOS DA HISTÓRIA NA NARRATIVA DIDÁTICA. 56

2.2.1:. "Verba volant, scripta manent": Permanências e rupturas narrativas nos Livros Didáticos..... 64

2.2.2 "Não há livro tão ruim, que não tenha algo de bom": Visão geral das obras didáticas..... 84

2.3 "TIJOLO COM TIJOLO NUM DESENHO (I)LÓGICO": AS CONSTRUÇÕES DA PERIFERIA HISTORIOGRÁFICA. 90

2.3.1. "Entre a serpente e a estrela": Evas e Marias, Madalenas e os padrões tradicionais do feminino. 91

2.3.2. "Um índio em pleno corpo físico, em todo sólido, todo gás e todo líquido, em átomos, palavras, alma, cor": Histórias indígenas contra uma única (breve) narrativa etnocêntrica. 98

2.3.3: "A cultura e o folclore são meus, Mas os livros foi você quem escreveu": escravização, marginalização e resistência afro-brasileira. 109

2.3.4 "O mundo não está em seus livros e mapas. Ele está lá fora!" : Direito de História, Dever de memória. 118

3. “O QUE É GRANDE NÃO NASCE GRANDE, TORNA-SE GRANDE”: A CONSTRUÇÃO E OS ESPAÇOS DE DISPUTA DO COMPLEXO ESCOLAR 124

3.1. “OUTRO TIJOLO NO MURO”: A ESTRUTURA DO COMPLEXO ESCOLAR, PERMANÊNCIAS, LUTAS E DINÂMICAS. 131

3.1.1. “Não estudamos para a vida, mas para a escola.”: a escola como instituição e suas historicidades. 134

3.1.2 “Ninguém acima da lei, ninguém abaixo dela”: a legislação e as políticas públicas em educação acerca de minorias sociais. 159

3.2. DISCUTINDO AS OLIMPÍADAS DO CONHECIMENTO: CAMINHOS OU BARREIRAS PARA UMA ESCOLA DESCOLONIZADA? 169

3.2.1 “Todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros” Educação Formal e não-formal ou como burlar o igualitarismo 171

3.2.2 “Ao infinito e além”: Uma história das Olimpíadas Científicas e de disputas muito além do conhecimento. 177

3.2.3 “Siga o dinheiro”: O investimento e os interesses de Estado e de Mercado brasileiro no projeto olímpico, políticas públicas e projetos educacionais multiplicando os espaços não-formais. 181

4. “MEU DELÍRIO É A EXPERIÊNCIA COM COISAS REAIS” A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL COMO MODELO NACIONAL POSSÍVEL (ONHB) 198

4.1 “TEMPO, TEMPO MANO VELHO”: MEMÓRIAS E HISTORICIDADES E PROBLEMATIZAÇÕES MARGINAIS DA CONSTRUÇÃO PROVOCATIVA DE UMA PROVA OUSADA. 200

4.1.1 “Cada escolha, uma renúncia, isso é a vida”: escolhas e desafios teóricos metodológicos na construção provocadora da prova. 205

4.1.2 “É CILADA BINO”: Lutas, dificuldades e conflitos de uma prova Pública 233

4.1.2.1- Eu sô é Doutor, tá aqui meu anel. 240

4.1.2.3 “Você precisa saber da piscina, da Carolina, da gasolina” ou o que é e o que não é História. 246

4.2 VOZ(ES) DO(S) BRASI(S): VOZES, IMAGENS E LUTAS DE EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS PRESENTES EM QUESTÕES DA ONHB. 252

4.2.2. "Escrevo assim minhas palavras, na voz de uma mulher sagrada” 254

4.2.2: Diâ Ohõpekõ Dehetara “Nós não somos vultos da história” 261

4.2.3 “Tudo Preto” ou sobre pessoas do “quarto de despejo” e sua imposição afirmativa às “pessoas na sala de jantar” 269

4.2.4 Mil nações moldaram minha fala, meu país é meu lugar de fala. 278

4.3 “MINHA ESCOLA NÃO TEM PERSONAGEM, MINHA ESCOLA TEM GENTE DE VERDADE”: A ONHB, O COMPLEXO ESCOLAR E O PAPEL PÚBLICO DO ENSINO DE HISTÓRIA. 283

5. “DIGO QUE ESTOU ENCANTADO, COMO UMA NOVA INVENÇÃO”: AS OLIMPÍADAS INTERNAS DE HUMANIDADES E A REDE BAOBÁ. 297

5.1 O JOGO: JOGOS ESCOLARES, COOPERATIVIDADE E FORMAÇÃO HISTÓRICA. 300

5.1.1 O Desafio e os Oponentes. 305

5.1.2 O TABULEIRO e as REGRAS 316

5.1.3. A regra do jogo 323

5.2 A REDE 345

5.2.1 “Meninos, cuidado com os Baobás” 348

5.2.2 Os suportes 352

6. CONCLUSÃO 362

BIBLIOGRAFIA 370

ENTREVISTAS E RECURSOS AUDIO-VISUAIS 370

SITES 370

COLEÇÕES DIDÁTICAS 371

DISSERTAÇÕES PROFHISTÓRIA 372

DISSERTAÇÕES REDE PROF 373

BIBLIOGRAFIA GERAL 373

INTRODUÇÃO

Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português, pergunta em seu livro Epistemologia do Sul: “Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7). Ressignifico essas questões inerentes ao fazer cientifico em uma configuração voltada ao ensino escolar de História. A escola que existe hoje se construiu ao longo de séculos, mas adquiriu sua atual configuração no XIX e do XX aos quais Santos se refere, e se estende em suas permanências pelo XXI. Nestes três séculos, uma Narrativa Histórica, eurocêntrica, androcêntrica e etnocêntrica se impôs como verdade histórica num discurso único. Adaptando Santos questionamos, por que essa imposição univocal e opressora consolidou-se como tradição? São possíveis hoje, outras Narrativas Históricas chegarem à educação básica? Este trabalho se debruça por essas questões.

Toda produção historiográfico possui uma construção que a justifique e defina, este trabalho, dessa mesma forma, é fruto dialético de seu tempo. Este projeto se iniciou em 2016, ano focal de um debate politico-ideológico que se instalou no Brasil e que marcou esta segunda década com uma proeminente tensão social nas diversas esferas do debate público. O ensino e a História adquiriram papel central nestes embates. O ano de 2016 assistiu às disputas em torno da deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff por um polêmico processo de impeachment, viu as ruas serem tomadas por uma multiplicidade de insatisfações e interesses que, mesmo não claros e diretos, se misturaram em um tensionamento social que repercute persistente neste 2018 em que finalizamos nossa escrita. Viu-se ainda a ascensão do MDB ao comando do país com o governo tampão de Michel Temer com um projeto político que iniciou uma série de reformas, realizadas de forma acelerada pelo emedebista e pelo “centrão” conservador parlamentar, atingindo diretamente pontos nevrálgicos da estrutura política, econômica e social do país. O primeiro alvo dos reformadores foi, estrategicamente, a educação, o “Novo Ensino Médio” (MP 746/2016), a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afetaram frontalmente o ensino de história e o papel da História-disciplina no currículo da educação básica.

O debate em torno da reforma, de sua aplicabilidade, da construção da BNCC e do espaço social e trabalhista do historiador acelerou um movimento de aproximação entre as universidades e o ensino de História na educação básica. Se os cursos de História não se apropriarem do debate sobre a educação estarão arriscando ser arrastados de forma indelével por uma onda que vê o pensamento diverso e democrático como um inimigo a ser abatido. A união dos segmentos educacionais já foi desejada, hoje, ela é crucial.

As reformas de 2016 marcaram, mas não encerraram esse processo, os rostos, as falas e personagens deste contexto simbolizam até hoje as disputas por espaços físicos, políticos e sociais de um Brasil rachado ideologicamente e em vias de radicalização. No quesito da educação escolar um movimento simbolizou as dicotomias e possibilidades deste processo como nenhum outro: as ocupações das escolas públicas por estudantes secundaristas. Se fossemos elencar nomes e rostos que individualizem processos coletivos, como faz a Micro-História, analisaríamos o discurso da estudante secundarista Ana Julia Ribeiro, do Paraná, aos deputados da Assembleia legislativa estadual em Curitiba (2016). O vídeo de sua fala, viral[1], se tornou símbolo do Zeitgeist estudantil daquele ano, assim como as polêmicas que ele levantou acerca do protagonismo estudantil demonstram as dicotomias de um processo tão intenso.

No início do discurso Ana Julia questiona os parlamentares "De quem é a escola? A quem a escola pertence?" a pergunta retórica antecedia a apropriação da estudante sobre o processo educacional. A jovem, que ali falava em nome de grupos que tomaram as escolas, fez declarações que ganharam repercussão nacional. A E.E.M. Liceu do Conjunto Ceará, uma das unidades escolares em que ensinamos viveu o processo de ocupação, vimos de perto à atuação destes jovens e seu protagonismo em ambos os extremos da disputa, tivemos um grupo de estudantes a frente do "Ocupa LCC" e um grupo contrário à iniciativa liderando o "Desocupa LCC" de forma que, por mais que como professores tenhamos sido acusados de doutrinação, assistimos a atuação dos jovens, a frente de ambas as perspectivas, nosso papel era de articulação e acompanhamento, mas não foi de comando dos movimentos.

[1] Viral é um termo que surgiu junto com o crescimento do número de usuários de blogs e redes sociais na internet. A palavra é utilizada para designar os conteúdos que acabam sendo divulgados por muitas pessoas e ganham repercussão (muitas vezes inesperada) na web. O termo é relacionado a palavra vírus (de computador ou doença), já que as pessoas chegam a compartilhar o conteúdo viral quase que inconscientemente. A palavra viral deu origem a outros termos como viralizar, viralizou e efeito viral.
Disponível em: <http://www.ebc.com.br/tecnologia/2012/11/o-que-e-viral> Acesso em 15/12/2018.

O discurso de Ana Júlia simbolizou o *Esprit de corps* do grupo de jovens atuantes nas ocupações dos espaços físicos das escolas, demonstrando uma integração que, mesmo na localidade de cada instituição, se articulou nacionalmente e representou a apropriação imagética e política dos espaços por esses estudantes. A fala, enfática e emotiva, teve a propriedade de quem passou a ter a escola como posse. Quando a secundarista convida os deputados "a visitar **nossas** ocupações" e determina que, face o que foi colocado por alguns deputados, "é um insulto a nós... sermos chamados de doutrinados" demonstra com clareza a propriedade do espaço e o protagonismo consciente do momento. Polêmicas do discurso e do caráter politico deste a parte, os aspectos educacionais e sociais que dele emergem nos permitem iniciar um dialogo que amparará todo este trabalho, pois o que melhor para representar uma escrita que se volta à disputa pela narrativa do que um discurso de uma estudante ante os representantes eleitos em meio a uma polarização radical do país.

A ideia que permeia todo o discurso é a de uma aplicabilidade do saber escolar que transcenda as paredes de uma sala e se efetive socialmente numa prática organicamente construída a partir de demandas que cheguem à escola e não que se imponha a elas. Ana Júlia diz que "o movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre politica e cidadania do que todo o tempo que nos estivemos sentados enfileirados em aulas padrões" e de como, nesse processo, a estudantada envolvida nas ocupações deixou "de ser meros adolescentes, nos tornamos cidadãos comprometidos com o desenvolvimento do Brasil", então se encararmos educação como o processo de formação cidadã, como prevê a Constituição e a LDB, podemos depreender daí que vivências e experiências que extravasem a tradicionalidade do ensino podem formar mais que o mero explanar de conteúdos. Queremos trilhar esses caminhos por entendermos que o discurso oficial, tradicionalmente, apresenta aos estudantes o que é o Brasil, de forma pronta, delimitada e formatada ainda na era monárquica. Queremos que discursos e experiências paralelas, em dialogo com o saber hegemônico, discutam a ideia estabelecida de brasilidade, permitindo a emergência de diversos brasis e diversas vozes brasileiras.

Em 2018 participei como professor orientador da 10º edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) – foi minha sétima participação nesta Olimpíada Científica (OC) - na tarefa final da prova os alunos deveriam escrever um discurso aos deputados sobre a reforma da previdência a partir de suas perspectivas, sugeri aos alunos o vídeo viral do discurso de Ana Júlia, alguns lembravam, outros o descobriram na atividade, de todas as formas os diálogos assumiram outro patamar após o debate em torno do vídeo, não eram

nossas aulas transformadas em texto, eram os olhares e opiniões de estudantes, contrários e a favor da proposta, dialogando com questões que levantamos em aula, houve uma apropriação, a favor ou contrária, das informações e principalmente do discurso. Os textos que surgiram foram surpreendentes.

Essas experiências e todo esse contexto impregnaram nossa escrita. Das ocupações à ONHB, das disputas nas políticas públicas aos debates sobre o papel do professor, da "Escola sem partido" à "Escola sem mordaça", passamos a construir um trabalho que quer dialogar com o tempo presente de forma a empregar o método e o rigor histórico às questões que, por estarem abertas, inflamadas e em disputa, podem passar ao largo da História acadêmica, mas atingem de cheio a História do ensino escolar, pois, a nossa ciência tem nesta prática um de seus flancos mais dinâmicos, ativos e combativos mesmo que por vezes seja diminuído pela Universidade. Todos estes elementos se integraram na escrita de um projeto que ambiciona romper barreiras teóricas e se efetivar como um fazer histórico possível e pertinente ao momento em que está inserido, se a sala de aula é espaço preferencial do debate social e é um laboratório preciso da multiplicidade social que emerge em tempos de radicalidade, então que ocupemos democraticamente os espações de ensino com todas as vozes que construíram e constroem esse país e que permanecem muitas vezes silenciadas ou esquecidas.

1.1. Trajetória do trabalho

Dois meses antes do discurso de Ana Júlia, e do auge do debate em torno das ocupações, eu iniciava as aulas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), esse momento acadêmico pessoal se somou ao intenso processo de transformação do país e me auxiliou na ressignificação de meu papel como educador, da prática de ensino-aprendizagem que exercia em minhas aulas e do papel social de nosso ofício, reconsiderei a própria compreensão epistemológica do meu ofício. O dialogo entre História-ciência e História-disciplina, que em minha graduação era apontada por colegas e alguns professores como uma escolha excludente emergiu como relação de inevitável diálogo e necessária integração. Este trabalho é fruto direto e consequente destes debates. De forma prática, as disciplinas teóricas que cursei no programa estão todas refletidas nos capítulos que se seguem, as leituras trazidas por professores e compartilhadas por colegas e principalmente os debates promovidos compuseram organicamente esta escrita. Posso dizer que este trabalho não foi feito a partir, mas, dentro, daquilo que este programa promoveu. Trazer a Escola à Universidade e levar a

Academia ao ensino básico supera uma perversa e inconsequente lacuna que fazia da formação didática da História um exercício retórico e distante do fazer educacional do historiador. As aulas do ProfHistória foram uma grata surpresa a mim e a meus colegas, pois ressignificaram as relações entre teoria e didática em história de forma que não imaginávamos que fossem seguir e foram essenciais a essa pesquisa, reverberando por toda nossa escrita.

As disciplinas de Teoria da História e de Ensino do Ensino de História dialogaram de forma tão natural que constituíram um contínuo teórico-pragmático que rompeu a divisão que marcou estes aspectos durante minha graduação de forma real e não apenas discursiva. Essas disciplinas foram o primeiro impacto que tivemos no programa acerca do papel que devemos desempenhar no esforço de professor-pesquisadores que não podem fugir a nenhuma destas duas características. Demonstrou-se de inicio a preocupação de que tudo o que fosse apresentado na disciplina pudesse contribuir de forma efetiva ao desenvolvimento dos projetos de dissertações e a nossa prática de ensino, se fosse para ficar nas ideias e no debate vazio não se encaixaria na proposta do programa. Construímos nas disciplinas uma fundamentação legal-constitucional do processo de ensino de História, como uma forma de embasar o debate da disciplina em pleno processo de cerceamento dos direitos dos professores, da prática do ensino histórico e da educação como um todo. No voltamos às legislações educacionais que amparam o ensino de História, em aulas fortemente marcadas pela História social, debatemos o papel do educador na realidade do ensino atual e as ferramentas de ensino disponíveis ao processo ensino-aprendizado.

Este trabalho começou a tomar forma ao realizarmos a avaliação da disciplina: analisamos uma coleção, à nossa escolha, de livros do ensino médio ou fundamental, de acordo com as regras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) [2], com ênfase nos espaços destinados a grupos tradicionalmente silenciados na historiografia – Indígenas, Negros, Mulheres e Trabalhadores – mas que, amparados na legislação, deveriam ser apresentados de forma crítica e plural na formação do país. O resultado da análise de vinte coleções, uma por aluno, foi uma apanhado de silenciamentos, esteriotipações e preconceitos historiográficos que marcam os materiais didáticos de praticamente todas as editoras. Chegamos coletivamente à conclusão geral de que houve uma reformulação física e visual dos

[2] Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é um programa do governo federal brasileiro, tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de língua portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Definição disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Nacional_do_Livro_Did%C3%A1tico

materiais sem que o cerne do conteúdo fosse atingido de forma significativa, apesar de todos os debates e reformulações historiográficas desenvolvidos no âmbito acadêmico. Essa percepção e esse debate marcou a turma de forma profunda, refletindo em muitos dos trabalhos ora apresentados por minha turma ao programa, inclusivo o meu.

Após o debate sobre a formação da História-Disciplina nos debruçamos sobre o debate curricular do conteúdo ministrado em sala. Os currículos são os espaços de disputa politica através dos quais os diversos governos buscam controlar e se apropriar do que é ensinado na história, dessa forma o debate sobre as mudanças curriculares é essencial à compreensão do papel social da história nos seus diversos contextos, em momentos em que as políticas públicas para educação são campo de luta entre governos e academia. Então, foi um exercício de análise política tanto dos momentos vistos nas leituras quanto do nosso atual momento, de forma que a disciplina foi importante pra que nós, que somos professores e também agentes políticos de nosso tempo, pudéssemos nos aprofundar e nos apropriar do debate curricular de forma mais aprofundada. Analisamos as alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e discutimos a construção da nova Base em suas ultimas versões, nesse aspecto o fato da professora ter participado da comissão de elaboração das primeiras versões nos permitiu também uma experiência interessante, pois, analisamos textos e documentos oficiais em confronto com relatos orais – documentos primários – sobre essa construção, estabelecendo um dialogo entre versões oficiais e experiência pessoal, exercício que tantas vezes deverá ocorrer em nossas pesquisas. Por fim as professoras da disciplina construíram de forma dialogal nossas problemáticas. Posso dizer de forma agradecida que nossa problemática nasceu destas aulas

O Arremate teórico-metodológico desse processo construtivo e onde este projeto tomou corpo e estrutura se deu no diálogo entre as disciplinas de “Narrativa, Imagem e a construção do Fato Histórico”, “Seminário Tutorial” e “Aprendizagem em História e a Formação Histórica”. Estas disciplinas se integraram de forma tão natural que resultaram organicamente neste trabalho. A primeira foi ministrada pela Prof.ª Maria Emília Monteiro Porto e se iniciou de forma intensa e colaborativa. Apesar do estranhamento de parte da turma à proposta de construção dinâmica, coletiva e cooperativa da disciplina, acredito que vivenciamos uma experiência de ensino que pregávamos e almejávamos de forma teórica. Foi possível uma experiência onde o conhecimento se fez na circularidade e de acordo com as especificidades de todas e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizado, o estranhamento se deu mais no fato de que, apesar da crítica ao ensino bancário tradicional ser

quase uma unanimidade, muita vezes, este método é o que cobramos de nossos professores e o que realizamos enquanto tais em nossas salas de aula. Discutimos então nessa estrutura um encorpado conjunto de leituras teóricas que exploravam, delimitavam e problematizavam o conceito de "imagem" e de "narrativa", no decorrer das leituras debatemos o conceito metodológico de "análise isotópica" para análise semiótica de produções audiovisuais, de acordo com o proposto em "Semiótica do espetáculo: um método para a História", organizado por Cláudia Beltrão da Rosa e Ciro Flamarion S. Cardoso (2013). Essa metodologia foi analisada de forma teórica e depois empregada numa série de recursos fílmicos e imagéticos utilizados na disciplina de forma a compreendermos na prática esse tipo de atividade e nos apropriássemos desse método de forma efetiva.

A disciplina "Aprendizagem em História e a Formação Histórica", ministrada pela Prof. Lyvia Vasconcelos Baptista foi a de maior profundidade teórica das disciplinas do programa e marcou pela intensidade das leituras e pela forma como as mesmas passaram a influenciar muitos dos nossos trabalhos. Muitas das leituras levantadas não fizeram parte de nossa formação na graduação, de forma que a maioria da turma teve contato mais apropriado com conceitos que se mostraram essenciais aos nossos trabalhos. As leituras propostas não só ajudaram a definir nossa orientação teórica como construíram subsídios para podermos definir nossa metodologia de trabalho. Autores como Jörn Rüsen, Dielthey, Peter Lee e Stuart Hall que não havíamos trabalhado; ou apenas o feito superficialmente; foram uma adição de grande importância à esta escrita, ao ponto de alguns destes teóricos, como Rüsen e Lee, terem se tornado referências principais deste projeto. As formulações teóricas de uma Didática Histórica emancipacionista e não-elitista se configuraram como base deste projeto, mas aos poucos leituras me levaram a outra proposta narrativa e até mesmo epistemológica do fazer escolar histórico. Se a narrativa de nossa identidade nacional é o foco do embate político-teórico atual, buscaremos dialogar com a inquietação posta no primeiro paragrafo desta introdução construindo um caminho narrativo, configurado a partir do tripé Consciência Histórica-Decolonialidade-História Pública.

A Consciência Histórica de Rüsen tem papel fundamental naquela apropriação sobre si, suas escolhas e caminhos, como Ana Júlia demonstrou, em meio a outros estudantes, em seu discurso que podem permitir um novo modelo narrativo, que se liga diretamente a uma consciência social, já que o homem-ciência não se separa do homem-sociedade e que nosso conhecimento não se faz em condições ideais de temperatura e pressão, mas apenas em meio as pressões reais da luta social e cotidiana de nosso povo. Trazer essa realidade para a sala de

aula é fazer perceber na prática do ensino-aprendizado que uma só narrativa é incapaz de abarcar todas as possibilidades da existência histórica de um individuo, grupo ou nação e de que, como não podemos ensinar tudo, devemos auxiliar a formação de mecanismos de cada aluno ao lidar com a diversidade, multiplicidade da experiência histórica e principalmente a relação entre o ser e o coletivo de forma cidadã e consciente.

Dentro da ideia de Colonialidade e Descolonialidade – na elaboração de Quijano – voltaremos ao que foi posto no primeiro paragrafo desta introdução por Boaventura de Sousa, o fazer didático de uma epistemologia do sul, um saber científico das margens do sistema colonial, que ressignifique a História Tradicional[3] pela ótica dos não-europeus e permita outra forma de compreender o processo de história global. Estamos buscando a construção de uma História da descolonialidade, mesmo que esta se estabeleça em paralelo às estruturas de dominação coloniais que resistiram à emancipação politica e imperialista e se mantêm como força social de dominação dos grupos da elite social, tendo na escola uma de suas forças motrizes. Esse debate teórico nos fez voltar a pensar a escola enquanto estrutura social, de forma a compreender essa resistência. Esse debate se dará não apenas dentro do ensino de História, mas tem que se desdobrar de forma sistêmica sobre toda a estrutura que o ampara. O ensino de história escolar não pode dissociado da estrutura física, humana, psicológica e política da escola e da comunidade escolar. Existe um teia ao redor e em meio à escola e com tal historicidade e desdobramentos tão vários que a ideia de "unidade escolar" ou de "comunidade escolar" não a ampara eficazmente, assim, conceituaremos neste trabalho um novo constructo, que não inova nem se propõe a "descobrir a pólvora", mas, apenas sistematiza e nomeia uma ampla cadeia de relações que afloram da existência de uma instituição global e elitizada como é a escola. Chamaremos esse conceito de "Complexo Escolar", pois entendemos que em um mesmo espaço, diversas escolas coexistem, dialogam e se confrontam. Aliás, confronto define bem as lutas e embates que esse Complexo enseja e que se relacionam diretamente com os projetos de sociedade que se deseja construir.

[3] Entendemos que existe uma História Oficial e uma História Tradicional, onde o primeiro termo se refere à narrativa da trajetória nacional selecionada, produzida e disseminada intencionalmente pelo Estado e apoiada pelo poder econômico e político, é uma História Nacional Pátria aplicada como politica de governo. Por História Tradicional entendemos as narrativas consensuais e suas permanencias, as naturalizações da História Nacional que viram verdades históricas e se mantem mesmo sem uma obrigatória ação governamental de imposição discursiva. A História oficial é claramente imposta enquanto a História tradicional se estabelece por subterfúgios narrativos que escapam ao aspecto meramente governamental, inclusive, a História Oficial de um período político pode se estabelecer como História Tradicional de outro contexto subsequente.

O último suporte dos tripés alicerçantes deste projeto surgiu nos últimos momentos da escrita, a ideia de História Pública, que possibilita o desencastelamento da História-ciência e o diálogo com saberes científicos e experiências diversos, compondo um quadro social amplo, que, submetido ao rigor do método histórico, converse com o real e não se prenda a meras abstrações academicistas. O conhecimento humano se dá em um caleidoscópio de saberes científicos e populares que se somam, se apropriam mutuamente e se modificam sem hierarquias naturais, mas apenas como patamares artificiais de conhecimento ditos válidos e chancelados pela tradição. Rüsen determina que não existe experiência humana desprovida de Consciência Histórica – o que muda é apenas o modelo de Consciência, sem necessária hierarquização entre seus níveis – assim a experiência histórica humana prescinde do historiador para existir, nosso esforço não é o de criar uma história humana, mas apenas de buscar uma forma de fazê-la compreensível, chegarmos ao público geral com nossa perspectiva científica e que ela seja pertinente e formativa. A História Pública compõe um novo fazer histórico, menos elitista e mais agregador, partindo do outro e o respeitando em suas características. Chegar ao protagonismo das minorias sociais na construção narrativa só será possível se como professores-pesquisadores descermos dos pedestais catedráticos e entendermos toda experiência que surja em nossa prática didática como válida e importante, não importa como ou de quem surja.

Por fim, a esclarecedora disciplina do Prof. Haroldo Loguercio Carvalho, meu caríssimo orientador, que ajudou a apaziguar medos que, como primeira turma do programa na UFRN, eu e meus camaradas tínhamos, as reflexões travadas nas aulas tornaram o caminho deste trabalho mais ameno. De forma geral a disciplina nos ajudou a nortear inúmeros pontos, sistematizar e efetivar nossos projetos de forma eficiente, ampliando nosso olhar historiográfico a partir de análises coletivas dos trabalhos. O compartilhamento dos projetos, a analise do professor e dos colegas de pesquisa, viabilizou um significativo engrandecimento à esta escrita. É importante destacar o papel dos comentários do professor sempre muito pertinentes, respeitosos e coerentes quanto aos projetos apresentados, particularmente, meu trabalho voltou-se ao meu interesse inicial, a Olimpíada Nacional em História do Brasil, graças ao apoio e reforço teórico-metodológico do professor e dos colegas – já que havia sido desencorajado o uso da OC como objeto historiográfico – de forma que posso colocar essa disciplina como ponto fundamental do programa à execução de meu e de outros projetos, profundamente afetados pelas discussões travadas então.

Se o problema deste trabalho nasceu das duas primeiras disciplinas destacadas aqui, o debate sobre ele e principalmente o produto que emerge deste debate nasceu ligado às três últimas disciplinas, demonstrando como a trajetória formativa do ProfHistória está aqui registrada, tornando a transformação da teoria em exercício real uma efetividade. O papel do programa na elaboração deste material e na de outros colegas demonstra a importância desse projeto de intercessão da pesquisa e do ensino e de conexão entre a Universidade e a Escola.

Todas as discussões e atividades nos levaram a problematização da Narrativa Tradicional do Ensino de História na educação básica, da forma como essa Narrativa apresenta nos materiais atuais os grupos convencionalmente silenciados, estereotipados e/ou excluídos da historiografia nacional e das práticas de ensino. Analisaremos a apresentação de três desses grupos; as mulheres, os indígenas e os negros; a imagem construída sobre eles em materiais didáticos, programas e conteúdos escolares, a relação de sua construção narrativa com a memória nacional e a estrutura colonializada da educação brasileira. Vendo as muitas permanências nessas narrativas de silêncios, invisibilizações e estereótipos, buscamos primeiro nos Livros Didáticos, depois na historiografia geral sobre estes grupos e por fim na própria escola instituição, as razões destas resistências tradicionalistas.

Ampararemos ainda o trabalho na legislação educacional brasileira no que tange à construção de uma sociedade múltipla e baseada no respeito às minorias sociais e aos grupos tradicionalmente apartados pela historiografia oficial. Sabendo que o processo de ensino se relaciona com a construção da própria da identidade de jovens meninas e meninos, negras, negros e indígenas buscamos construir um recurso didático que possibilite outros olhares sobre a História Nacional.

Delineado o arcabouço teórico do projeto e os caminhos da investigação historiográfica a ser trilhado, faltava estruturar uma tempestade de ideias gerados pelas leituras do mestrado em um corpo inteligível e organizado, a fala do professor Haroldo, na disciplina de Seminário e nas orientações, assim como das outras professoras, foi muito clara, este projeto necessitava se fazer a partir da prática, de nossa prática, das nossas realidades escolares. Em minha vivencia de doze anos de salas de aula, nenhuma experiência teve tamanho efeito, encantamento e desdobramento em minha vida particular e profissional do que meu envolvimento com a ONHB. Enxergamos neste projeto de extensão e de Divulgação Científica da Unicamp um laboratório de experiências narrativas alternativas à tradição

escolar e que permitiam uma descolonialidade do ensino. Explicitada essa relação, a orientação foi clara: “ai está seu objeto”.

Desenvolvendo a problemática em face de todas estas perspectivas, constituímos os seguintes entendimentos. 1. Existe uma narrativa tradicional da disciplina escolar de História. 2. Essa narrativa estabelece uma perspectiva dominante da construção da nacionalidade brasileira por ser marcada pelo silenciamento e esteriotipação de minorias sociais como negros, indígenas, mulheres entre outros. 3. Romper essa tradição deve acontecer a partir de uma disputa pela narrativa e que ela não se dará de forma substitutiva, mas de forma dialogal. 4. Essa distância entre a narrativa e o cotidiano dos alunos e sua configuração étnico-gênero-racial dificulta a identificação e a aproximação dos mesmos com a história do Brasil e suas próprias trajetórias históricas dificultando a ideia de protagonismo aos alunos pelo silenciamento dos grupos aos quais estes pertencem. 5. Por fim, entendemos que os espaços onde esta disputa narrativa pode ocorrer devem ser buscados dentro da própria realidade escolar atual, já que uma ruptura revolucionária não aparece como estratégia pragmática de levar a esta geração de alunos outras histórias possíveis.

Assim este trabalho buscará construir, ocupar e seguir perspectivas destes espaços reais da escola que já existe, criando, dentro da estrutura formal de ensino, nichos não-formais, que permitam outras escolas-ideias, dentro de uma mesma escola-espaço físico.

Um projeto que se volta à prática ensino-aprendizagem deve partir da recepção do que é ensinado pelos alunos, uma das prerrogativas principais deste projeto se tornaria após o debate das aulas, o estimulo ao ensino autogerido e cooperativo, a um protagonismo que nos inclua professores, mas que nos transcenda. Uma emancipação que repercutisse da aula à prática cotidiana de forma a construir uma consciência genética rüseniana onde a naturalização do debate se faça por sua efetivação orgânica e por sua demanda e pertinência social. Retomando o discurso de que fala de um movimento de, por e para estudantes e que nega o papel doutrinador de professores que busca uma formação crítica em suas aulas, destacamos o compromisso social desta escrita ente a ameaça nefasta do projeto “Escola sem Partido” que asfixia relações emancipadoras que lutamos para estruturar e que coloca o educando como protagonista do processo. Ana Júlia diz que “o Escola sem partido nos insulta, nos humilha, nos fala que a gente não tem capacidade de pensar por si próprio só que a gente tem e a gente não vai abaixar a cabeça pra isso” se nossos alunos reagem, nos também

devemos reagir e demonstrar que somos muito mais motivados por eles que condutores dos mesmos.

Uma consciência histórica, pública e descolonizada contrapõe toda a lógica do saber disciplinado da escola tradicional é uma mudança paradigmática que precisa de teoria e prática concomitantes pra se efetivar realmente. O corpo teórico proposto acima embasa o debate prático deste projeto, cada ideia proposta se alicerça de alguma forma nestes caminhos ou em todos, entretanto não queremos centralizar todo o arcabouço teórico em apenas um capítulo, Nosso intuito foi distribuir organicamente os diversos referenciais teóricos ao longo dos capitulo, e mesmo que os dois primeiros tenham uma centralidade maior neste campo teórico-argumentativo quisemos que o diálogo entre teoria e prática compusesse todo o trabalho da mesma forma como foi a realização do mestrado que o concebeu. Que a integração entre ensino e pesquisa se faça de forma tão umbilical que não se possa reproduzir a produto proposto aqui sem que o debate teórico atinja o professor, a escola e o Complexo Escolar em que ele se realizará. Não queremos aqui propor uma atividade, queremos multiplicar a oportunidade que o ProfHistória nos deu de repensar nossa prática em seus pressupostos mais viscerais.

1.4 Quatro partes de uma só proposta

O trabalho a seguir se dividirá em quatro partes. Uma estrutura que dialoga como tudo aqui já posto de forma a apresentar um problema que se estende além de nossa disciplina e que propõe caminhos que partem de nossa episteme, mas, que também a transbordem. Se a proposta parece ousada a quem a leu até aqui é por que ela se ancora em ousadias maiores, como a ONHB, e que estando em prática, nos mostra que é possível repensar o agora real no lugar do amanhã utópico, praticar caminhos metodológicos vários sem buscar a imediata e improvável ruptura do sistema. Também bebemos do humor e do uso de referências próximas e significativas aos alunos que a prova olímpica nacional faz uso, em questões e na comunicação institucional, como forma de demonstrar na prática certos usos didáticos que a sisudez acadêmica por vezes nega. Muitos dos títulos de Seções e subseções, assim como em algumas partes do texto, fizemos referência à músicas, filmes, séries e elementos da cultura popular, elas não somente ilustrativas ou alegóricas, as frase dialogam com as ideias apontadas em cada tópico e busca reforçar a compreensão de que teorias e propostas científicas podem ser didaticamente apresentadas em diálogo com referências culturais, com repertório não-acadêmico. Estas referências, apesar de conversarem com minha formação

cultural, tem grande variedade temática, de fonte e de estilo demonstrando que podemos criar vínculos didáticos entre o saber popular e a produção acadêmica. Essa ação dialoga metodologicamente com intertextualidade e hipertextualidade que trabalharemos ao falar sobre a nova Era Digital da Educação. Dentro de ideias e conceitos que utilizaremos no trabalho como conectivismo, gamificação ou mesmo História Pública, fizemos desse "jogo" de identificação de referências um respiro ao academicismo sisudo, uma não-formalização que ainda tem o potencial de despertar a curiosidade sobre as fontes dos trechos, incentivando a pesquisa e reafirmando que nenhuma produção cultural é menor ou indigna de servir à reflexão critica do método histórico. Assim tentamos didaticamente fazer das divisões e subdivisões uma atividade didática em si, como também facilitar a sistematização processual do texto pelo leitor da linha narrativa desta escrita em quatro atos.

O primeiro Capítulo – **História que não contamos de um Brasil que não ouvimos: Teorias e práticas da história ensinada discutindo os silêncios e a periferização historiográfica** – estabelece o problema que identificamos em nossas aulas, traz o debate historiográfico e teórico posto acima de forma sistematizada e ancora nossa busca por um sistema de ensino que confronte o tradicional colonialismo narrativo da História, nele discutiremos os silenciamentos, suas razões e intencionalidades. A primeira de suas três partes enfocará o papel da História-ciência e História-disciplina, sua função social e seu papel na formação identitária e consciente dos estudantes, buscamos construir um emaranhado teórico, tecido a partir de diversas teorias ligadas à Didática Histórica e à decolonialidade, de forma a embasar nossa proposta teórica e nosso produto didático. Na sua segunda parte discutiremos a prática narrativa dos materiais didáticos, através da análise das coleções didáticas mais distribuídas pelo governo no último edital do PNLD, suas mudanças e permanências e o atendimento das legislações que amparam o ensino pela diversidade. Por fim, a partir dos elementos identificados nos LDs discutiremos os grupos atingidos por esse processo narrativo, os excluídos da História, tentando entender os mecanismos e motivações que levam ao seu silenciamento pelo discurso tradicional. Faremos uma rápida análise teórico-historiográfica acerca das minorias sociais escolhidas neste trabalho – Mulheres, Indígenas e Afro-Brasileiros – como exemplares desse processo de apagamento, esteriotipação. Não trabalhamos os grupos em si, pois esse trabalho não pretende abarcar toda a historicidade de três imensas categorias sociais, mas discutiremos estes grupos a partir da ideia de silenciamentos que os une na opressão do conservadorismo e nas possibilidades de vocalização destes grupos como forma de discutir todo o processo de supressão social.

Discutiremos por fim como as similaridades das opressões os unem na periferização da Narrativa Histórica e como o Estado e a Escola tem o dever social de reparação afirmativa da História e das narrativas dessas populações através do conceito de Dever de Memória.

No segundo capítulo – **O que é grande não nasce grande, torna-se grande: A construção das Estruturas de Exclusão e os usos dos Espaços de Ocupação na disputa do Complexo Escolar** – buscaremos as ligações entre o tradicionalismo do Ensino de História a partir da Escola, como instituição, e do Estado por conta da compreensão de que o Dever de Memória envolve uma atuação sistêmica e institucional contra os silêncios narrativos. Partiremos do entendimento de que a análise da História de forma isolada não possibilitará grande resultado frente às estruturas conservadores colonializadas que se levantam contra a educação libertária, assim, utilizando a compreensão de Edgar Morin e seu "paradigma da complexidade" para estabelecer que as dificuldades da disciplina Histórica não são problemas pontuais de uma área, ou resultado apenas de falhas dos historiadores, mas, relações de um sistema institucional que engloba a História e esta na raiz de suas resistências à diversidade narrativa. Dialogando o pensamento de Morin com os conceitos de Campo, de Bourdieu, e Bricolagem, de De Certeau, buscamos entender os mecanismo de um constructo social que denominamos como Complexo Escolar (CE), da mesma forma elaboramos dois de seus elementos, as Estruturas de Exclusão e os Espaços de Ocupação, historicizamos o CE através da sistematização de José Esteve de Eras e Revoluções Educacionais. Em seguida discutimos a função do Estado nas disputas jurídico-legais atuais em torno do CE e do Dever de Memória, analisando as leis afirmativas de incorporação das narrativas periféricas ao Ensino de História faremos, por fim voltamos a pensar o sistema escolar, ao estabelecer práticas formais e não-formais de ensino que oportunizam em sua própria estrutura caminhos divergentes e problematizantes a serem construídos a partir do dialogo entre a tradição e a inovação de forma a construir uma perspectiva de autonomia estudantil e social da juventude negra, indígena, feminina e minoritária em geral. Neste ponto selecionamos o espaço das Olimpíadas Científicas como um grande capital social, numa perspectiva bourdieuniana, dentro do Complexo Escolar.

O terceiro capítulo inicia propositivamente a formas de apropriar os Espaços de Ocupação do CE com as narrativas periféricas através da analise densa dos métodos e propostas da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), historicizaremos o desenvolvimento da prova na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e discutiremos suas escolhas metodológicas dentro da lógica da descolonialidade narrativa e do Dever de

memória. Este capítulo – **Meu delírio é a experiência com coisas reais: A Olimpíada Nacional em História do Brasil como modelo nacional possível –** examinará o trabalho empreendido no âmbito da ONHB quanto à formação histórica de alunos do Ensino Médio e percebendo-a como recurso didático pertinente à construção de outras narrativas possíveis ante o discurso tradicional da história escolar. A segunda parte deste capítulo se dedicará a ouvir a comissão organizadora da prova, percebendo as lutas, disputas e dificuldades de uma prova diferenciada, como forma de perceber vicariamente as ataques e fragilidades que podem dificultar a execução de propostas com a que pretendemos montar no nosso produto didático. Na última parte demonstraremos efetivamente como as propostas teóricas que visam combater os silêncios e vazios da Narrativa Tradicional e que levantamos no primeiro capítulo puderam ser aplicadas em nossa prática olímpica através da análise questões das últimas edições da ONHB acerca do feminino, do indígena e do afro-brasileiro ressignificam os papeis silenciados destes grupos na historiografia tradicional, demonstrando como alunos de ensino fundamental e médio podem ter discussões profundas e de caráter acadêmico ainda na Educação Básica, de forma respeitosa e significativa, conceitos complexos como Silenciamento, Anomia, Protagonismo Histórico, Poder simbólico, Permanência e Resistência entre outros, foram satisfatoriamente aplicados pela prova na educação básica, respeitando o nível de formação dos alunos e desenvolvendo sua Consciência histórica.

No Quarto e último capítulo desta obra – **Digo que estou encantado, como uma nova invenção: as Olimpíadas Internas de Humanidades e a Rede Baobá –** arrematarem os debates postos, sem os esvaziar, a partir da estruturação de uma proposta de produto didático, na verdade dois produtos didáticos em simbiose, o primeiro é um jogo, uma proposta de gamificação da história ensinada como forma de permitir a emergência de narrativas paralelas aos LDs e que evidências as Histórias Periféricas, ligadas à localidade do CE e às comunidades dos alunos, facilitando a formação da identidade e da memória coletiva dos grupos e povos aos quais pertencem nossos alunos, mas, que não estão nos LDs ou o estão de forma superficial ou estereotipada. O segundo produto é uma plataforma AVA de interligação entre professores e alunos, voltada a troca de experiências, produções e atividades ligadas às OIHS, um meio de propagar e disseminar narrativas periféricas utilizando os recursos e propostas da educação da Era Digital. Sistematizaremos a elaboração das questões e tarefas assim como seu compartilhamento colaborativo. Pretendemos permitir um exercício de construção cooperativa de saberes e narrativas que, ao serem disponibilizadas à outros CE pela Rede Baobá, possam criar um modelo nacional, por suas ramificações, mas, local por sua

aplicação e elaboração, próximo dos alunos e seus grupos sociais e, por isso, significativo à estes. Queremos compartilhar materiais e experiências evidenciando os processos históricos gerais e suas ligações com o cotidiano e as identidades de nossas alunas e alunos, aproximando a História Ensinada de práticas e narrativas tão diversas quanto nosso povo.

Que nosso trabalho não seja de nenhuma forma entendido como uma proposta fechada, um produto pronto, mas, como um convite ao diálogo de nossas práticas cotidianas. Retomando o discurso viral de Ana Júlia, que nossos alunos falem sobre nossa história entendendo que é a história deles também, que ser indígena, negro e mulher seja plenamente entendido como ser Brasil. Assim podemos repercutir a fala protagonista da estudante paranaense quando, diante de deputados e companheiros de luta,: "nos lutamos por eles, nos acreditamos neles... a gente vai continuar lutando por que a gente esta em busca de conhecimento e que a gente não vai parar de ir em busca do conhecimento".

Numa geração que nasce com o conhecimento calculado em terabytes, disponíveis e acessíveis, não somo nós que dominamos mais o conhecimento distribuído, nossos jovens chegam ao saber sem nossa interferência, assim, nossa mediação deve ocorrer no diálogo, na ressignificação e na apropriação crítica desses saberes, na identificação destes jovens com nossa historicidade, que essa categoria tão diversa e complexa da juventude, possa em sua multiplicidade se perceber na construção de nossa História Nacional sem os opressores silenciamentos impostos pela tradição.

2. HISTÓRIA QUE NÃO CONTAMOS DE UM BRASIL QUE NÃO OUVIMOS: TEORIAS E PRÁTICAS DIDÁTICAS SOBRE OS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA.

> É isso: tudo está ao alcance do homem e tudo lhe escapa, em virtude de sua covardia... Já virou até axioma. Coisa curiosa a observar-se: que é que os homens temem, acima de tudo? - O que for capaz de mudar-lhes os hábitos: eis o que mais apavora... (DOSTOIÉVSKI, v.I, 2010, p. 12)

Lucien Febvre publicou em 1953 uma compilação de artigos que intitulou de "Combates pela História", rememorando disputas acadêmicas e políticas ele fez uma ode ao caráter combativo e inquieto de nossa atividade. Entre as turbulências historiográficas e sociais de seu tempo, o historiador francês vociferava contra o erro de "separar a ação do pensamento, a vida do historiador da vida do homem" (FEBVRE, 1989, p. 40), 65 anos depois, em tempos de semelhantes turbulências, permanecemos no debate sobre como o historiador deve atuar socialmente, ainda nos confrontamos com ideias que pretendem restringir a História à frieza dos gabinetes enquanto ela se faz necessária em meio aos calorosos debates intelectuais e concretos que tomam a sociedade. Aquelas inquietações sobre o papel do intelectual de história, do início do XX, que originaram a obra emblemática de Febvre são semelhantes as que hoje, no início do XXI, provocaram este trabalho. Aqui, direcionaremos o olhar sobre o papel do historiador-professor que, em meio às necessidades de uma sociedade que se ressignifica, tem muitas vezes que escolher entre "ação" e "pensamento" ou simplesmente negar questões imediatas ante um hermético conteúdo curricular pré-determinado e que tenta se impor como condicionante único do trabalho a ser desenvolvido pelo profissional docente. Estas limitações são definidoras de nossa atuação e de toda a formação legada aos estudantes, refletindo na formação da identidade e da nacionalidade, assim como na percepção de verdade histórica destes, nos voltaremos a algumas destas questões tentando compreender como desenvolver estratégias de atuação em meios a um combate pela construção narrativa de nossa História coletiva.

A inquietação inicial sobre a qual nos debruçamos foi: Qual é a História praticada em sala de aula? Partindo de nossa própria experiência e dos debates que construímos ao longo da formação deste mestrado, saindo das percepções genéricas e tentando sistematizar esta perspectiva, consolidamos três entendimentos iniciais sobrea o ensino da História: 1 - Existe uma Narrativa Histórica tradicional voltada ao ensino que resiste às mudanças teórico-metodológicas da História-ciência e ainda é hegemônica nos materiais didáticos utilizados. 2.

Essa história é objeto de um debate público sobre a função do professor que ganhou ares político-ideológicos nos tempos atuais. 3. Existem experiências de resistência e ampliação das possibilidades de atuação do professor, mas elas têm alcance limitado pelo ensino tradicional. Esses entendimentos iniciais foram norteadores de nosso "combate pela História ensinada".

Essa disputa será concomitante e indissociavelmente teórico-didática, devemos, como historiadores que estão em sala de aula, refletir o papel didático de nossa ciência, pensar menos no "o quê" se ensina, e mais nos "porquês" e "comos" deste processo de forma a nos apresentarmos como cientistas que, mesmo não tendo a verdade, tem o rigor e o método do questionamento crítico do senso comum e da reflexão permanente das verdades históricas possíveis. Se algum destes pontos for relegado abriremos o flanco às diversas "histórias" que se constroem à nossa revelia e dialogam com os interesses cotidianos de parcelas da população. Pensaremos então estes pontos e construiremos estes combates teóricos em torno do silenciamento narrativo dos grupos periféricos, dialogando com a literatura historiográfica disponível acerca de questões análogas, primeiro é preciso pensar nossa ciência como construção, depois refletir sobre a formação do silêncio opressivo da História ensinada e por fim buscar meios de quebra-lo e assim inserir questões cotidianas de nossos alunos em meio à história que fazemos. Entendemos esses grupos periféricos como aqueles que sofrem além da exclusão social uma exclusão historiográfica, a historiadora Michelle Perrot (1988), demonstra como os grupos que aqui chamamos de periféricos, somem nas narrativas que são normalmente dominadas pelos grupos no poder, mas, que na vida prática, encontram espaços de atuação e de protagonismo cotidiano, rompendo padrões estabelecidos pela narrativa historiográfica tradicional. No livro "Os excluídos da História- operários, mulheres e prisioneiros" a francesa aponta que trazer a tona os grupos invisibilizados não se trata apenas de construir uma História temática ou reforçar partições historiográficas isoladas, fazer uma história das Mulheres não se trata de apenas contar o outro lado ou inverter a polaridade do erro narrativo, como alguns críticos colocam, escrever uma história das mulheres é entender que existem protagonismo em toda ação humana e que como nossa atividade é eminentemente seletiva devemos possibilitar acesso às diversas narrativas e não substituir exclusões, é uma luta em consonância com as disputas dos excluídos do cotidiano, do real.

Jörn Rüsen escreve que "a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstruso do pensamento histórico", e que o papel do ensino histórico reside no diálogo com as questões cotidianas de seu tempo e que a "função didática [...] origina-se das carências da orientação dessa mesma

vida prática", (RÜSEN, 2001: 48-49). Essa Didática Histórica que se relaciona tanto com a teoria quanto com o cotidiano se constrói pela Narrativa Histórica. A narrativa é a vertente tangível, perceptível de forma mais direta de nossa Didática, do fazer social de uma ciência que nasce das demandas práticas e necessita se fazer entender ao seu próprio objeto: a Humanidade.

Essa ideia de uma Didática própria à História serve a toda uma reflexão sobre nossa prática escolar e nossa ciência, sobre a compreensão sistêmica que o saber teórico construiu sobre o ensino escolar, o papel do professor ante a pesquisa e a produção historiográfica, além de nosso compromisso e atuação social. É um campo em construção e ampliação, que merece ser visto como mais do que o processo de repasse escolar dos saberes acadêmicos, um campo que possui historicidade e que ampara o Ensino Histórico em meio a um bacharelismo acadêmico que o renega e diminui.

> No Brasil a Didática da História é frequentemente entendida como um tema subordinado à área de Educação, sem vínculos com a atuação do pesquisador da área de História. Essa concepção se fundamenta na crença de que o papel da didática é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelos historiadores. Porém, diferentemente do que supõe essa concepção, as disciplinas que integram a 'cultura escolar' — culture scolaire — possuem uma autonomia considerável em relação ao 'saber universitário ou erudito' — savoir savant. Segundo André Chervel, o que a escola ensina não é 'a História dos historiadores'. Suas diversas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares lhe permitiram afirmar que a cultura escolar não é apenas uma simplificação ou uma vulgarização do saber erudito, da 'História dos historiadores'. (...) a Didática da História não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem. (...) Para operar com o conceito de cultura escolar de André Chervel faz-se necessário um conceito de Didática da História compatível com suas premissas. Assim é o conceito de Geschichtsdidaktik, utilizado por dezenas de autores alemães como Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e HansJürgen Pandel, entre tantos outros. Para esses autores, a Geschichtsdidaktik não é um mero 'lubrificante' que se passa sobre a História para que ela possa ser ensinada, e também não se resume ao ensino e à aprendizagem da História no contexto escolar. Os autores citados concordam com a afirmação de Henri Moniot: "a didática da história apega-se às operações que transcorrem e aos problemas que se colocam quando se aprende a história, quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações". Porém, discordam de sua afirmação anterior: "É a realidade escolar que constitui o campo da didática da história". (CARDOSO, 2008)

A escrita de um trabalho do Mestrado Profissional em História nasce necessariamente de percepção praxeológica de nossa ciência, da compreensão freireana[4] que o processo educacional se constrói no aluno e que é apenas mediada pelo educador de forma a criar

[4] A pedagogia freireana se refere ao pensamento do intelectual brasileiro Paulo Freire, patrono da educação nacional, que defende o professor como um possibilitador da criação ou da produção de conhecimento autônomo dos alunos em oposição à uma tradicional educação bancária, onde o professor age como se depositasse os conhecimentos sobre educandos que o receberiam passivamente.

mecanismos de aprendizado e não sintetizar ideias pré-produzidas. A experiência e o fazer didático cotidiano devem guiar e nortear os caminhos de uma escrita que, por sua sociabilidade, já nasce engajada, não por politização, mas por compromisso social. No ProfHistória não escrevemos simplesmente para os iguais nem para satisfação de interesses temáticos, escrevemos ante demandas para quais não existem respostas documentais ou soluções definitivas, buscamos caminhos que atendam às relações reais e dinâmicas com nossos alunos e com a comunidade escolar e que a cada aula dada nos cercam e nos absorvem. A produção de um programa como este busca resposta que, mais que expandir conhecimentos, se destina a desafiar pensamentos, posturas e ações. Neste caso, as muitas inquietações sobre o fazer histórico que cotidianamente me atormentam me impuseram esta escrita mais do que eu a escolhi.

Nesta escrita não pregaremos substituições narrativas, nem critérios dicotômicos entre "narrativas erradas" e "narrativas corretas", mas, a consolidação da ideia de que a construção narrativa é um processo histórico inteligível, marcado por intencionalidades e onde podemos, a partir do debate dialógico e do trato com as fontes, utilizar a própria narrativa tradicional como demonstração destas disputas de discurso. A compreensão do processo e os usos dados a essa percepção serão exclusivamente dos alunos, nosso papel é simplesmente o de propiciar uma perspectiva crítica do ensino de história atual e de algumas de suas práticas, além de buscar caminhos, dentro da lógica da Didática Histórica, à formação de uma Consciência Histórica autônoma e empoderadora.

2.1 "CARREGANDO UM CEMITÉRIO NA CABEÇA"[5]: DA NECRÓPOLE À COSMÓPOLE, DO CASTELO AO COLISEU.

Febvre defendia o combate a uma História vista por ele como "necrópole adormecida, onde só passam sombras despojadas de substância" (1989, p. 40), uma lógica sepulcral que ainda hoje enclausura ideias, correntes e perspectivas que por mais que estejam consolidadas no meio acadêmico não atingem, senão por "sombras" ou vultos, nem o ensino básico nem a população geral, por mais que o grande público esteja demonstrando interesse crescente por histórias e historiografias fáceis de compreender e que reflitam as problemáticas gerais do

[5] Verso da música "Impossível" da banda Biquíni Cavadão que diz " tudo que morre permanece vivo na lembrança, como é difícil viver carregando um cemitério na cabeça". Essa compreensão popular de uma resistência da memória individual permite um diálogo com a formação da memória coletiva.
Biquíni Cavadão. Impossível. Descivilização. Universal Music, 1991.

nosso tempo. Os debates trazidos por Febvre apresentam grande pertinência ao espírito combativo necessário ao nosso tempo.

O “historiador-cientista”, encastelado, não escapará ao movimento social que o cerca, vivemos uma realidade esquizofrênica para a historiografia atual, num momento em que o fazer e o ensinar histórico se evidencia e os instrumentos de Divulgação Científica crescem também se avultam ameaças à liberdade de cátedra e ao livre exercício da multiplicidade histórica, as duas questões nos convocam ao posicionamento público. O isolamento da disciplina histórica não se sustenta em meio a uma sociedade que busca suas relações e explicações nos historiadores. Gerald Zahavi fala sobre a necessidade de construir pontes didáticas entre “as análises detalhadas, nuançadas e profundamente investigadas dos historiadores acadêmicos”; muitas vezes entrincheiradas em linguagens de difícil acesso mesmo entre iguais; e uma crescente “curiosidade histórica aparentemente insaciável, embora às vezes restrita e impaciente, do público em geral." (ZAHAVI, 2011, p.53) Os alunos estão entre esse ávido público, e é interessante perceber que muitos dos que não se interessam pela aula de história “redescobrem” o conhecimento histórico pelas mãos de jornalistas, youtubers, “influencers digitais” que estão se apropriando do discurso histórico, da construção narrativa, com uma popularização que muitos de nós, professores e historiadores, em geral, não estamos conseguindo acompanhar.

Esse efeito pode estar ligado à dissociação entre a história ensinada e a história vivida que Febvre apontava no meio do século passado e que marcam a dificuldade de identificação entre o conjunto de estudantes e a experiência de ensino-aprendizagem de história, de forma que o momento de retrocesso social que vivemos pode ampliar rupturas entre o trabalho dos historiadores e a sociedade geral de forma profunda. O processo de distanciamento entre pesquisa e ensino, academia e sociedade, não se construiu naturalmente, antes disso, se deu por um acúmulo de processos, que, somando interesses políticos a modelos sociais conservadores furtou aos jovens uma formação marcada pela criticidade, reforçam um autismo acadêmico que rebaixou a Didática Histórica ante uma História-ciência supostamente superior, e findou por formar uma ideia de professores como uma massa de operadores do ensino histórico, historiadores menores, que se limitasse a repassar aquilo que os fora ofertado, um amontoado de conteúdos acadêmicos embalados em uma série de técnicas mnemônicas. Esse processo se encontra arraigado no contexto educacional brasileiro superior e básico. O currículo das universidades se encontra tão engessado quanto o das escolas básicas. E retomando a compreensão que a construção curricular, em qualquer nível, é espaço

de intensa disputa, podemos perceber que estamos em desvantagem histórica ante uma proposta centralizadora e unitemática de nossa ciência. Para refletir sobre essas questões nos voltaremos neste primeiro tópico a algumas referencias teóricas que embasam a perspectiva deste trabalho acerca da história e do ensino, de forma a amparar nossos esforços seguintes.

Em um contexto de renovação do ataque ideológico à história e a necessidade ainda maior de defender que o ensino de história seja discutido por historiadores, é preciso que tenhamos uma firme e clara definição de nossa ciência, que tenhamos amparo teórico-metodológico e que, como linha de frente do ataque, os professores da educação básica estejam solidamente alicerçados, por isso, o contexto combativo que vivemos tem levado a universidade a repensar sua relação com o ensino, tirá-lo do papel secundário ante pesquisas teóricas e de conteúdo, sair da "História dos Historiadores" para uma história que chegue aos mais diversos públicos. É hora de superar as separações e ocupar coletivamente os espaços de disputa aos quais somos convocados. Nessa arena intelectual desenvolve-se uma nova perspectiva de atuação da História: a História Pública.

2.1.1 "O rei está nu!" [6]. O combate público e a História ensinada.

Temos a convicção de que a História ensinada e o Currículo escolar de História são arenas de confronto narrativo em permanente disputa, e essa disputa não se restringe aos círculos intelectualizados, ela é briga de rua, e hoje, na era digital, as ruas virtuais estão tomadas por novas propostas do fazer historiográfico. Enquanto muitos historiadores fingem que o Ensino de História está de roupa nova em seu trono acadêmico, ele está nu e exposto em praça pública, até mesmo uma criança é capaz de perceber sua nudez e apontar suas debilidades. Enquanto a casta tradicional aceitava silente as imposições do rei despido por medo de parecer menos inteligente a nova geração conectada carece dos filtros e dos parâmetros sociais da mesma forma da criança insolente que aponta para o rei e ri desafiodaramente de suas vergonhas. O abandono por parte da academia dos interesses e demandas da população que não se enxergava mais na História ensinada, permitiu que outros tomassem espaços políticos e sociais que poderiam estar ocupados pelos profissionais dedicados à Didática Histórica, campo relegado, que tem a capilaridade necessária à mediação ativa e crítica entre a Universidade e o público geral.

---

[6] Referência à exposição dos poderosos e suas imposições como no conto "A roupa nova do rei" de Hans Christian Andersen.
ANDERSEN, H. C. (1837) Histórias e Contos de Fadas: Obra Completa. 1. ed. Trad. Eugênio Amado. Belo Horizonte: Villa Rica, 1996, 2 vol.

Essa atuação não pode ser mais em via única, tem que ser dialética e dialogal, sob pena de perdemos a luta pela narrativa do passado que se faz fora de nosso círculo profissional. A narrativa de nossa História é a construção de nosso passado comum, dessa forma, pode se apropriar de questões, tensões e percepções sociais no lugar de renega-las. É essa historiografia de mão dupla, que nasce da conexão significante do historiador com sua comunidade, que entendemos como formadora de um novo campo historiográfico, uma História que se faz na base social, que é mais que a disseminação de saberes acadêmicos, mais que a divulgação cientifica, é uma área do saber histórico que se propõe conectiva, integrativa entre a investigação histórica e o cotidiano daqueles que tem a vida atingida pelo processo histórico: os agentes sociais em suas mais variadas concepções.

No momento em que a história é vista, midiaticamente, como uma bússola para questões políticas, sociais, religiosas e culturais que emergem no presente, como refletir a necessidade de revisitar o passado com abordagens que fujam às práticas históricas institucionalizadas e conservadoras? Como construir fora do ambiente acadêmico uma produção histórica que não o renegue e que se estenda pelos diversos suportes e recursos tecnológicos? A História Pública pode ser uma das respostas possíveis a essas e outras questões que envolvam a relação teoria-prática de nosso saber. Os espaços de disputa se ampliam e aprofundam, a História-teoria, a História-ensino e os profissionais da História como um todo, tem tido dificuldade em ocupar a nova "Ágora Virtual".

A compreensão de que o fazer público da História se desenvolve sem a interferência do historiador profissional não deve nos ressentir desta realidade, antes, deve nos provocar a ocupar coletivamente este espaço de elaboração e reelaboração de discursos históricos que, por acontecer à nossa revelia, se dá muitas vezes distante de qualquer rigor científico que a história-ciência construiu. A grande proposição da História Pública não é verdadeiramente nova, só é novo o seu debate acadêmico, é a extrema capilaridade, é esse potencial de se inserir socialmente de forma que o engessamento acadêmico e curricular, que existe majoritariamente hoje, não permite. Nossa rigidez, muitas vezes, nos afastou destes espaços e debates e expõe nossa defasagem diante da batalha narrativa entre alunos e sociedade geral.

> percebe-se que os historiadores têm participado não tanto quanto deveriam no âmbito da vida prática, portanto, cabe-nos repensar a função da Didática da História e sua importância à ciência histórica. O historiador precisa escrever para historiadores, mas não pode deixar de preocupar-se com as necessidades de orientação do tempo presente, portanto necessita preocupar-se cada vez mais com a história pública, a fim de garantir que a função da ciência histórica seja cumprida. Não se trata de subjugar ou ainda de defender o extermínio da história pública por

> outros agentes que não são historiadores acadêmicos, mas de buscar que interfiramos cada vez mais nesses espaços, seja refletindo sobre essas diversas produções, mas também produzindo nossas próprias reflexões acessíveis a outros públicos. (GELBCKE, 2014, p.532)

A reforma da educação básica, o estrangulamento do ensino superior e das instituições de fomento à pesquisa[7], a implementação da nova BNCC, a atuação de entidades, instituições e fundações privadas de ensino e movimentos como o "Escola Sem Partido" (ESP) nos colocaram no ringue e talvez, às cordas. A sociedade democraticamente pode e deve questionar o ensino de história, nesta perspectiva, mas sem ceder às pressões do totalitarismo e do anti-intelectualismo vicejante. Temos que, ante os muitos ataques que a ciência histórica tem sofrido, nos preparar pra responder publicamente, de forma coletiva e plural a três questões básicas: Como está a História que estamos ensinando atualmente? Por que a História tradicional ensinada resiste tão fortemente às novas perspectivas? Como ensinar uma História significativa e libertária?

Se não discutirmos e evidenciarmos nossa função nestes tempos de retomada fascista e diante do modelo de educação promovida pela nova Reforma do Ensino Médio do governo Michel Temer; que amplia a necessidade destes debates e da publicidade de nossos posicionamentos; teremos que demonstrar a significância de nossa ciência e estabelecer a pertinência das "humanidades" em meio ao incentivo claro ao tecnicismo que reveste a atual proposta de ensino, se não lutarmos, em meio a essa sociedade em ebulição, seremos devorados por Cronos, nosso pai[8]. A Ágora Virtual facilmente se converte em Coliseu Público, que nos retira da letargia dos programas já definidos. A praça esta tomada, não precisamos levar a história ao público, ela esta e sempre esteve lá, com ou sem universidade,

---

[7] O processo de arroucho orçamentário efetivado pelo governo Temer atingiu fortemente as entidade de fomento em 2018, o "*Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) enviou nota ao Ministério da Educação alertando que, se for mantido o orçamento previsto para o órgão em 2019, haverá a suspensão das bolsas de pós-graduação e de programas de formação de professores no mês de agosto. De acordo com a nota, assinado pelo presidente do órgão, Abílio Neves, foi repassado à Capes um teto limitando seu orçamento para 2019 que representa um corte significativo em relação ao próprio orçamento de 2018, fixando um patamar muito inferior ao estabelecido pela LDO* de acordo coma reportagem in https://www.cartacapital.com.br/politica/capes-diz-que-orcamento-previsto-para-2019-so-paga-bolsas-ate-agosto no mesmo contexto *"o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) divulgou recentemente que atingiu o teto orçamentário e só conseguirá manter o financiamento de pesquisas no país até setembro. O maior centro de financiamento da ciência no país tinha um orçamento previsto de 1,3 bilhão para 2017. Em abril, o governo federal anunciou, porém, um contingenciamento de 44%, o que impediu a injeção de 572 milhões de reais na área. Desde 2015, o orçamento da autarquia começou a diminuir. Hoje, o CNPq precisa de 405 milhões de reais para fechar as contas até o fim do ano.* https://www.cartacapital.com.br/tecnologia/a-ciencia-e-a-primeira-a-ser-cortada-diz-presidente-do-cnpq

[8] Cronos é, na mitologia grega, o mais jovem e rei dos titãs, filho de Urano, o céu, e Gaia, a terra. Ele é o senhor do tempo, é o próprio tempo, que no mito devora seus filhos como o tempo devora toda a vida. O trecho refere também a intrínseca ligação do historiador com o tempo, no âmbito da ciência histórica.
BULFINCH, T. O Livro de Ouro da Mitologia. 11. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

com ou sem escolarização, entretanto nossa prescindibilidade não nos retira de nosso compromisso de debater a forma como a história chega ao grande público, e lutar contra modelos de história e revisionismos que flertam com o autoritarismo e com a negação fascistóide do passado.

> uma das funções da Ciência Histórica, garantir que versões já superadas e distorcidas da história não se multipliquem e ganhem forças nos discursos públicos. É isso que a diferencia, por exemplo, das outras formas de história, tais como as de grande circulação. Como afirma SADDI (2010, p.76): O que diferencia a Ciência Histórica de todas as outras formas de história é justamente o seu acréscimo de racionalidade, "que está presente na referência a um sistema teórico, no método histórico e no conhecimento histórico". (BERGMANN, 1989). Ou, como afirmava Rüsen (2007), a Ciência Histórica metodiza sua relação com as fontes (pertinência experiencial ou empírica), a sua relação com as ideias (pertinência interpretativa) e a sua relação com a narrativa (pertinência narrativa). Ao produzir um acúmulo sistemático no processo de elaboração de afirmações sobre o passado humano, a Ciência Histórica torna-se a ciência competente para refletir sobre o modo como a Consciência Histórica é produzida. Isso não quer dizer que essas outras formas de história que não são científicas devam ser desconsideradas, deslegitimadas, ou que somente o historiador tenha propriedade para falar sobre história, ao contrário, esse é um dos papéis colocados pela Didática da História, ou seja, investigar as diferentes formas narrativas que se expressam, por exemplo, através dos meios de comunicação de massa, de instituições culturais e religiosas, de discursos políticos; assim como investigar a consciência histórica produzida por esses meios e de que forma essas reflexões acerca do passado atuam na consciência histórica dos indivíduos [...] (Ibid., p.526).

Estamos obrigatoriamente nas salas de aula, mas devemos estar também além delas e nesses outros espaços temos o dever de refletir junto a nossos alunos o processo constitutivo de nossa sociedade e dialogando com o sentido de espaço público, como posto por Hannah Arendt, ser público é "ver e ser visto, ouvir e ser ouvido" e como para ser público é essencialmente o lugar da palavra e da ação, espaço da pluralidade,(ARENDT, 2007). Na busca desta pluralidade pautamos nosso esforço e já que estamos em plena ágora contemporânea falemos e sejamos vistos, mas também não esqueçamos como educadores e historiadores de ver e ouvir aqueles aos quais nossa narrativa se volta como forma de construir essa pluralidade de forma relevante e pertinente.

Uma História Pública precisa ser "feita para, com e pelo público" (MAUAD, ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p. 12), O espaço cada vez maior da História Pública, como campo historiográfico, dentro do debate acadêmico deveria ser um caminho natural de superação das barreiras que a universidade impõe à História-ensino, de forma a compreender que se a produção histórica deve chegar ao público amplo e não se restringir aos iniciados, a principal área de atuação da história junto e conexa ao público é uma sala de aula estendida, que vai além das estruturas físicas e temporais da sala de aula convencional.

2.1.2 "tempo consumido em aprender coisas que não interessam priva-nos de descobrir as interessantes [9]": Compartilhando experiências vicárias.

Se falarmos da história ensinada precisamos pensar que nosso público, as alunas e alunos que formam o grande estudantado brasileiro, tão múltiplo e diversificado quanto deve ser nossa possibilidade narrativa, não aparecem em nossa formação, que foi e permanece em grande medida sendo mono-narrativa, elitizada e focada em grandes marcos, o universo educacional em que nós, atuais professores, fomos formados e o universo no qual atuamos são tão díspares que apenas uma renovação formativa de professoras e professores, aberta a processos em transformação, nos permitirá apropriar novos caminhos educacionais a partir de seu contexto atual e não do de nossa origem. Historicizando a formação docente em história, Caimi diz que

> até a década de 1960, eram predominantes, nos cursos de formação de professores, os conhecimentos específicos acerca da disciplina a ser ensinada, em detrimento dos aspectos pedagógicos da prática docente e dos aspectos epistemológicos da constituição daquela área de conhecimento. Na década de 1970, com a emergência do tecnicismo no Brasil, houve certa inversão de foco, passando-se a priorizar as tecnologias de ensino-aprendizagem, especialmente os métodos de ensino, objetivos comportamentais, controle e avaliação, relegando os conteúdos acadêmicos e escolares a um segundo plano [...] (CAIMI, 2007 p.27)

A renovação desse processo tem se dado, de acordo com Caimi, a partir dos programas de pós-graduação onde a educação histórica tem se consolidado. O próprio ProfHistória comprova esse processo, a formulação de um novo ensino passa pela graduação, mas, se estrutura em uma formação contínua dos professores que precisam de mais do que o diploma e os conhecimentos já assimilados para exercer seus ofícios, precisam de um constante repensar sobre suas práticas e posições, novas leituras e um constante debate sobre o que é consensual. Somente através desse esforço acadêmico de reflexão permanente de dogmas educacionais e políticas públicas para a educação poderemos construir uma formação significativa para a vida desses jovens. Se os grandes exames e provas de larga escala tem substituído o padrão de conteúdos pela preparação a partir de competências e habilidades necessárias à formação do educando, devemos repensar a maneira como nossa disciplina é entendida dentro da escola e na sociedade em geral.

---

[9] Aforismo de Carlos Drummond de Andrade usado para repensar a significância e a pertinência dos conteúdos ensinados nas aulas de História e os sensos comuns sobre a disciplina.
ANDRADE, Carlos Drummond de. O Avesso das Coisas: Aforismos. 6ª Edição, Rio de Janeiro, Editora Record, 2007.

Assim, o passo inicial que propomos neste ponto será refletir sobre o ensino escolar de história, como se dá e como é visto pelo público, a História Pública passa necessariamente pela reflexão do entendimento social sobre o ensino de História. Três lugares-comuns marcam nossa ciência: (1) A história é o estudo do passado e o passado é importante pra formação da nação; (2) a história estuda o passado, pra entender o presente e preparar o futuro; (3) a história usa o passado pra nos ensinar como viver, ela é mestra da vida (Magistra Vitae).[10]

É difícil encontrar historiador que não tenha se deparado com essas ideias ou uma de suas variações, e por mais que muitos de nós nos oponhamos a essas visões é interessante entendermos o porquê dessas ideias se estabelecerem de forma tão arraigada no entendimento coletivo acerca da História.

As três perspectivas nascem de noção funcional da história, têm a necessidade de verdades determinantes, ensinar história passa pelo aprendizado dos fatos tal como eles se deram no passado, como caráter elucidativo de diretrizes à nação e/ou ao individuo, por isso os conteúdos devem ser apreendidos, assimilados, decorados. O modelo, eurocêntrico e mnemônico de ensino que persiste nos currículos e livros didáticos mantém o roteiro do que se ensinar, roteiro este que muitos professores, por pressão ou acomodação, se submetem, presos ao modelo tradicional em conteúdo e forma por uma "facilitação" da atividade docente, que não se repensa só se reproduz, ou por encarar que essa é a única forma de se fazer. Essa última perspectiva é a mais danosa ao ensino e cresce devido às carências de nossa formação, é comum a prática docente o questionamento sobre qualquer atividade avaliativa ou proposta que fuja do que "está no livro" como se o material didático estabelecesse a verdade histórica a ser simplesmente traduzida oralmente para os alunos.

Combatemos frontalmente estes usos, o ensino de história nas escolas não pode continuar sendo visto e entendido como um lugar de decorar conteúdos importantes ou como uso oracular do passado, Lee conceitua uma sutil, mas fundamental, diferenciação entre ensinar fórmulas e respostas para a vida e preparar mecanismos intelectuais que possibilitem que essas respostas sejam autonomamente encontradas, ele coloca que o ensino de história se constrói a partir de uma "Experiência Vicária" (2011), onde o vivido por outros é repassado

[10] Não iremos analisar profundamente estes sensos comuns Não iremos opor teórico-metodologicamente estas visões ou confronta-las mesmo não que compratilhemos de sua perspectiva, pois, não se encaixa em nosso objeto, para entender estas perspectivas em contraponto ao conceito de Consciência Histórica ler "Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07–16, jul./dez. 2006" e Leonardo Acquaviva Pavez: '**História Magistra Vitae': história e oratória em Cícero**, dissertação em História social da USP - sugerido pela professora Lyvia Vasconcelos e de grande ajuda nesta síntese – de forma a aprofundar a compreensão de nossa ciência.

de forma crítica, ela não nos ensina o que fazer, ela permite que conheçamos o que outras pessoas fizeram em seus tempos, ampliando a partir do compartilhamento de experiências nossa compreensão dos caminhos a seguir, a experiência vicária

> Pode expandir nossa concepção do que o "homem" é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou. Mais diretamente, supre uma imensa gama de exemplificações concretas de ideais individuais, manifestações do modo de vida que é possível se levar. Pessoas podem assumir diferentes modos de vida. (LEE, 2011, p.39)

A experiência vicária estimula o uso consciente da "imaginação histórica", termo maldito a historiadores tradicionais, mas, que é essencial ao desenvolvimento dos educandos já que é a partir da imaginação que o desejo do conhecimento se estabelece e a imaginação metodologicamente estimulada não se dá de forma aleatória, pauta-se pela verossimilhança e pela coerência histórica, conduz a caminhos investigativos suscetíveis ao método histórico. O historiador inglês demonstra que "a imaginação pode ser considerada central, como um ingrediente e também como algo que é para ser desenvolvido" não como "produtos incontroláveis da fantasia", mas como forma ampla de pensar o mundo para além de nossos próprios paradigmas. A ação da imaginação e a experiência vicária também não devem se dar pelo saber que geram, mas pelos processos mentais que ensejam, é esse o valor heurístico do ensinamento histórico e não lições inefáveis e irrefutáveis de um saber que se quer onisciente.

Como historiadores públicos, precisamos sim nos fazer ouvir, sentir e perceber, mas, mais ainda precisamos ouvir, ver e perceber àqueles a quem deveriam se direcionar nossas produções, mas, que se mantém distantes de nossa ocupação. Neste ponto podemos perceber como a Didática Histórica é uma esfera natural e iminentemente pública de nossa ciência que se dá pela troca de experiências. A História Pública se exerce na alteridade e ver o passado como experiência vicária é levar o exercício da alteridade aos alunos no lugar de destilar fatos e datas. A História em disputa pública, praticada como experiência vicária, faz mais do que criar pontes como prescreveu Zahavi, mais até do que Almeida e Rovai apontam ao referencia-la como

> uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de "abrir portas e não de construir muros". (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.7)

Ela pode ser o caminho para a destruição de muralhas seculares, da construção de uma morada identitária nova, coletiva e comum. Se o passado europeu transformou a história

ciência em um castelo isolado e ocupado por poucos e nobres selecionados, nossa prática local pode fazer do ensino histórico uma grande oca; de usos, bens e saberes comuns, circulares e que podem ate construir hierarquias, mas que elas não sejam barreiras à disseminação de um conhecimento nômade e questionador. Para isso, temos que estar prontos à luta e a autofagia de nossas certezas e privilégios. Nosso fazer científico não se dará pelas práticas das outras ciências, nosso saber não é progressivo como se quer fazer no senso comum, ele é vicário, ele cresce no compartilhamento.

O valor do aprendizado histórico não pode ser medido na mesma métrica com que se mede o conhecimento matemático no uso cotidiano do dinheiro ou do conhecimento biológico no combate às doenças uma vez que a história se dá no processo de construção do individuo e seus resultados não são demonstráveis de forma unicamente objetiva. Não podemos buscar a função do ensino de história no passado, no presente ou no futuro, mas na humanidade e na forma como nos relacionamos com estes tempos. Discutir o porquê ensinar história está relacionado ao individuo e como esse individuo interage com seu próprio tempo, se apropria, ou não, do seu passado e como constrói ferramentas para lidar com situações que se colocarão a ele individual e coletivamente.

A História tradicional, que buscaremos contrapor narrativamente, é assim a permanência desses sistemas de entendimento histórico que resistem às experiências de pluralidade que, mesmo realizadas como relativo sucesso, no processo de transposição didática[11] do saber cientifico para os espaços públicos permanecem fora o currículo, ou apenas como projetos, frente ao ensino engessado nos modelos consolidados no século passado. Assim, precisamos estabelecer que a História ensinada nasce e se forma a partir de visões politicas e hegemônicas de mundo que não são naturais, que foram constituídas por longos processos que precisam ser compreendidos como ponto primordial deste debate, devemos ter essa consciência de que história se ensina, de que escola ampara esta disciplina e de que sistema de educação abarca esses modelos que arraigados socialmente se mantem como obrigatórios, questiona-los parte de entendê-los e resistir aos persistentes instrumentos de acomodação do saber histórico ao Status Quo é nosso desafio.

A tradicional educação que nos formou e que muitas vezes repassamos, feita a partir dos conteúdos por si, realmente, não é mais condizente com nossos alunos, não desperta

[11] Yves Chevallard conceitua a "transposição didática" no livro La Transposition Didatique, onde estabelece que a transposição se dá de um sabe científico para a prática escolar. Dessa forma, a "transposição didática" se dá ao elaborar um objeto de ensino produzido a partir do conhecimento erudito acadêmico.

interesse pelo passado histórico e nem fornece os mecanismos mentais necessários à compreensão do mundo para além de elementos mnemônicos e sinestésicos.

O passado, trazido pela Experiência Vicária se relacionaria não com a ideia de uma História Magistra Vitae, mas, com a de uma Empatia Histórica (LEE, 2003) onde há uma compreensão histórica que busque entender os sentimentos e valores do passado sem ser anacrônica ou determinista, sendo construído a partir do estudo das evidências do passado submetidas a um série de competências históricas. Sem o desenvolvimento da Empatia com o passado, submeteremos as escolhas e os processos de outros tempos aos valores e ideias do hoje, assim, dificulta-se um dos principais ganhos do estudo histórico: a capacidade de compreender o outro, a alteridade.

A empatia histórica, ou a capacidade de ver o mundo por outra perspectiva tem a capacidade de aproximar os alunos da História e demonstrar os usos conscientes do passado. A partir da Empatia Histórica, os alunos podem criar uma relação de descoberta e interesse com a disciplina histórica maior do que o ensino vazio do acontecido, as informações vazias vão virar mundos a serem descobertos e "o aluno apreende quando a experiência é significativa para ele" (BARCA, 2006,p.22).

> [...] a partilha dos sentimentos para com o passado não pode ser parte da compreensão histórica ou da "empatia" [...] Não podemos nos sentir orgulhosos de uma vitória militar quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho. Este fato não constitui um mero problema de acesso ou evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções. Felizmente é possível considerar os objetivos e as crenças ou convicções das pessoas do passado sem as aceitar [...] se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, em face de um conjunto de objetivos. Nada disto exclui a simpatia, e certamente depende de saber o que é ter sentimentos. Mas a compreensão histórica não é simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, porque torná-la-ia impossível.(LEE, 2003, pp. 19-33)

Na conceituação de uma progressão do conhecimento histórico elaborada por autores como Lee, Ashby e Dickinson que, publicaram a "Progression in children's ideas about History" (1996)[12] esses conteúdos curriculares deveriam além de narrativa factual desenvolver o que os autores chamaram de "conceitos de segunda ordem".

> Apesar de reconhecerem o interesse de muitos pesquisadores acerca do ensino de História, em abordagens que buscam evidenciar os níveis de obtenção e progressão do conhecimento histórico de crianças e jovens, os pesquisadores alertaram sobre a

[12] O projeto CHATA ou Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 foi uma longa pesquisa na rede de ensino britânica desenvolvida por um grupo de pesquisadores como Peter Lee e Rosalyn Ashby visando a compreensão do processo de Aprendizagem Histórica dos alunos. A referência 7-14 caracteriza a idade dos estudantes analisados, entre sete a quatorze anos.

> incipiência deste campo. Conforme Lee, et.al., (1996), as pesquisas dos anos 1960 e 1970 sobre o pensamento e compreensão histórica das crianças seguiam uma abordagem que tratava a História como uma ciência empírica o que, portanto, dificultava a compreensão dos investigadores no sentido de perceber uma estrutura da formação do pensamento. A situação muda a partir dos anos 1980, quando os trabalhos se voltam para análise de conceitos de segunda ordem, ou seja, ideias chave que possuem significado e uma lógica histórica, as quais deveriam ser apreendidas por jovens estudantes. Tais mudanças que pretendiam evidenciar particularidades do ensino e da ciência histórica influenciaram, inclusive, as reformas curriculares da Inglaterra em 1988. A partir delas, surgiu o projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), pesquisa dividida em três fases que possuía como um de seus objetivos a "investigação da progressão das ideias sobre inquisição e explicação histórica em crianças de 7 aos 14 anos de idade" (LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.52 apud REIS, 2015, p. 5)

A partir destes estudos Lee, et. al., apontam que ideias como a própria narrativa, evidência, multi-perspectividade, empatia, mudança e permanência (LEE, 2001; BARCA, 2005), as ditas ideias de segunda ordem, é que deveriam ser o foco do Aprendizado Histórico dos estudantes. Dentro do olhar de nosso oficio, vemos nos textos de Peter Lee e Jörn Rüsen caminhos historiográficos para o entendimento destes temas. Analisando a forma como esses autores abordam a formação de conceitos e de "instrumentos intelectuais" a partir das perspectivas da disciplina histórica, Caimi demonstra que a formação de conceitos históricos serve de base à uma função ainda mais importante à formação de nossos estudantes: o desenvolvimento de uma "Consciência Histórica crítico-genética".

2.1.3. "Abre a mente ao que eu te revelo, e retém bem o que eu te digo"[13]: Consciência Histórica e autonomia na Educação Básica.

Lee analisou os dados escolares, e suas propostas tem profunda ligação com a perspectiva escolar, Rüsen, entretanto, tem uma perspectiva que se liga a experiência humana em um caráter mais amplo que o ensino escolar sem, no entanto, diminui-lo, sua análise da vida prática é mais própria as propostas desta escrita e por isso nos voltamos ao conceito de "Consciência Histórica"(CH), conceito central ao pensamento do alemão, e que se tornou ponto fundamental a uma nova percepção do ensino de história fruto de uma filosofia histórica. A partir do pensamento rüseniano, podemos colocar que essa formação deve ser, enfim, o resultado almejado pelo ensino básico de história, a formação de um raciocínio conceitual é passo preliminar à conscientização histórica de forma que devemos capacitar os alunos a desenvolverem o que Rüsen e Lee chamam de conceitos substantivos.

> Quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos que estão envolvidos em qualquer História, qualquer que seja o conteúdo. Como eles fazem parte do

[13] Trecho do Paraíso da Comédia de Dante. ***ALIGHIERI, Dante. A Divina Comédia. Paraíso, Editora 34, São Paulo, 1ª ed., 1998.***

> conteúdo ou substância da História, podem ser chamados de conceitos substantivos. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a aprendizagem dos conceitos históricos ou conceitos substantivos, relativos aos conteúdos ensinados, é de grande relevância na formação da consciência histórica. Assim, investigar de que forma estes conceitos ou conteúdos estão presentes na cultura escolar, seja sob a forma de "textos visíveis", tais como nos manuais didáticos e currículos, bem como nos "textos invisíveis", como as ideias de alunos e professores, pode contribuir para desvelar e melhorar o ensino de História. (SCHMIDT; URBAN,2016. p.34)

Febvre falava de sombras históricas "despojadas de substância", os autores da educação histórica falam exatamente sobre os conceitos que dão substância a nosso saber e como eles se constroem no processo Didático. O primeiro contato que tive com a teoria rüseniana se deu no mestrado, de forma que conceitos como Consciência, Narrativa e Educação históricas dentro de sua perspectiva, me levaram a questionar quantos bons professores de história que, saindo da graduação são tragados pela rotina extenuante do ensino e não prosseguem nos estudos acadêmicos, passam ao largo dessas ideias que poderiam ser plenamente aplicáveis e transformadoras de sua prática de ensino. A descoberta destes textos abriu uma serie de caminhos teórico-metodológicos à minha pesquisa de forma que ao chegar a este ponto do trabalho acreditamos que um breve olhar sobre essas ideias se faz necessário como forma de estabelecer um novo paradigma para o ensino histórico: o ensino pensado a partir de uma filosofia histórica voltada à formação de uma CH mais complexa.

No inicio dos debates sobre a Consciência Histórica, em teóricos como Gadamer, esta aparece como fruto da modernidade, a CH, que não existia antes do advento o homem moderno seria uma conquista desse novo momento

> O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. [...] A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. [...] Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião[...] Essa perspectiva permite inclusive pensar um papel vanguardista para o conhecimento histórico e seu processo de distribuição pelos setores não – acadêmicos das sociedades - inclusive o ensino - numa obra de "conscientização" histórica. (FRUCHON, 1998)

Esse pensamento evolucionista, tipicamente iluminista e ligado a uma visão do homem moderno sobre si mesmo, levou a uma grande desconfiança sobre a CH entre historiadores que viam uma diminuição de experiências históricas anteriores ou periféricas à modernidade europeia. Pensadores como Agnes Heller e Jörn Rüsen quebram a perspectiva iluminista da CH ao defender que esta "é algo universalmente humano" e se dá obrigatoriamente em

qualquer experiência social em qualquer tempo e em todos os espaços, o que se modifica é o grau de complexidade desta consciência (RÜSEN in BARCA et al. 2010, p. 45).

> outra vertente pode ser encontrada nas teorias da História de dois pensadores razoavelmente distantes em termos de formação e espaço de exercício da atividade intelectual: Agnes Heller e Jörn Rüsen. Para ambos, a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. É expressivo o título do terceiro capítulo do livro de Heller que estamos utilizando neste texto: A consciência histórica cotidiana como fundamento da historiografia e da filosofia da história. Para Heller, a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na idéia de que alguém estava aqui e não está mais, e que eu estou aqui mas não estarei mais um dia) e é composta de diversos estágios, que vão desde o momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos(...)Neste ponto, tanto Heller quanto Rüsen advogam que o pensar historicamente é um fenômeno antes de mais nada cotidiano e inerente à condição humana, com o que pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de enfocar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem. Essa base é compartilhada pelo reitor da Universidade de Berlim e pela criança aborígene na Austrália. Segundo Rüsen: A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. (CERRI, 2001, p.99,100)

Ela não se dá apenas no âmbito da formação escolar, mas é neste espaço que situamos nossa produção e para o qual nos voltamos. É valido ressaltar a conceituação rüseniana, onde não importa se o indivíduo teve acesso a educação formal ou o grau de qualidade desta, a consciência histórica se estabelece a partir do entendimento desse individuo sobre o mundo e sobre si mesmo, mas, é no papel da educação formal nesse processo que nos focaremos daí em diante. Segundo Rüsen, a CH pode se desenvolver de várias formas, mas ela é essencialmente

> um fenômeno do mundo vital, imediatamente ligada com a prática, e pode ser entendida como "(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo"9 . Dessa forma, a operação mental constituinte da consciência histórica é o estabelecimento do sentido da experiência no tempo, ou seja, o conjunto dos pontos de vista que estão na base as decisão sobre os objetivos; para além disso, a consciência histórica precisará também dar respostas aos fenômenos que não são intencionais, que não são subjetivos, mas que são naturais e portanto sofridos, sendo a morte o exemplo mais significativo.(Ibid., p.101)

O alemão a sistematiza em quatro modelos: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Nas quatro podemos identificar espaços de atuação do professor como um elemento constitutivo do processo mental dos educandos na formação de cada tipo. (Id., p. 63). O autor não estabelece grau hierárquico ou etapista, ao contrario, diferencia-as a partir dos papeis que estas desempenham socialmente e demonstrando que elas coexistem. Desta forma, um trabalhador rural, sem acesso a escola, tem uma série de assimilações técnicas próprias de seu ofício e de costumes e tabus pertinentes ao seu convívio social, neste tipo de consciência tradicional, "as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática."(Id., p. 45). A tradição não traz problematizações, ela se estabelece nas permanências e em seu espaço e sua função uma vez que certos valores e saberes são necessariamente enraizados como forma de dar esteio à identidade. Esse modelo prescinde da educação escolar, mas também pode ser reforçado por esta. A Consciência Exemplar se estabelece na forma das leis generalizantes que discutimos no início deste trabalho, ela serve a uma comparação de experiências que visam explicar o seu mundo pelos exemplos passados, ela é desenvolvida a partir da "experiência histórica; os conteúdos da experiência serão interpretados como caso de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalizações de regras e isolação de casos." (Id., p. 46) Esse modelo não quer repetir o passado como na tradição, mas quer aprender com ele e usa-lo como modelo, esse tipo de consciência explica a visão estabelecida pelo senso comum que foi rechaçada anteriormente da história como mestra ou previdente. A consciência crítica se desenvolve a partir da percepção racional de que o passado não pode interferir no presente, a não ser que se permita essa relação, daí a contrariedade entre vivido e o que é pensado racionalmente, esse confronto permite que o indivíduo negue valores sociais impostos pela sociedade, o individuo percebe que é agente do processo e que "o presente segue uma constante de rupturas e continuidades" (MARRERA; SOUZA, 2013, p.1076) No último tipo de consciência, a genética, a percepção do individuo sobre si é tão lúcida que ele entende que é indivíduo temporal e dinâmico, que é inevitavelmente afetado pelo contexto, mas que está em permanente mudança, o individuo de consciência genética vê o presente como

> reflexo parcial do que ocorreu no passado, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas que algumas continuidades permanecem, de modo que, nesse processo de conscientização, o indivíduo não nega totalmente o passado (como propõe a consciência crítica), nem tenta inserir ou legitimar o presente através do mesmo (conforme propõe a consciência tradicional e exemplar), mas estabelece uma síntese entre ambos. (MARRERA; SOUZA, 2013,p.1075)

Se todo esse esforço de entender e estudar a história, discutir suas limitações e problemática tem alguma função real e se o trabalho de escrita da história puder servir a algo além de suas próprias elucubrações é na perspectiva em que Lee propõe uma história protagonista. Não admitir que "dadores de aula" reproduzam velhos dados à alunos que não os querem e que chamem isso de história. Ai se reforça o papel da Didática Histórica como campo de reflexão sobre nossas práticas cotidianas de produção do conhecimento e de desenvolvimento da CH.

Enquanto "escolas sem partido" são formuladas e ganham apoio daqueles que serão as maiores vítimas de seus efeitos, os alunos e pais, nós, professores de história, temos que voltar aos livros e sair às ruas, pesquisar e agir de forma concomitante. Como colocado em tudo que já foi desenvolvido nesse texto, nosso compromisso com os alunos é imenso por conta do exercício de se abrir ao outro, pelo exercício da alteridade. Enfim temos que entender que, como Lee coloca, a experiência de ensinar-aprender deve ser libertadora e se procuramos outra forma de ensinar é por que percebemos que nossa atual prática caducou, nosso ofício é a emancipação,

> É através disto que algo pode ser salvo, a partir da afirmação desacreditada que aprender história desenvolve a tolerância. A tolerância oferecida pela história não é uma vaga sensação de simpatia ou perdão, que aceita tudo sobre a base de bom senso humano e relativismo generalizado. É apresentar vontade e habilidade para entrelaçar crenças e valores que não são necessariamente aceitos (muito menos compartilhados) com o propósito de entendimento. Mas entender não é aceitar ou até manter criticismo sobre a eficiência dos meios ou do valor dos fins. Uma tolerância histórica genuína deve ser bem informada e crítica. No entanto, mais do que isso não deve ser afirmado aqui. Nós não sabemos realmente o que afeta modos específicos de ensinar história, nem sabemos o que exatamente tem de ser ensinado para que uma compreensão e tolerância histórica desse gênero possam ser alcançadas. Potencialmente, de qualquer modo, a experiência vicária a ser encontrada no ensino de história é libertária. (LEE, 2011, p.39)

Neste caminho nosso primeiro exercício público deve ser ouvir e enxergar como o grande público vê nossa prática, refletir nossa própria cientificidade, nos desnudarmos dos títulos e regalias, encararmos a visão pública sobre nós mesmos sem medo do reflexo de "Dorian Gray"[14], pensarmos nossa formação, retomarmos nossas práticas, aprendermos outras perspectivas de nosso ofício e desconstruir os sensos comuns que se estabelecem e se propagam sobre nossa atuação apesar de toda a discussão interna que se constituiu nas últimas décadas. Esse esforço nos faz repensar nossa construção como ciência e refletirmos sobre

[14] Dorian Gray personagem do famoso livro de Oscar Wilde, jovem atraente e narcisista, vende sua alma para permanecer belo, enquanto isso seu retrato envelhece e registra todas as coisas ruins que o corrompem na alma, por isso ao não encarrar o retrato ele evita sua própria decrepitude.
WILDE, Oscar. O Retrato de Dorian Gray. Rio de Janeiro: L&PM, 2001.

paradigmas que nos são tão naturais que muitas vezes nos escapam como resultado de uma dominação europeia que acabou há quase dois séculos, mas que ainda nos amarra a padrões que precisam primeiro ser publicizados e criticados para serem desconstruídos

2.1.4 "Nada é orgânico, é tudo programado"[15]: Colonialidade e decolonialidade do ensino e da sociedade.

Determinado que não existe uma hierarquização entre uma consciência "correta" e uma "equivocada", ou uma inferior ante uma mais elevada, mas que há graus de consciências coexistentes e em permanente ressignificação, precisamos aliar o processo da formação de Consciências Históricas ao processo de emancipação dos estudantes, aqui é importante determinar que buscaremos a formação de uma consciência crítico-genética junto aos alunos; sem desmerecer aqueles que mantem outros modelos; pela marca multifacetada e complexa de compreensão que esse nível exige e repercute na vivência dos estudantes. Acreditamos que o fato de Rüsen não estabelecer juízo de valor determinado sobre os níveis de consciência, nos possibilita amparar a formação da Didática Histórica em outros paradigmas, que estabeleçam diretrizes aos objetivos propostos a educação escolar em História e ao exercício público da mesma, a consciência crítico-genética, importante ao processo de formação cidadã, se dá numa perspectiva contra-paradigmática dos processos tradicionais e nos ajudam a refletir, junto a alunos e alunas, sobre nosso modelo social. Nossa construção escolar institucional não é apenas acadêmica, ela foi, por diversas perspectivas, política e imperialista de forma que suas estruturas hegemônicas permanecem em nosso fazer cotidiano. A manutenção de práticas, olhares e definições próprias da experiência colonial e que permanecem mesmo após o fim da dominação metropolitana portuguesa geram uma sociedade marcada pela referência do dominador e que se recusa a mudar. É o que alguns teóricos de regiões geograficamente periféricas ao eurocentrismo, que passaram pelo expansionismo colonialista das potências do auto proclamado "velho mundo" que marcou o globo do XV ao XIX, tem fundamentado como "Colonialidade",

> Quijano (1997) cunhou o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial.

[15] Trecho da música Admirável Chip Novo, da cantora Pitty. ***PITTY. Admirável Chip Novo. Admirável Chip Novo. São Paulo: Deckdisc, 2003.***

> Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. Dessa maneira, a noção de colonialidade atrela o processo de colonização das Américas à constituição da economia-mundo capitalista, concebendo ambos como partes integrantes de um mesmo processo histórico iniciado no século XVI (Castro-Gomez; Gosfroguel, 2007). A construção das hierarquias raciais, de gênero e de modos de apropriação dos recursos naturais, pode ser vista como simultânea e contemporânea à constituição de uma divisão internacional do trabalho e dos territórios, marcada por relações assimétricas entre economias cêntricas e periféricas. (ASSIS, 2014. p.614)

É necessário um esforço para desnaturalizar a percepção europeia colonialista de mundo como a interpretação verdadeira de mundo, relegando todas as outras cosmovisões ao papel de mitologias primitivas, e permitir a emergência do estudo de outras experiências de mundo possíveis, mas a partir, de referências próprias. É preciso descolonizar nossos pensamentos e, enquanto professores, perceber que, mesmo em nossas salas, podemos nos deparar com outros modelos interpretativos de mundo e que temos que nos colocar de forma diferente dos dominadores de ontem e de hoje.

> Walter Mignolo (2003), ao refletir sobre os trabalhos de vários autores que não se balizam pelo paradigma moderno e eurocêntrico, aponta uma crise deste modelo, o que tem possibilitado o aparecimento de um "outro pensamento", de uma "dupla crítica", ou de um "pensamento liminar", especialmente no meio acadêmico. Essas novas concepções só estão sendo possíveis tendo como base dois modelos explicativos tradicionais das histórias locais das fronteiras do colonialismo, sem se ancorar em nenhum deles, como explica Mignolo (2003, p. 102) ao trazer a dupla crítica do pensamento do filósofo marroquino Khatibi, que ao pensar a partir da sua localidade critica o fundamentalismo ocidental e islâmico, criando um "outro pensamento". (SILVEIRA, 2016. p.18-19)

Os novos rumos do ensino de história e as consequências deste na sociedade passam então necessariamente por uma renovação do processo universidade-escola e as novas tendências de uma filosofia histórica da educação, que tem nos europeus Peter Lee e Jörn Rüsen algumas de suas principais referências, mas que tem que ser apropriados e repensados a partir de nossas realidades locais. A história não pode ser a mesma em perspectiva global. Nossas múltiplas experiências fazem emergir múltiplos panoramas teóricos e metodológicos de uma ciência que se faz diretamente proporcional à ação humana, qual mais múltipla a humanidade se torna, mais possibilidades à história são abertas.

> Aqui se nomeia o terceiro termo do paradigma modernidade-colonialidade, que incorpora o potencial da ideia de descolonização e passa a ser reconhecido a partir da tríade modernidade-colonialidade-descolonialidade. Essa tríade analítica auxiliaria, portanto, na compreensão da transição do colonialismo moderno à colonialidade global, processo que certamente transformou as formas de dominação derivadas da modernidade, mas não modificou efetivamente a estrutura das relações centro– periferia em escala mundial (Castro-Gomez; Gosfroguel, 2007, p. 13)6 .

> Nessa linha, a retomada das contribuições da teoria da dependência e da noção de centro-periferia pode clarificar o modo operativo da máquina de produção de desigualdades, que reproduz subalternidades sob a forma da colonialidade global vigente, hoje, nas sociedades interligadas. Embora boa parte dos intelectuais que se orientaram pela teoria da dependência estivesse preocupada em compreender o que desviava os países periféricos dos trilhos do desenvolvimento, Cardoso e Faletto (1970) compreenderam a própria ambiguidade política do desenvolvimento e enxergaram como, em uma relação de dependência, os interesses internos se articulam com o restante do sistema capitalista. Desse modo, enfatizaram as tramas sociopolíticas que extrapolam uma explicação econômico-desenvolvimentista, que vê, nas relações externas, apenas oposições a supostos interesses nacionais globais, para reconhecer que, antes de uma oposição global, a dependência articula interesses de determinadas classes e grupos sociais da América Latina com os interesses de determinadas classes e grupos sociais de fora da América Latina (Oliveira, 2003). Para os objetivos deste artigo, interessa, portanto, reabilitar o conteúdo político da teoria da dependência no que tange à elucidação dos processos de subalternização dos países periféricos à economia globalizada. (ASSIS, 2014, p. 614-618)

Assim colocamos que as visões tradicionais do ensino de história, discutidas anteriormente, não são apenas tradições didáticas, mas, marcas de colonialidade que mantem o sistema social resguardado ante uma juventude que busca espaços de vocalização e protagonismo e não os encontra na narrativa histórica do ensino tradicional. Se inicialmente nos voltaremos a decolonialidade da história-ciência pelas concepções de consciência de Jörn Rüsen, a seguir nos esforçaremos pra discutir o ambiente escolar e assim chegar a História pública das salas, galerias e das escolas e além, nos cotidianos de alunas e alunos da nossa narrativa nacional. Esse processo de formação de uma consciência, tão incorporada à ação do individuo que o permita ressignificar suas ações e posturas sociais, está umbilicalmente ligada, nos espaços e grupos periféricos ao discurso eurocêntrico, à quebra de paradigmas da colonialidade, pois é através de uma compreensão densa dos processos que os desconstruímos ou reforçamos conscientemente.

> Mas um outro efeito dos processos que tornam os grupos de pertencimento mais extensos e mais complexos é a crise de sua homogeneidade: os Estados – nação, por exemplo, geralmente surgem a partir da incorporação (consensual ou pela força) de grupos diferentes. Com isso, o trabalho de contínua formação para uma identidade histórica geralmente se estabelece em torno da educação para generalizar a consciência histórica dominante (seja ela resultado de uma síntese harmônica entre os grupos, seja resultado de um projeto de dominação mais ou menos explícito ou consciente) e de tentativas de sobrevivência de outras articulações de respostas às perguntas identitárias. De modo que a articulação dos elementos da consciência histórica torna-se arma no campo de batalha de definição dos rumos da coletividade. É dentro dessa perspectiva que podemos traçar uma ponte entre esse assunto e as obras A invenção das tradições e Os usos da história, nas quais o pressuposto é o de que a história não decorre imediatamente das ações humanas, mas é mediada por uma produção das narrativas, das lembranças, orientadas por intenções. Nos termos de Rüsen, a preocupação é perceber "como dos feitos se faz a história". Em ambas as obras, a temática gira em torno dessa produção de significados para o tempo, especialmente o passado; diante do pressuposto colocado, não cabe uma busca de autenticidade, ou de qual passado seria mais "verdadeiro" para ser "resgatado" do erro e da voragem destruidora que é tempo, pela história.´...[...] Talvez o mais expressivo seja o de dimensionar a importância das relações de poder

> (principalmente político e econômico) no processo de criação de referenciais históricos de identificação de grupos nacionais ou regionais.(CERRI, 2001, p.103)

Os processos se constituem e se ampliam pela narrativa, dessa forma, buscaremos uma história em decolonialidade, que se construa de forma consciente e que se transmita narrativamente na prática do ensino e nos espaços públicos a serem ocupados por uma História crítica, democrática, múltipla e cidadã, o combate ao padrão tradicional do ensino de história é essencialmente um combate às Narrativas da Colonialidade. Essa História pública, crítica, libertária que vê o passado como leitura e não como imposição, pautada por uma Consciência Histórica crítico-genética e descolonializada está muito distante do que se pratica na maioria das salas de aula do país, de forma que precisamos ir além do campo teórico para problematizar o fazer histórico desse sistema de ensino que estamos paulatinamente questionando. Se a vertente prática e tangível da História é a Didática Histórica e ela se dá pela narrativa, vamos à ela.

Como discutimos anteriormente essa periferização ocorre na história e nas narrativas, certos grupos são ainda mais excluídos nas narrativas, a marginalização se reforça nas colônias tornando as experiências subterrâneas mais escondidas, a ideia de repensar a periferia e as relações de poder a partir desta lógica permite a emergência de uma criar uma nova episteme, uma nova forma de contar o passado e de pensar o presente de forma a afetar todo o paradigma narrativo de nossa formação coletiva.

2.2 “O MUNDO ESQUECE TANTO QUE NEM SE QUER DÁ PELA FALTA DO QUE ESQUECEU”[16]: OS EXCLUIDOS DA HISTÓRIA NA NARRATIVA DIDÁTICA.

Pensar a Narrativa histórica é refletir a própria trajetória teórica de nossa ciência, Juremir Machado da Silva, historiador e jornalista, transitando nos domínios da História Pública, em obra sobre o conservadorismo brasileiro e a narrativa jornalística sobre o fim da escravidão resumiu

> A narrativa histórica varia com o tempo, que faz os homens que o fazem. Contar é investigar, recolher dados, dialogar com documentos, selecionar, editar, hierarquizar e atribuir sentido ao que já se foi, ao que se tornou ausente, pretérito. Houve a época das descrições épicas dominadas por personalidades individuais poderosas e avassaladoras. Houve o tempo das narrativas positivistas, centradas em pretensos números frios e verdades incontestáveis. Houve o período da dominação das estruturas, quase sem espaço para os indivíduos com suas escolhas, projetos,

[16] Trecho do livro O ano da morte de Ricardo Reis. *SARAMAGO, José.* ***O ano da morte de Ricardo Reis.*** *2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 279*

> idiossincrasias e visões de mundo. Houve o momento do cotidiano, da história social, das mentalidades, dos pequenos acontecimentos, das margens e dos atores anônimos. (SILVA, 2018, p. 12)

Problematizar a "Narrativa Histórica" em um trabalho voltado ao ensino e que defende a publicização histórica, se torna pertinente quando refletimos a história que fazemos e como a transmitimos, quando buscamos, entre tantos conteúdos tradicionalmente ensinados dentro de uma lógica colonializada, ouvir as "margens" e os "atores anônimos" citados acima, buscar os esquecidos, periferizar nossa narrativa. Discutirmos a

> especificidade da construção de uma narrativa histórica cuja atenção esteja voltada para os esquecimentos na história, em que estes não se constituam simplesmente em tema, mas possam ser pensados como "ausências" que induzem à produção de uma escrita, que permita traduzi-las em "objetos pensáveis". Um trabalho de construção em história para o qual estas "ausências" signifiquem também construções de silêncios, de lacunas, de não-ditos, cujos sentidos embora apagados possam ter se constituído, ou se constituir ainda, em "cenas organizadoras" da história, cuja simbolização pode tomar a forma de uma escrita da história (cf. De Certeau, l982). Um trabalho de construção da história que teria como base mais propriamente a memória histórica das sociedades. (CARDOSO, 2000, p.11)

Buscamos essa capacidade que a "Narrativa Histórica" tem de levantar véus e retirar mordaças, de permitir fala aos que não tem acesso ao discurso oficial, essa problematização das experiências vicárias através da descrição crítica das ações humanas, que podem fazer emergir tanto a CH crítico-genética quanto possibilitar perspectivas históricas da decolonialidade. A História sempre esteve profundamente ligada à questão narrativa, povos ágrafos transmitiam narrativamente suas crenças, tabus e sua forma de interpretar o mundo, com a escrita, o domínio narrativo passa a ser ainda mais um exercício de poder e a capacidade de registrar a história virou reflexo do domínio de grupos sociais. Das narrativas epopeicas greco-romanas aos Griôts, xamãs e pajés, a narração guardava e transmitia uma determinada memória desejada e constituía a argamassa identitária que formava as nações antigas. O mundo medieval sacralizou essa narrativa e a fez de pregação escatológica, mas, foi a formulação positiva das ciências sociais dos novecentos que ocasionou a estigmatização do termo "narrativa" como algo danoso à cientificidade histórica.

O positivismo e sua busca pela verdade absoluta e cientificamente distante do pesquisador criou um discurso oficial que fazia a vez de verdade, narrar passou a ser entendido como contar os fatos sem problematiza-los, narração passava a ser o relato pelo relato sem criticidade. A ascensão da escola dos Annales e a luta contra o positivismo, iniciou uma perseguição teórica e historiográfica a narrativa. Para Jacques Le Goff, os Analles iniciaram o processo de superação da história-narrativa ao construir um "história aberta para as outras ciências sociais, a história que não se encerra na narrativa" (1990,p.6) uma "história-

problema" onde o historiador se debruçaria além dos eventos e buscarias conceitos e caminhos para problemas específicos de temporalidades complexas que não poderiam ser percebidos numa meta-narrativa da história. A visão negativa que muitos Historiadores trazem é ligada a ideia de que a narrativa encerraria a história em uma versão definitiva, que não se submeteria ao rigor do método investigativo da história. Uma narrativa tradicional seria inevitavelmente ligada à percepção dos líderes, governos e vencedores e esconderia possibilidades às quais o historiador não poderia se abster de investigar, principalmente em se tratando do papel dos vencidos nesse contexto. Mas o que pretendemos buscar é a ideia de apreensão de múltiplas narrativas em que o contado possa se abrir ao vivido de forma dialética. A narrativa foi assim, rechaçada ao longo do século XIX e XX como mero método de construção, obsoleto e incompleto, da História contada.

> Podemos discernir quatro correntes principais nessas discussões. Primeiro , a representada por alguns filósofos analíticos anglo americanos (Walsh, Gardiner, Dray, Gallie, Morton, White, Danto, Mink), que procuraram estabelecer o estatuto epistêmico da narrativa, considera como um tipo de explanação especialmente apropriado à explicação dos processos e eventos históricos em oposição aos naturais. Em segundo lugar, a de certos historiadores de orientação sociocientífica, dentre os quais os membros da escola francesa dos Annales são o melhor exemplo. Esses grupos (Braudel, Furet, Le Goff, Le Roy Ladurie, dentre outros) pensavam a narrativa historiográfica como uma estratégia representacional não científica, mesmo ideológica, cuja extirpação era necessária para a transformação dos estudos históricos em uma verdadeira ciência. Depois, a de alguns filósofos e teóricos da literatura semiológica (Barthes, Foucault, Derrida, Todorov, Julia Kristeva, Benveniste, Genette, Eco) que estudaram a narrativa em todas as suas manifestações e a veem simplesmente como um "código" discursivo entre outros, que pode ou não ser apropriado à representação da realidade. E, por fim, a de alguns filósofos de orientação hermenêutica, como Ricoeur e Gadamer, que observam a narrativa como uma manifestação no discurso de uma consciência temporal especifica, ou de uma estrutura do tempo específica. (WHITE, 2011, p.447-9)

O trabalho do francês Paul Ricoeur serviu de base a uma "reabilitação" da Narrativa e buscou percebê-la como uma verdadeira categoria do saber histórico, essencial à compreensão das temporalidades históricas. De acordo com Ricouer "o tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado na forma narrativa; em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delineia os traços da experiência temporal". (RICOEUR, 1983 apud ANHORN, 2012). Oferecer subsídios teóricos para 'reabilitar' o conceito de narrativa permite que a Didática Histórica se volte a essa ideia de relacionar o narrado e o vívido numa dialética construção da CH a partir da experiência vicária. A Narrativa em Ricoeur apresenta uma perspectiva que foge do olhar apontado por Le Goff e outros grandes nomes da historiografia, influenciados pela percepção, então necessária, das primeiras gerações dos Annales. Dialogando este entendimento da "Narrativa Histórica" com os outros conceitos que formam este trabalho, buscamos construir uma teia de saberes históricos que amparam a

problemática desta pesquisa, vistos de forma relacional, adensam o campo conceitual do trabalho ao formar um corpo teórico-metodológico que ampara e permite a compreensão das propostas didáticas a serem colocadas.

Buscaremos na Narrativa uma forma de perceber o oculto e o subterrâneo da história, de construir conceitos de segunda ordem de forma didática, pois, como Ricoeur demonstra toda forma de se representar o passado se dá através da narrativa e "narrar já é explicar" (1994, p.255). O debate narrativo proporciona afinal uma forma prática de analisarmos a memória social de um povo, é uma verbalização das formas de refletir sobre o passado e nos permite acessar essa memória coletiva. Michael Pollak (1989) conceitua a ideia de memória coletiva ao falar sobre os silenciamentos históricos. Essa memória coletiva – que me acostumei a ouvir chamar na universidade de consenso histórico – é o que consolida o discurso dos Livros Didáticos (LD) reforçando, como supracitado, os esquecimentos e estereótipos, sua obra serve ao produto final desta pesquisa onde após problematizar como essa narrativa tradicional interfere na construção da consciência histórica de alunos associados à grupos e coletividades periféricas, buscaremos encontrar caminhos narrativos de emergência da voz da periferia, visibilizar grupos que, embora respaldados em leis que garantem uma história pautada pela pluralidade e voltadas à diversidade social, continuam tendo negado seu protagonismo histórico individual e coletivo, de forma que a experiência vivida em sala de aula perde significado e relevância. Suas identidades coletivas não estão presentes na narrativa histórica tradicional, então aquela não é a sua história.

> A consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só pode ser coletiva. Heller, para quem a coletividade é que possibilita o surgimento da ideia de passagem do tempo e de finitude do indivíduo diante da continuidade do grupo, traduz esse princípio com as seguintes palavras: "A historicidade de um único homem implica a historicidade de todo o gênero humano. O plural é anterior ao singular (...)". Em comunidade, os homens precisam estabelecer a liga que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não desemboquem num enfraquecimento do grupo e coloque a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo (integrando as dimensões do passado – de onde viemos – , do presente – o que somos – e do futuro – para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como o conjunto de ideias (já que a Biologia e mais especificamente a Genética, juntamente com a Antropologia, têm mostrado que não existe fundamento para pensar uma identidade "sanguínea" entre as pessoas que formam um grupo, seja ele uma pequena comunidade ou uma nação), que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: nós e eles, pertencente ou não pertencente ao grupo. Para Heller, a pergunta identitária não muda, e o que denota o movimento da história da identidade é a variação da resposta a ela. (CERRI,2001, p.101)

A negação dos grupos humanos aos quais nossas alunas e alunos pertencem tem relação direta com a negação da história como saber relacionado à vida prática. No texto das professoras Barca e Schmidt sobre o desenvolvimento da educação histórica e da teoria de aprendizagem histórica, tivemos acesso a inúmeras pesquisas, quantitativas e qualitativas, que estudaram como jovens de diversos países aprendem história e suas relações com os conceitos históricos. O texto destaca as pesquisas de Epstein que

> constatou algumas diferenças significativas, principalmente no que diz respeito a fontes. Os alunos afro-americanos confiam mais na família para conhecer o passado, apontando razões como "porque eles viveram isso". Ela observou que eles não indicavam nenhuma relação com a História que aprendiam no colégio. Ao contrário, os alunos anglo-americanos consideravam o manual didático como a melhor maneira de saber sobre o passado, porque neles está sempre a verdade, e não consideravam a família como fonte para o conhecimento do passado. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p.25)

Esse trabalho se tornou um importante elemento de minha pesquisa, uma vez que busco perceber as formas como os jovens se apropriam ou não da narrativa histórica, que mecanismos esses jovens desenvolveram para assimilar os conteúdos históricos e de que forma isso implica em sua própria compreensão do passado e de si mesmos. Os jovens afro-americanos, descritos nos estudos acima, tem mais confiança na experiência e nas evidências apresentadas por sua família e remetem a um passado prático, estabelecido muitas vezes no aprendizado para a sobrevivência que muitos afro-americanos tiveram que desenvolver no regime escravocrata e posteriormente na vivência segregadora da sociedade pós-abolicionista.

Muitas pesquisas demonstram que uma significativa parcela da sociedade não se reconhece na narrativa da história tradicional e assim não se percebe como elemento constitutivo da sociedade brasileira. Circe Bittencourt demonstra como disputas de poder levam à construção ideológica de materiais didáticos, como ilustração e textos sobre negros, mulheres, indígenas, grupos marginalizados e minorias sociais não aparecem nos materiais didáticos mais utilizados no país e quando aparecem – muitas vezes por força das atuais legislações educacionais e das exigências do PNLD – são marcados por esquecimentos, esteriotipações ou visões generalizantes, comumente relegados aos "boxes complementares[17]" (2002) que, no lugar de superar, aprofundam a ideia do papel coadjuvante desses grupos na trama histórica como veremos a frente.

[17] Os boxes complementares são espaços separados do corpo principal do texto nos livros didáticos, que apresentam temas, reflexões e personagens relacionados ao conteúdo oficial. Estes espaços são destacados por cores, quadros, colunas e molduras de forma a ser clara a separação entre estes espaços e a narrativa principal.

Dessa forma, negar a identificação de jovens estudantes com a experiência histórica é coibir o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética uma vez que ao não se identificarem com o que é ensinado, o caminho natural é o do afastamento da disciplina por sua irrelevância prática. Igualmente, inserir esses grupos no processo de aprendizagem histórica e desenvolvendo a CH dos diversos indivíduos e exercitando a tolerância às diferenças a partir do vivido pelo outro, tem o caráter libertário que Lee pontua ao possibilitar a construção de outras narrativas possíveis da história de um povo. Esse processo acaba por desenvolver uma construção crítico-genética da consciência histórica onde "no centro dos procedimentos para dar sentido ao passado encontra-se em si mesmo a mudança" (RÜSEN, 1992, p.18). Assim a história passa a ser, em si, o processo de emancipação de indivíduos que entendem que a luta pela narrativa histórica é também a luta por identidades ligadas aos processos de inclusão social e a construção de espaços de resistência e transformação.

A leitura de Pollak (1989) dialogando com a noção de experiência vicária de Lee, me fez ampliar o olhar sobre como o vivido pode interferir na visão social do presente e sobre a vocalização de grupos que, silenciados na Narrativa Histórica, o são também na sociedade atual, Pollak discute como existe

> um processo de "negociação" para conciliar memória coletiva e memórias individuais: "Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum" [...] Este exemplo mostra a necessidade, para os dirigentes, de associar uma profunda mudança política a uma revisão (auto)crítica do passado. (POLLAK, 1989, p.3-15)

É essa luta pelo passado que colocamos a partir de Lee, que em Pollak se torna luta pela memória, e que respalda e dialoga com as pesquisas de Epstein quanto as memórias individuais que sobrevivem subterraneamente a imposição dos governos e mais do que constituir uma luta aberta, o que temos posto é um "combate nas trevas"[18] entre a memória oficial e as memorias locais e familiares de grupos que não se veem no relato nacional, mas que sabem que sempre estiveram ali, passando a ter com a história a mesma desconfiança subjacente que sentem por qualquer política pública que se volte a eles. E mesmo quando a luta não é identificada com o estado propriamente dito, ela pode se dar contra o "status quo", pois como escreve Pollak

[18] Referencia ao livro "**Combate nas Trevas - A Esquerda Brasileira: das ilusões perdidas a luta armada" de** Jacob Gorender, exemplo de narrativa voltada a voz dos vencidos e silenciados. ***GORENDER, Jacob - Combate nas trevas. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo, Ática, 1987.***

> Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. [...] as fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Observou-se a existência numa sociedade de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade. Quando elas se integram bem na memória nacional dominante, sua coexistência não coloca problemas, ao contrário das memórias subterrâneas discutidas acima. Fora dos momentos de crise, estas últimas são difíceis de localizar e exigem que se recorra ao instrumento da história oral. Indivíduos e certos grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadradores de uma memória coletiva em um nível mais global se esforçam por minimizar ou eliminar (Ibid., p.6)

Nossa memória coletiva é formada por uma série de referências exteriores que muitas vezes nos passam despercebidas no cotidiano, mas se somam e se reforçam, são memorias minhas "dos outros", que ora se impõe, ora dialogam com nossas memórias individuais, se alimentando/negando de forma sistemática. Citando Maurice Halbwachs, Pollak, fala de um "processo" seletivo de "conciliação da memória coletiva com as memórias individuais" de forma que

> Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum.· (HALBWACHS, 1968 apud Ibid., p.3).

Da mesma forma que a memória coletiva pode consolidar algo que não houve, ou que só alguns experienciaram tornando isso um estabelecido social a partir dessas conexões colocadas acima, o processo contrario é obrigatoriamente possível: o vivido por determinados grupos desaparece ante o que se estabelece como "real". Se um relato se impõe é por que incontáveis outros se calaram. Pollak (1989) fala da importância de, utilizando o método-ciência da história oral, podermos ouvir as memórias "subterrâneas", das minorias, dos marginalizados como contraponto a "história oficial" que ele identifica como "história nacional", onde destaca certo caráter "destruidor, uniformizador e opressor". Pollak se desdobra sobre a complexidade da formação de silêncios e disputas memoriais em momentos de conflito da história recente europeia como forma de demonstrar que em situações de tensão social as memórias coletivas e as individuais divergentes entram em disputa pelo discurso oficial da história. Podemos formular as ideias de Pollak neste texto da seguinte forma. A) existe, a partir da modernidade, uma memória coletiva que se impõe de forma a criar uma memória nacional B) memórias individuais resistem a imposição de uma só memória nacional oficial C) em diversos momentos de tensão essa memórias emergem e tentam construir uma nova narrativa nacional. E segundo ele, essas memórias resistem subterraneamente

> durante dezenas de anos, e até mesmo séculos. Opondo-se à mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional, essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. Essas lembranças proibidas (caso dos crimes stalinistas), indizíveis (caso dos deportados) ou vergonhosas (caso dos recrutados à força) são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante. (Ibid., p. 9)

Assim podemos colocar, dialogando Pollak e Ricouer, que a memória nacional oficial se constrói a partir da narrativa ordenada e sistemática, mas, que à ela resistem memórias individuais, familiares e locais que mesmo silenciadas resistem por métodos próprios que ao longo do tempo guardam essas percepções subterrâneas que, estando em disputa permanente com a história oficial, podem servir ao historiador para compor um quadro mais amplo e complexo sobre as vivências coletivas de uma gente e de um tempo. Irene Cardoso falando do pensamento de Paul Ricouer faz uma analise próxima a essas ao destacar que Claude Lefort também fala da importância do trabalho com essas ausências da história oficial, percebidas através das narrativas pessoais, guardadas em localidades e grupos específicos e que vez por outra emanam. A autora destaca que existe

> uma distinção importante entre memória histórica e memória coletiva, ao refletir sobre o destino de alguns acontecimentos na história marcados seja por um "esquecimento voluntário", seja por um "recalque", cuja possibilidade de construção histórica passa pela possibilidade mesma de problematização da memória coletiva. Esta, como diz, "é elaborada no interior e na conjunção de múltiplos agrupamentos que apenas retém do passado o que convém à sua representação do presente. E é moldada em nossa época, cada vez mais insistentemente, pelo pequeno número que dispõe dos meios para difundir estas representações (...)" (LEFORT, 1983, p.167-168).

A oralidade serve ao resgate destas memórias perdidas e silenciadas e esse é normalmente o caminho mais utilizado no registro dessas outras memórias históricas que Lefort fala, mas a história oral dificilmente chega à sala de aula ou o faz na forma de projetos e trabalhos que não se comparam a força narrativa do material didático de uso cotidiano e que oficialmente traz o que deve ser aprendido. Dessa forma Maria Isabel da Cunha citando Virginia Cerveró Ferrer destaca a importância do registro escrito dessas narrativas como forma de ampliar as possibilidades desse processo, segundo Cunha, Ferrer

> a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...]pois o escrito explica a vida. A autora ressalta a importância das narrativas escritas uma vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites. (1995, p.166 apud CUNHA,1997)"

Este trabalho pretende pensar em recursos que possuam esse apelo narrativo da escrita, mas pensa em ir além, ampliar a capacidade de disseminar narrativas possíveis através dos mais variados meios e documentos. Um caminho possível seriam os meios audiovisuais, as

redes sociais e o mundo virtual como um todo, mas, pensávamos em algo que fosse além desse esforço, normalmente, mais associado à produção e a forma que ao conteúdo. Uma experiência que se somasse e criasse uma "cultura problematizante" da história oficial, de forma a despertar uma percepção das intencionalidades de qualquer discurso e produção ainda dentro da realidade do Ensino Médio. Podemos pensar como levar essas ideias de contraposição de memórias e de registro de memórias, de oficialidade e resistência, à sala de aula e à construção didática do saber histórico, de permitir aos estudantes questionar o mundo sem a negativa dicotomia do certo e errado que muitas vezes nos foi e é imposta na formação básica.

2.2.1:. "Verba volant, scripta manent"[19]: Permanências e rupturas narrativas nos Livros Didáticos.

Os silêncios, esquecimentos e esteriotipações na historiografia são muitos e por diversas vezes temos grupos tão invisibilizados que nem sequer nos damos conta de suas ausências na narrativa, nos materiais, na formação acadêmica dos historiadores-professores e nas aulas de forma geral, as possibilidades de evidenciar os grupos periféricos por seus vazios são diversos e facilmente encontraríamos grupos que não foram sequer citados nos materiais didáticos, entretanto nos focaremos aqui, de forma exemplar, no silêncio de três macrogrupos que mesmo sob proteção de leis educacionais inclusivas, específicas e diretivas; que abordaremos mais adiante; ainda sofrem desta marginalização narrativa. Os grupos analisados serão: Mulheres, Indígenas brasileiros e Afro-brasileiros.

Voltamos-nos a estes grupos por duas questões, primeiro por sua complexidade e representatividade social quantitativa, o que permite a percepção mais evidente do processo de silenciamento e ampara outras discussões mais pontuais e específicas. Segundo, estes grupos respondem a uma necessidade pessoal, são questões que já me atingiram frontalmente em sala de aula, o exercício de questionar a narrativa sobre estes indivíduos e coletivos surgiu como um grito ante processos excludentes que afetam muitas das minhas relações com alunas

[19] Epígrafe da Carta escrita pelo então vice presidente Michel Temer, no contexto da crise do Impeacheament de 2016, reclamando do tratamento recebido pela presidente Dilma Roussef. *Carta de Temer a Dilma: "As palavras voam, os escritos permanecem" https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/08/politica/1449575635_971456.html> Acesso 15/11/18*

e alunos e que por vezes tiveram em mim; homem, branco de classe média, cristão católico; um representante da permanência opressora. Essa escrita é um esforço acadêmico de lutar contra meus machismos, homofobias, racismo, preconceitos e limitações cotidianas. Neste exercício de indulgência escrita, peço a compreensão dos leitores ao risco de me postar tão superficialmente por temas tão importantes quanto profundos, mas, que as contribuições colocadas possam amparar aquelas e aqueles que possam de alguma forma ter sido atingidos por minhas fraquezas formativas, intelectuais e humanas. Todo silencio deve ser combatido e todos os grupos e experiências humanas podem encontrar ressonância no ensino escolar desde que se construa dialogicamente com os alunos a percepção de pertinência, os silenciamentos propostos a partir daqui, e as intervenções de vocalização destes grupos, são modelares mais em suas características gerais que em suas especificidades, entendemos e confessamos a dificuldade de em um só trabalho abarcar modelos tão amplos de experiência humana, mas, o evidenciamento do silêncio se dá pela amplitude do barulho que se pode fazer em oposição.

Nosso primeiro esforço foi materializar estes inquietações e percepções, assim, nos voltamos à análise dos livros didáticos de história como evidência e registro destes silêncios, estes documentos, produções historiográficas importantes para a compreensão de nosso sistema educacional, – não apenas manuais menores de uma história simplificada, como me foram apresentados pela academia – produções complexas e de grande repercussão social, uma fábrica semiótica de verdades que se estabelecem em narrativa, muitas vezes, assimilada acriticamente. A postura acadêmica de ignorar a construção destes materiais mantem os professores-historiadores que os utilizarão, alheios à uma análise critica e historicizante que permita um questionamento cooperativa de suas estruturas, intencionalidades e propostas. A análise destas obras densas nos servirá de base de compreensão dos processos de silenciamento e como eles coexistem com as produções acadêmicas que buscam, romper esses processos.

> Mundialmente, o livro didático vem despertando interesse em historiadores e pesquisadores apenas nos últimos vinte anos, isso porque, de acordo com Choppin (2002), o livro didático sempre fora negligenciado devido a vários fatores, os quais se pode destacar a grande quantidade de edições, a falta de catalogação e acesso às coleções e também, por ser um objeto do cotidiano de professores e alunos que fica por muito, esquecido na escola. De acordo com o autor: "Se os manuais foram por muito tempo negligenciados pelos historiadores, é também porque foram considerados simples espelhos da sociedade do qual procedem." (CHOPPIN, 2002, p.10). Assim, no século XIX, os historiadores que se dedicavam a esse objeto de estudo, o livro didático, o faziam como uma espécie de denúncia quanto à ideologia, julgamentos e estereótipos contidos no material. Assim, pode-se ligar o interesse com a história do livro didático a outros fatores que o possibilitaram, como por exemplo, o desenvolvimento, depois dos anos 60, da história da educação; os

> avanços da história do livro nos anos 80; a agilidade e as novas técnicas informatizadas de gerenciamento de base de dados. (ZACHEU, 2015, p.12)

Não faremos aqui um longo restrospecto do uso e da historicidade do Livro Didático, diversos autores já trilharam estes caminhos e nos serviram de referência, também não se trata de uma crítica voltada à culpabilizar ou demonizar os ditos "manuais didáticos", não queremos substituir ou combater os livros escolares por apresentarem perspectivas com as quais não concordamos, estas são práticas fascistas, presentes em grupos que, ao confrontarem ideias e pontos com os quais não concordam, lançam-se a uma "cruzada" destrutiva contra os materiais, documentos e pessoas, contra a educação livre e a atuação docente. Não defenderemos aqui amarras, mordaças ou perseguições intelectuais, ao contrário, vemos ideias que se opõe a nossa proposta como o elemento ideal para pauta-las e embasa-las. Antes de combater, reconhecemos os muitos avanços narrativos e historiográficos dos atuais LDs, propostas promissoras de ligação entre o ensino superior e o básico surgem por vezes entre os capítulos ou em seções especiais, queremos principalmente ressignificar seus usos e tira-lo do papel de vilão ou salvador do ensino. O livro é uma fonte, e como tal deve ser trabalhado É corriqueiro às reuniões pedagógicas e planejamentos, vermos a culpabilização dos materiais didáticos quando as ausências de certas temáticas e abordagens são apontadas, "se não tá no livro" não nos afeta, entretanto, seu uso estrito, como única fonte das aulas ainda é uma escolha metodológica naturalizada, mas não exclusiva, e muitos livros trazem problemáticas que são igualmente ignoradas em prol dos conteúdos tradicionais.

> A qualidade do livro didático é uma questão que se insere no âmbito acadêmico e de políticas públicas; assim, a sua análise remete ao estudo da literatura e aos termos atuais do Programa Nacional do Livro Didático, em publicações destinadas às escolas, com orientações para a escolha de livros em 2005. A revisão da literatura sobre essa questão, observando estudos significativos pela afinidade de critérios e pela consideração acadêmica, permite observar a atenção a conceitos, a valores de acolhimento à pluralidade e a princípios de cidadania, rejeitandose estigmas e preconceitos. Nessa perspectiva, volta-se a Bonazzi e Eco (1980), quando, ao fazerem a crítica a textos de livros que apresentam o mundo de forma equivocada e fantasiosa, propõem alternativas de leituras, como as de Jörnais, romances de aventuras, histórias em quadrinhos, fatos vivenciados pelos alunos e trazidos por eles à sala de aula, textos que esses próprios alunos podem produzir, ou entrevistas que possam realizar. Desse modo, em Mentiras que Parecem Verdades, os autores reúnem textos de origem italiana destinados às primeiras leituras, ou seja, que introduzem crianças no ato de ler, com interesse e com uma postura e visão crítica, e situados do mundo real, questionando-se, então, textos ingênuos, que se distanciam dos fatos, escondendo-os sob um estofo de fantasias. A ideologia e suas intenções de submissão do pensamento são focalizadas, podendo-se fazer um paralelo entre textos italianos, que enfeitam com "pílulas douradas" as questões concretas do cotidiano, e textos brasileiros, que apresentam, da mesma forma, "mentiras que parecem verdades" (BONAZZI; ECO, 1980, p. 2). E a proposta de análise crítica e permanente dos livros didáticos brasileiros associa-se à ênfase não só em novas alternativas de fontes de leitura, mas também na ampliação de bibliotecas escolares que ofereçam essas fontes, incluindo as que circulam, cotidianamente, nos meios de

> comunicação social e as produzidas e organizadas por professores e alunos. (RANGEL, 2005, p.188)

Por estas questões nos voltamos a certos problemas identificados nos LDs mais para refletir criticamente sobre nossas práticas e usos destes, do que sobre eles em si. E como eles representam uma narrativa hegemônica do discurso histórica também nos cabe aqui ressaltar as resistências estéticas e teóricas destes livros Mesmo que os avanços tenham sido consideráveis, as criticas colocadas à frente veem no sentido de demonstrar que as narrativas tradicionais mantem relações profundamente arraigadas em nossa sociedade de forma naturalizante e que se transmitem de geração em geração.

> No limiar de sua vida cultural, iniciando a experiência difícil e exaltante da leitura, nossos filhos devem enfrentar os livros didáticos das escolas elementares. Educados nós mesmos com livros muito parecidos com os atuais, com a memória ainda cheia de recordações que são, necessariamente, queridas e repletas de ternura, ligadas às ilustrações e às frases daquelas páginas, é-nos difícil instaurar um processo contra o livro de leitura. E isto nos é difícil porque, provavelmente, muitas das nossas câibras morais e intelectuais, muitas das nossas ideias correntes mais contorcidas e banais (e difíceis de morrer) nascem justamente dessa fonte. Portanto, a confiança que temos, instintivamente, no livro de leitura, não é devida aos méritos deste último, mas às nossas fraquezas, que os livros de leitura criaram e alimentaram.[...]
> Fazer um processo contra o livro de leitura implica num esforço de alheamento: é preciso que leiamos e releiamos uma página na qual estão difundidas ideias que costumamos considerar ‘normais’ e ‘boas’ e que nos perguntemos a nós mesmos: ‘Mas será mesmo assim? (BONAZZI; ECO, 1980, p. 15)

Nos voltamos aos LDs em busca de uma análise da lógica narrativa e semiótica própria a este materiais, se apropriando de debates e demandas públicas e historiográficas em uma perspectiva intrínseca a este tipo de obra dentro do que Chervel identifica como uma lógica própria da cultura e da produção escolar. A última avaliação do PNLD para este segmento foi a de 2018, entretanto, apesar dos materiais desde edital já estarem disponíveis, os últimos dados compilados pelo governo acerca do programa no nível Médio foram os PNLD 2015, cuja adoção de material vigora até o corrente ano letivo, assim buscamos as coleções mais distribuídas então, e com estes dados buscamos suas versões mais atualizadas, mas, que não tem dados de distribuição ainda disponibilizados pelo MEC. Estes dados nos dão a proporção do tamanho dos investimentos realizados nestes programas e podemos perceber como a lógica do capital e quantos interesses além dos educacionais devem influir nas produções historiográficas didáticas para o ensino médio. Segue a tabela com as cinco obras mais adotadas e a quantidade entregue às escolas do país.

Tabela 1 – Coleções mais distribuídas por componente curricular - História

	TÍTULO	EDITORA	QNT.
1ª	**HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA**	**FTD**	**1.385.765**
2 ª	**HISTÓRIA GLOBAL**	**SARAIVA**	**997.744**
3 ª	**HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO**	**MODERNA**	**821.104**
4 ª	**HISTÓRIA**	**SARAIVA**	**594.275**
5 ª	**OFICINA DE HISTÓRIA**	**LEYA**	**592.771**

Elaborada pelo autor de acordo com os dados estatísticos disponíveis pelo FNDE: PNLD em http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos

Nas escolas privadas a exigência do uso "capa à capa"[20] dos livros surge facilmente das famílias e direções devido a ideia do custo destas obras, na rede pública essa ideia surge por tradição naturalizada, isso deve ser compreendido, mas, não deve nos coibir de discutir as formas destes usos, uma vez que é nosso *metier* o trato com as fontes, entretanto, isto deve ser claro em nossa prática de forma a ficar evidente às famílias e escolas, orientando o processo e não apenas nos contrapondo a ele de forma pouco argumentativa. A construção de novos usos do LDs parte de nossa própria compreensão de nosso protagonismo no processo, pois, pelo pragmatismo cotidiano, muitas vezes não paramos para refletir e analisar esses materiais como forma de contrapor construtivamente o papel definidor dos mesmos sobre nossa Didática. É importante ressaltar novamente que os livros didáticos com todas suas limitações, são materiais importantíssimos ao processo de aprendizado e sua distribuição é uma conquista que não deve ser posta em risco a guisa de crítica qualitativa, entretanto, a análise da historiografia didática, como se faz da acadêmica, nos permitir uma apropriação sobre nossa prática de ensino de forma consciente e formativa.

Analisando as cinco coleções mais distribuídas, percebemos que, com pequenas variações a estrutura de temática, morfológica e narrativa seguem uma mesma lógica, uma grande narrativa tradicional, principalmente no que tange ao tratamento dado aos três macrogrupos periféricos, dentro do contexto brasileiro, aos quais nos dedicamos aqui. É perceptível na maioria das coleções um esforço discursivo de adequar os trechos em que esses grupos são destacados a uma linha afirmativa, adequada ao apoio a diversidade, mesmo que nem sempre o resultado seja alcançado, mesmo assim é uma tentativa tímida ante questões tão profundamente arraigadas, dessa forma podemos afirmar que se a renovação dos materiais didáticos de História, por mais benéfica que esteja sendo, não amplie a opressão narrativa tradicional, ela não está efetivamente disposta a solucionar estes problemas. As conclusões

[20] Jargão escolar para uso do livro da primeira á ultima capa, ou da capa à contracapa.

postas nasceram da análise do recorte destas cinco coleções, os exemplos que serão colocados a seguir serão, no entanto, selecionados de três coleções, tratadas a partir daqui como coleção A, B e C. Os exemplos visam situar essa analise de forma prática ao leitor.

Em todas as coleções a estrutura narrativa ocorre de forma cronológica, mantendo a estrutura por um modelo quadripartite (no qual a História se divide em quatro Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e que tem a História da Europa como padrão para o desenvolvimento histórico de diferentes povos e nações. Mantem-se a tradicional separação entre história do Brasil e Geral, de forma intercalada, que nas maiorias das coleções é apontada como integrada, mas que é separada em capítulos específicos. Na "coleção A" essa tradicionalidade é reconhecida no Manual do Professor onde o material é definido como uma "categoria eclética" entre os modelos tradicional e renovado da historiografia, pois respeitaria cânones estabelecidos, levando e valorizando a "informação tradicional", mas, propondo aos alunos "temas inéditos, linguagem inovadoras(...), temas polêmicos, estudo de alteridades culturais e minorias," e afirmam que "a narrativa se ordena de acordo com os recortes clássicos de conteúdos e se preocupa em oferecer as informações históricas...e o viés mais disruptivo da categoria renovada(...)" que "por mais atraente que seja, não condiz com o essencial da proposta" da coleção em questão.

Uma característica comum às coleções é a percepção da excepcionalidade de grupos e personagens ante esse "recorte clássico", a maioria dos pontos disruptivos apresentados acima ocorrem em campos complementares ao texto, "boxes" e "sessões especiais" apresentam personagens negros, indígenas e femininos, mas de formas que não fogem muito do que já está estabelecido no imaginário social comum, quando os estereótipos não se encaixam são analisados à luz do socialmente estabelecido. Nobres, rainhas, amantes, escravos fugidos ou ex-escravos são os modelos tradicionalmente escolhidos para essa "visibilidade social" em detrimento as ações coletivas. Os elementos pinçados da História para serem apresentados, em espaços separados do texto, reforçam a ideia de uma História branca, masculina e de elite que possui alguns personagens excepcionais que se destacam mesmo não sendo o padrão e por isso merecem ser "destacados", em separado. Mais do que reforçar o contraditório, a forma como é estabelecida narrativa dos grupos periféricos reforçam à regra social e os mantem à margem. Analisaremos as edições mais recentes das coleções apontadas na Tabela 1.

COLEÇÃO A

A nova edição (2018) traz mudanças importantes; tanto quantitativas, no número de trechos com presença destes grupos, quanto qualitativas, nas linguagens de sua narrativa; em relação à edição aprovada em 2015; mas, o aumento dos espaços não afetou o ponto nevrálgico desta análise, a narrativa central do LD permanece praticamente inalterada. Acerca do feminino, o trabalho é carente nos três volumes, a questão de gênero é subutilizada e quase que totalmente restrita aos espaços complementares. No primeiro volume da coleção os espaços destinados ao feminino são mínimos, restritos ao lugar social da mulher em algumas culturas, sem a problematização da aceitação das mulheres a esse *lócus*, lutas, resistências ou modelos que divirjam do papel submisso feminino, como nos dois "boxes" transcritos abaixo

> **OUTRA DIMENSÃO-CIDADANIA: As mulheres Gregas**
> Na Grécia Antiga, com exceção de Esparta, as mulheres não tinham direitos políticos ou civis, isto é, não eram consideradas cidadãs. Acreditava-se que as principais funções das mulheres eram as de esposas e mães. Deveriam permanecer sempre ocupadas em atividades com o tear, como a lendária Penélope, que, na Odisseia passou anos a fio à espera de Ulisses. Para passar o tempo, tecia uma longa manta. No imaginário dos gregos, as bacantes, mulheres de Dionísio, representavam a inversão da Ordem da cidade da família. São esposas que esquecem seus deveres e abandonam seus filhos no espaço selvagem da floresta. (Coleção A, 2018, vol.1, p, 48)

O feminino no mundo antigo aparece como condição dada, sem resistências ou meios termos, ou é a "condição subalterna" da mulher grega ante o poder do "chefe da família (Pater famílias) detinha o poder absoluto sobre a mulher" (Ibid. p.58), como posto no capítulo sobre o Roma ou é a perversão social das bacantes, são apontadas apenas como a "inversão da ordem da cidade e da família", não é uma resistência é uma anomia. A falta de narrativas divergentes apresenta toda a experiência feminina como um apêndice controlado e dominado, apenas uma "outra dimensão" da história dos homens.

Ao apresentar a sociedade feudal (Ibid., p. 93), a única referência feminina é dada ao apontar que "Adão depois de expulso do Paraíso por ter cedido à tentação de EVA receberá de Deus como castigo fardo de trabalhar". Posteriormente aparece, algo comum à estes materiais, o exemplo das mulheres guerreiras e "rainhas-virgens", personagens marcadas pela masculinação que abandonam sua feminilidade em troca de reconhecimento social. Com espaço certo nos LDs, mulheres como Joana D'arc, Maria Quitéria, Elizabeth I e Catarina II, respondem a um arquétipo feminino que abandona sua feminilidade para ter destaque, no box sobre a militar brasileira Maria Quitéria consta que a combatente, "por ser mulher foi impedida de servir como militar de carreira após a guerra, então voltou à casa do pai, que **lhe**

perdoou a pedido do imperador; **casou-se** e teve uma **filha**[21]", ou seja, pode ter até servido à pátria, que necessitava de símbolos, mas, saiu de seu papel de mulher e por isso teve de ser perdoada por "errar", após o que, voltou ao "lugar social correto" do feminino: Esposa e mãe.

Novamente isto é posto sem nenhuma problematização. Há ainda as micro-biografias do box 'Personagens' onde as ações de certas mulheres são vista apenas como práticas individuais e tomadas a partir do referencial masculino. Personalidades femininas como Malinche, 'amante de Cortez', Evita, 'esposa de Perón', Chica da Silva, alforriada por João Fernandes, mas com quem ele 'não se casou', são apresentadas sempre com as referências de "seus homens" ou como um contraponto ao modelo vigente, mas, que afirmam a regra pela ideia de excepcionalidade que expressam. Sobre a perspectiva da ação coletiva, as mulheres são ainda mais silenciadas, movimentos femininos são tomados como necessidade e não como atuação consciente e organizada. A revolução, a guerra, a necessidade faz as mulheres aparecerem, não há necessariamente a ideia de agência feminina autônoma.

Mesmo apontado a existência de ausências historiográficas, a coleção não demonstra um esforço de supri-las ou vencê-las. O melhor exemplo ocorreu numa seção sobre as mulheres no iluminismo.

> **CONVERSA DE HISTORIADOR: Exclusão da mulher pelos filósofos da razão.** O historiador Renato Sena Marques apontou que os iluministas, embora progressistas em termos gerais, mantiveram uma visão extremamente preconceituosa em relação às mulheres, características da época.
> [...]
> [...] Até mesmo Rousseau, o mais radical dos filósofos franceses em termos políticos, sustentou a inferioridade das mulheres. Em seu romance A Nova Heloísa, as mulheres não foram descritas apenas pelo ângulo das "paixões". O "belo sexo" passava a ser relacionado também a uma ideia de virtude, que estava estreitamente ligada a três pilares: à virgindade na juventude [...], ao matrimônio e a maternidade. Segundo Rousseau, quando adulta, a mulher deveria saber qual é o seu lugar" (Id., vol.2, p, 15)

O texto critica o iluminismo e aponta a exclusão da mulher, sem demonstrar que isso era incoerente com a atuação feminina no período, não é apontada nenhuma agência feminina que contraponha o silenciamento dos filósofos modernos ante mulheres intelectualizadas e revolucionárias, produtoras e consumidoras de "saber iluminado", personagens muitas vezes centrais à rede de difusão iluminista como Olympe Gouges, Gabrielle Émilie de Breteuil, marquesa de Châtelet, entre muitas outras, poderiam demonstrar como o discurso nega a realidade.

[21] Grifos nossos.

Algumas lutas coletivas das mulheres ao longo da modernidade e contemporaneidade são apontadas, mas, o que impera são os modelos exemplares de mulheres 'excepcionais', que são discutidas individualmente e não como modelos de resistência. No primeiro grande trecho sobre o feminino no corpo principal do texto – não restrito aos boxes – meia página é dedicada ao título: "a vez das mulheres".

> Nos anos 1960, não eram apenas os negros estadunidenses que lutavam por direitos civis. As mulheres também reivindicavam igualdade perante os homens. Em 1963, elas constituíam 51% da população e um terço da força de trabalho. Mas ganhavam menos, inclusive quando exerciam um trabalho igual ou ocupavam o mesmo cargo que um homem. Algumas funções pareciam impossíveis de serem ocupadas por uma mulher, em particular cargos de gerência e direção. As mulheres, além disso, eram minoria nos cursos superiores de graduação e pós-graduação.[...]
> [...] As feministas foram hostilizadas insultadas e ridicularizadas. Muitos alegavam que a igualdade entre os sexos destruiria a instituição do casamento e da família. Mas o movimento feminista enfrentou todos os obstáculos com sucesso. Em 1964, a Legislação Federal proíbe qualquer discriminação do trabalho por motivo de raça e também de sexo. Nos anos seguintes, uma série de leis garante às mulheres direitos civis igualdade perante os homens, a exemplo da criminalização do assédio sexual no trabalho e da abertura da carreira militar para elas. (Id., vol. 3, p. 156)

Apesar do texto aparentemente progressista e libertário, gostaríamos de perguntar à mulheres e feministas de hoje, se todos os "obstáculos" foram superados "com sucesso" e se salários mais baixos, menor participação nas pós-graduações e dificuldade de acesso à cargos de gerência merecem ser conjugados nos passado – "ganhavam", "ocupavam", "pareciam" – o texto permite entender que as lutas femininas e feministas venceram, o título do texto e o sumiço das mulheres após este trecho corroboram esta ideia, sem problematizar que estas questões, 50 anos depois, ainda são pautas de uma nova onda feminista.

Já sobre a temática afro-brasileira a coleção tem uma presença maior e mais estruturada que a do feminino. Capítulos próprios atendem a legislação e as orientações do PNLD que exigem essas presenças. Alguns exemplos permitem análises pertinentes onde grupos organizados afro-brasileiros aparecem com certo destaque em momentos do texto, como em dois boxes relativos aos movimentos de luta negra na Era Vargas e no período da republica liberal.

> **LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO**: No período 1930-1945 surgiram vários jornais de diversas associações negras. No dia 12 de outubro de 1931, em São Paulo, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB). Em seus estatutos, aprovados por quase 2 mil afro-brasileiros presentes, contava a união pela 'dignidade e o progresso do trabalhador negro'... A frente negra brasileira apoiava o governo Vargas, sobretudo ao defender o nacionalismo e o regime autoritário. Como os partidos políticos não se preocupavam com os problemas vividos pela população negra, em 1936 a FNB transformou-se em partido. Contudo, com a decretação do Estado Novo, ela foi fechada"[...] (Ibid., p.155)
> [...]

> **A LUTA CONTINUA**: As lutas dos movimentos afro-brasileiros iniciadas nos anos 1930 pela igualdade social e contra o racismo continuaram no período democrático. Em 1944, um grupo de atores negros, entre eles Abdias Nascimento, fundou o Teatro Experimental Negro (TEN), que, mais do que um grupo de teatro, se constitui, nos anos seguintes, em movimento politico que trabalhava pela valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte. No mês seguinte a deposição de Vargas foi realizada a Convenção Nacional do Negro Brasileiro. Em carta aberta, os integrantes do evento afirmaram: "devemos ter o desassombro de ser, antes de tudo, negros, e como tais os únicos responsáveis por nossos destinos, sem consentir que os mesmos sejam tutelados ou patrocinados por quem quer que seja" (Ibid., p.202)

Esses boxes inserem os negros além dos espaços relativos à escravidão, demonstrando um maior cuidado com a afro-brasilidade, é o grupo sobre o qual análises historiográficas e trabalhos acadêmicos diferenciados mais são apresentados, entretanto, isso nem sempre é positivo. Um debate sobre a figura de Zumbi e Ganga Zumba, relativiza as motivações e ações de ambos e afirma que "o herói de hoje pode ser o vilão de amanhã", nesse aspecto, em um momento que Zumbi é alvo de um debate público que nega sua importância, a forma como esse debate foi colocado não acrescenta complexidade à agência negra e reforça os 'revisionistas' da luta negra. Outros personagens hegemônicos tradicionais das narrativas didáticas, igualmente alvos de problematização, não receberam este olhar, mesmo tendo questionamentos semelhantes. No geral, ainda não há um efetiva valorização do elemento social negro em nossa formação nacional, reforços positivos à africanidade ainda são pontuais e permanentemente questionados. No segundo volume o box "outra dimensão", traz a única narrativa negra relevante de toda a obra, destacando um trecho de um livro escrito pelo africano escravizado Mahommad Gardo Baquaqua, um relato negro e não sobre negros. Após o box, entretanto, é perguntado: "o fato do autor **ter viajado**[22] em um navio negreiro como escravo torna o seu relato mais confiável? Justifique." Novamente, o único relato autoral de um protagonista negro é questionado em sua confiabilidade e novamente reforçamos, todos os relatos podem ser questionados, mas, isso é feito em alguns casos e outros não, mesmo que essa reflexão seja essencial à História, outros relatos de personagens tradicionais não foram alvo do mesmo questionamento que Baquaqua. (Id. vol. 2, pag. 200).

Um "box" merece menção desonrosa, ao falar de Gilberto Freyre, importante e polêmico intérprete do Brasil, a sessão, superficialmente, à guisa de valorização da cultura negra, relativiza a diáspora negra, "qualificando o escravo como o "colonizador africano do Brasil"(coleção A, vol.1.p.268). O discurso de apontar o cativo como participe autônomo de seu processo de opressão, ou, ainda mais, como beneficiário do processo; o que ocorre ainda

[22] Grifo nosso. A descrição do tráfico negreiro como "viagem" é uma eufemização que não condiz com o método histórico.

em outros trechos; ignora um debate público acerca da escravização que chega ao absurdo de permitir que homens públicos afirmem, sem preocupação, que os portugueses nem precisavam ir a África, pois, "os próprios negros entregavam os escravos"[23]. Essa percepção, que ganha adeptos, ignora a própria compreensão de africanidade, dos africanos e da lógica escravista antes e depois do portugueses.

Os indígenas brasileiros são o grupo numericamente menos presente na coleção, no Volume 1 os indígenas brasileiros só aprecem com a chegada dos Europeus à América, a grande maioria das narrativas sobre os índios se dá através do olhar do colonizador, como no documento do Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega ao descrever a atuação dos pajés

> **INVESTIGANDO O DOCUMENTO**
> **Cerimônias tupinambás**
> [...] De certos em certos anos, vêm uns feiticeiros de mui longes terras, fingindo trazer santidade [...]. Em chegando o feiticeiro com muita festa ao lugar, entra em uma casa escura e põe uma cabaça que traz em figura humana [...] e mudando a sua voz para a de menino, junto da cabaça, lhes diz que não cuId. de trabalhar, nem vão à roça, que o mantimento em si crescerá, e que nunca lhe faltará o que comer [...] e que as enxadas irão cavar e as flechas irão ao mato por caça [...] Acabando de falar o feiticeiro, começam a tremer, principalmente as mulheres, que parecem demoinhadas (como de certo o são), deitando-se em terra e escumando pelas bocas, e nisto lhes persuade o feiticeiro que lhes entra a santidade... (NÓBREGA, Manuel da, 1886, pp. 99-100 apud Id., vol.1, p. 132)

O livro destaca "apesar de oferecer descrição razoável do transe Místico da cultura Tupinambá, o Jesuíta demoniza o ritual" (Ibid.), como uma demonização pode ser uma descrição razoável? Ao destacar o papel das mulheres indígenas "demoinhadas", o Padre dialoga com seu tempo e a mentalidade europeia que feminiliza a atuação do diabo através das "bruxas", entender o seu olhar pela Empatia Histórica não sgnifica, no entanto, apresentar essa visão sem a reflexão do hoje, como o livro faz. Essa imagem aqui acaba sendo reforçada sem nenhuma oposição, os indígenas, as mulheres e a religiosodade afro-indígena é negativamente reforçada neste box, pois, nas orientações ao professor, os autores recomendam aos docentes fazer uma referência a essas demonizações como sendo ligadas a "representações dos caboclos na umbanda brasileira, o mesmo vale para os cativos e as pajelança no interior do Brasil" (Ibid.) .

Essa apresentação – em contexto no qual certas denominações religiosas atacam violentamente terreiros e demonstrações religiosas afro-indigenas – apresentar a ideia de uma

[23] GONÇALVES, Géssica Brandino. Portugueses nem pisaram na África, diz Bolsonaro sobre escravidão. Folha de S. Paulo, 2018. Disponível em : <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml> Acesso em: 15 out, 2018.

manifestação demoníaca das religiosidades, sem crítica devida, reforça o senso comum opressor sobre religiosidades não-cristãs e demonstra o olhar claramente eurocêntrico.

No segundo volume há apenas uma menção relevante aos povos indígenas, que retrata o ensino dado pelo Estado varguista em seu processo de "civilização". No terceiro volume, há referências pontuais e em quatro ocasiões eles ganham novos boxes, com destaque às políticas indigenistas dos governos pós-30, sem nenhuma referência importante às lideranças ou agências indígenas ou um debate mais incisivo sobre as lutas e temáticas destes povos na História do Brasil recente.

Retomando o modo como a coleção retrata a relação dos iluministas com as mulheres, parafraseamos os autores ao concluir que "embora progressista em termos gerais", aponta as falhas, vazios e silêncios, mas não os confronta e não afeta a narrativa histórica tradicional, Os modelos construídos sobre os indígenas, negros e mulheres, na coleção, mantem a tradição historiográfica de tratar estes e outros grupos de forma periférica. Não por acaso, um dos autores mais conhecidos, entre os que assinam a coleção, foi um dos principais nomes, entre os historiadores, a se colocar contra a adoção de cotas no acesso à Universidade. Sobre questões como esta e muitas outras demandas dos movimentos sociais ligados à esses grupos, emerge apenas o silêncio.

COLEÇÃO B

A "coleção B" apresenta de início uma discussão promissora sobre as temáticas e questões dos grupos periféricos. O capítulo 01, dedicado ao estudo da ciência histórica e historiografia, traz no seu texto principal, imagens de mulheres e negros que quebram estereótipos mais tradicionais. O fac-símile da capa do livro "História das mulheres no Brasil, organizado por Mary Del Priore, estampa o trecho "O que a História estuda?", a opressão ao feminino é afirmativamente usada ao explicar os conceitos de permanências e mudanças.

> Mas é preciso dizer que a História não se restringe aos estudos das mudanças; investiga também as permanências, as continuidades, ou seja, aquilo que atravessou o tempo sem se modificar substancialmente. Um exemplo de permanência são as manifestações de machismo na sociedade brasileira atual. Diante de uma barbeiragem no trânsito, por exemplo, é comum ouvirmos: "Só podia ser mulher". O machismo contido nessa frase é um comportamento antigo; está presente nas terras onde hoje é o Brasil há séculos; ou seja, é uma permanência. (Coleção B, 2018, vol.1, p, 13)

E complementa com as perguntas: a) Qual é a sua opinião sobre o machismo? b) Por que esse comportamento tem resistido ao longo do tempo? Finaliza essa percepção do

feminino de forma pertinente ao explicar o conceito de fontes escritas com um exemplo de documento oficial: o artigo 2º da Lei Maria da Penha. (Ibid.)

Esses elementos, colocados de forma coerente e problematizante permitem ao professor pautar questões emergenciais à realidade das alunas e alunos e questionar naturalizações tão arraigadas em nossa sociedade. O capítulo 1 trata com respeito os três grupos, logo após a discussão do feminino, o trecho "a valorização das matrizes africana e indígena", rompe narrativamente com o eurocentrismo.

> Durante muito tempo, zelou-se apenas pelos bens culturais associados aos descendentes de europeus e à história oficial,[...] Mas, com a Constituição de 1988, a política de preservação passou a zelar, também, pelos bens culturais associados a outros grupos humanos, como os indígenas e os africanos, igualmente importantes na formação da sociedade brasileira. Entre os exemplos de bem cultural de raiz africana estão as Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido alto, samba de terreiro e samba-enredo; e entre os exemplos de bem cultural de Matriz indígena está a Arte Kusiwa praticada pelos indígeneas do Wajãpi. (Ibid., p.18)

Entretanto, após esse início alvissasseiro, a sequência da coleção retoma a narrativa tradicional de padrão eurocêntrico quadripartite, elitista e androcêntrica, voltando ao uso das "sessões especiais" como o principal recurso de apresentação dos grupos periféricos.

O feminino ainda aparece positivamente em espaços como "Estudos de Niède Guidon" – um exemplo forte e positivo da produção cientifica e intelectual feminina apresentado com naturalidade – e no capítulo 4, "África Antiga", onde a abertura do capítulo apresenta "Hatchepsut, uma mulher faraó" que ganha destaque pessoal, mas, tem o reforço afirmativo, "contrariando a uma ideia preconcebida, ela não foi nem a primeira nem a única mulher Faraó", aí também são apresentadas as Candances, rainhas-mães e comandantes politico-militares do reino de Kush, esses exemplos de apresentação positiva da feminilidade poderiam se bastar, mas, então, o material desliza ao apresentar a ideia de um historiador que aponta a que a "notoriedade" de Hatchepsut "eclipsou as regentes e as mulheres-faráos que a precederam" (p.63). Essa argumentação reforça a negativa relação do feminino sobre si mesmo, quem eclipsou as mulheres-faráos não foi o sucesso de uma mulher – senão falaríamos apenas dos reis, imperadores ou comandantes homens mais poderosos – quem faz isso é a narrativa tradicional masculina e masculinizante. As mulheres só voltam a aparecer na Grécia Antiga, em um sintomático box.

> **O TEXTO COMO FONTE**
> O ideal de beleza vem mudando ao longo da História. Nos tempos da Grécia antiga, a beleza residia na harmonia entre o exterior e o interior; corpo e espírito; força inteligência. No texto a seguir, uma historiadora aborda tempos mais recentes.
> **A ditadura dos padrões de beleza**

> No início do século XX, tem início a moda da mulher magra. Não foi apenas uma moda, foi também [...] obsessão pelo emagrecimento [...]
> Na Europa, de onde vinham todas as modas, a entrada da mulher no mundo do exercício físico, sobre bicicletas, nas quadras de tênis, nas piscinas e praias, trouxe também a aprovação de corpos esbeltos, leves e delicados. Tinha início a perseguição ao chamado *embonpoint,*os quilinhos a mais, mesmo que discreto. [...]
> [...] A chamada boa aparência inpunhasse. Os bons casamentos sobretudo dependiam dela. Olhos e Boca, agora, graças ao batom industrial, passam a ser o centro de todas as atenções. [...]
> [...] Envelhecer começa ser associado à perda de prestígio e ao afastamento do convívio social. Associa-se gordura diretamente à velhice. É a emergência da lipofobia. Não se associava mais o redondos das formas – as cheinhas – à saúde, ao prazer, à pacífica prosperidade burguesa que lhes permitia comer muito, do bom e do melhor. A obesidade começa a tornar-se um critério determinante de feiur.
> A gordura opunha-se aos novos tempos que exigiam corpos ágeis e rápidos.
> [...] A indústria cultural ensina às mulheres que cuidar do binômio saúde-beleza é o caminho seguro para a felicidade individual. [...]
> Perguntadas por que "malham", as mulheres respondem: [...] - Para lutar contra a lei da gravidade, meu bem... [...] Nessa perspectiva, o sujeito serve ao corpo em vez de servi-se dele. (PRIORE, 2000, apud Ibid. p. 139)

Figura1 – O ideal de beleza feminina.

Fonte: COLEÇÃO B, 2018, vol. 1. p. 139

Mesmo que o texto seja uma crítica ao padrão estético e à ditadura da beleza, sua leitura superficial e dexcontextualizada pode trazer sérios danos à formação de jovens de uma geração que orbita em torno da imagem. As imagens femininas que acompanham o box corroboram imagéticamente o padrão de beleza, elas representam 'glamour', 'sensualidade', 'saúde' e 'beleza' do corpo magro, que é justamente o que o texto procura problematizar. A objetificação do corpo feminino, como posta acima, confirma o padrão no lugar de contestá-lo, as imagens e o texto dialogam semioticamente e, sem serem problematizadas, acabam reforçando o combate ao "envelhecimento", à "feiúra" e à "gordura" como algo inevitável ao nosso tempo. Apontar e apresentar questões tão sensíveis, sem problematizar efetivamente é; em jovens em formação da auto estima e de construção e aceitação do corpo, aparência e lugar social; confirmar a opressão física, que mesmo criticada, é lida como estabelecida.

A ideia de submissão e o silêncio dos agenciamentos continuam no mundo romano, as mulheres são apenas citadas como detentoras de alguns direitos, mas, “geralmente subordinadas aos homens” e valorizadas por serem donas de casa, castas e modestas, praticamente antepassadas itálicas de damas “belas, recatadas e do lar” dos dias de hoje. Nos dois próximos volumes da coleção, o papel feminino é igualmente exíguo com poucos destaques às lutas coletivas, perspectivas sociais próprias ou mesmo referências de lideranças e personalidades femininas marcantes, em muitos movimentos e momentos históricos onde poderiam ser incluídas por fazerem parte dos processos, inclusive com destaque.

Na africanidade temos capítulos interios dedicadas ao continente que vão da antiguidade ao momento atual, como: “Africa Antiga”, “Formações políticas africanas”, “Africanos no Brasil:dominação e resistência” e “Independências: África e Ásia”. Podemos perceber duas coisas: Primeiro que a coleção tenta adaptar uma narrativa afirmativa sobre a africanidade ao modelo eurocêntrico do mundo antigo, medieval, moderno e contemporâneo, respectivamente, apresentando diversos olhares sobre a África e sua relação com o Brasil, entretanto, cabe destacar que este esforço ainda é feito essencialmente por textos e análises de não-africanos, ainda é o olhar sobre a África e não o olhar da África, o padrão europeu se mantem na forma e no conteúdo. Mas, podemos destacar que há um esforço em criar uma interpretação sobre África para além do senso comum.

Segundo que os trechos iniciais, sobre a importância de repensar a africanidade da cultura brasileira, servem mais como carta de intenções do que como compromisso narrativo. Após estes pontos, a representação dos africanos, não foge do tradicional retrato do escravizado, trabalhando submisso e incorporado ao processo colonial, com resistências pontuais e destaques específicos, os negros aparecem como massa, mais do que como grupo. Mas aspectos positivos estão presentes, no volume 3, por exemplo, o capítulo sobre a independência da África e da Ásia tem uma interessante abordagem imagética sobre a atuação dos africanos em seu processo de descolonização, são apresentados modelos e construções semióticas mais positivos que o usual sobre a temática racial.

Como visão geral, podemos destacar que a temática afro-brasileira tem uma tentativa de abordagem diferenciada que se destaca dentro da maioria das coleções, mas, ainda de forma pontual e ainda marcada pelos espaços complementares. Há um discurso de valorização imagética e narrativa do indígena com abordagens que apontam à diversidade, mas, que, a despeito de páginas muito interessantes, por vezes, acabam lhes restringindo à imagem e noção tradicional. Os indígenas não aparecem de forma expressiva no primeiro volume da

obra – à excessão do ponto apresentado sobre a cultura afro-indigena do primeiro capítulo – os povos só passam a ter relevância narrativa no volume 2 da obra, onde no capítulo dedicado aos ameríndios em geral são apresentadas questões relativas à temática indígena, da época e atuais. Duas páginas dedicadas ao tópico "As lutas dos povos indigenas" apresentam as organizações e demandas dos indigenas hoje, o que permite, mesmo que pontualmente, a presentificação de questões que permanecem desde a colonização.

Problemas narrativos aparecem na descrição do processo de substituição do uso opressivo da mão de obra indigena pela africana escravizada, ainda se dá destaque à "escasses de mão de obra" e à "habilidade dos africanos em funções" onde estariam mais preparados que os nossos povos. Essa perspectiva, mesmo que de forma menos enfática, é a mesma que a tradição colonializada transmitiu, a de apontar a incapacidade indígena como causa para o "não-apressamento", o índio é o 'culpado' de não ser 'digno' de ser escravizado, é sua incapacidade que o impede e não sua resistência e sua agência confrontadora. Afora estes dois capítulos, os povos indígenas voltam a ser restritos aos textos complementares e de apoio. No volume 3 há um destaque maior à ação indigenista dos governos do que à própria experiência histórica indigena. Como feito com os africanos, sua presença é quase sempre registrada e analisada a partir da percepção dos europeus ou do estado brasileiro sobre eles, dando pouco espaço ao protagonismo desses sujeitos históricos, que quase não podem ser percebidos como tal, já que suas ações, escolhas e práticas parecem interferir pouco ou nada no processo que os envolve.

A análise geral da coleção aponta bons caminhos, mas, há pouca execução das propostas apontadas na própria obra. Após capítulos específicos interessantes, a "coleção B" não consegue fugir da obviedade no conjunto das apresentações dos grupos periféricos aqui discutidos, assim como, mantém a invisibilidade de muitos outros. Os destaques à importância de outras matrizes culturais acabam submersos na tradição eurocêntrica. Podemos definir que a coleção até aponta caminhos, mas, não os segue.

COLEÇÃO C

É a que mais integra os grupos periféricos ao texto principal. As atuações feminina, indígena ou negra aparecem em diversos pontos do texto central, fora dos boxes ou seções. Mesmo apresentando uma maior quantidade de referências destes grupos, a maioria dos problemas já apontados nos casos anteriores persiste.

O feminino só aparece com destaque a partir do mundo greco-romano. Há no corpo central do texto um espaço para "As mulheres: em Atenas e Esparta", mas estas são apresentadas novamente apenas como submissas em Atenas e privilegiadas em Esparta, onde estas eram privilegiadas por serem preparadas para "gerarem filhos saudáveis" e "permitidas" à 'grandes' privilégios, como o "direito de se dirigir aos homens em espaços públicos". Novamente nenhuma exceção a esse modelo parece existir no mundo antigo, reforçando que a dominação patriarcal é historicamente definida sem contestações.

No box "As mil e uma noites e a questão feminina"

> *As mil e uma noites* é uma das obras-primas da literatura mundial. A história se inicia com o sultão que, traído pela esposa, que resolve se casar a cada dia com uma nova mulher e mandar matá-la na manhã seguinte, antes que ela pudesse traí-lo. Scherazade se oferece como esposa e põe em prática um plano para convencê-lo de que as mulheres podem ser fiéis. Conta-lhe histórias maravilhosas, algumas interrompidas pela manhã sem o seu final. Outras, nascem no meio de histórias que estão sendo contadas. A ideia é manter a curiosidade do sultão que, querendo conhecer o fim das histórias, concede mil e uma noites a Sherazade. Ao final, o sultão reconhece a sua fidelidade. Leia com atenção um trecho de uma das mais interessantes análises sobre essa obra:
> [...] *"essa trama, essa rede narrativa era um fluxo da astúcia de Scherazade: serviam para enredar o sultão. (...) Scherazade, astuciosa, é a mulher que tece narrativas intermináveis, e que nesse fio prende o seu homem, e vence seu poder. E nessa linha de astúcias, e de fios, e de tramas, há toda uma tradição(...) de mulheres fiandeiras. Penso sobretudo em Penélope, de quem já se disse que é tão astuciosa quanto o seu marido, o astuto Ulisses, tecendo infindavelmente o manto com o qual afastará os pretendentes à sua mão, enquanto espera a volta de seu homem. Mas há também Aracne que desafia a deusa Atena na arte da tapeçaria e acaba transformada em aranha; e Ariadne, que com seu fio ajuda Teseu a vencer o labirinto; e há as Parcas, que tecem a trama dos destinos humanos: a tecelagem é uma arte feminina. Em seu estudo sobre feminilidade, Freud, tece uma engenhosa explicação: a técnica de trançar e tecer – apanágio das invenções femininas – teria como "motivo inconsciente" o pudor. Scherazade e Penélope, astuciosos e fiéis. Trata-se, aqui do mesmo tema da fidelidade. Não nos podemos esquecer de que, na história de Scherazade, é a fidelidade que está em jogo: o desígnio cruel que o sultão se havia imposto, de que sua mulher por uma noite fosse morta ao romper da aurora, não tem outro objetivo se não preservar, ainda que ao preço da morte, a fidelidade feminina*." MENEZES, Adélia Bezerra de. Sherazade ou do poder da palavra. 1995, p. 44-46. (Ibid. vol. 1, p. 134)

O texto das Mil e uma noites é um clássico e isso não pode ser contestado, mas pode e tem que ser historicizado empaticamente e repensado vicariamente à luz do pensamento atual. Nem o livro, nem o trecho apresentado fazem isso. O sultão, um assassino feminicida, não é questionado, mas a forma de sobrevivência encontrada pela vítima surge como prova da Astúcia ardilosa do feminino e suas tramas. A vitória de Scherazade ao "vencer o poder" masculino é permanecer casada com o assassino e, assim, prender "**seu** homem", o assassino vira o amante, marido e redentor. Os arquétipos do box, trazem mulheres "astuciosas" e manipuladoras, as mulheres e suas tramas e teias: Penélope, novamente escapando dos abusos

pela astúcia em prol de “seu homem” – isso é repetido nas duas personagens – Aracne que sofre com a competição feminina da Atena, Ariadne, as Parcas, enfim, a negociação masculina é diplomacia, política, a femina é trama, ardil, afinal “a tecelagem é uma arte feminina”. Por fim, temos o assassínio de um a mulher por dia como um “desígnio cruel que o sultão se havia imposto”, o sultão é quem sofre ao matar suas esposas, afinal o livro demonstra o que é relevante ao tratar a obra árabe e os mitos gregos, “Trata-se, aqui do mesmo tema da fidelidade”, “é a fidelidade que está em jogo”, “ não tem outro objetivo se não preservar, ainda que ao preço da morte, a fidelidade feminina”, não importa discutir a opressão e o feminicídio se houver fidelidade – a feminina.

A discussão semiótica deste trecho é tão profunda em discussão para a educação básica que instiga trabalho mais detalhado. As recomendações dos autores para os professores coloca que “pode-se elaborar um pequeno projeto sobre a questão da mulher no mundo islâmico hoje” com a “Justificativa: é dos temas mais discutidos e com frequência sujeito à distorções e simplificações por parte da imprensa.” e “Objetivos: Desenvolver uma postura desprovida de preconceitosmem relação ao mundo islâmico. Aprofundar o tema transversal do papel da mulher nas mais diversas sociedades[...]”. Entretanto o documento apresentado e a abordagem dada contrariam as propostas de trabalho. A abordagem traz um leitura imediata distorcida e simplificada.

As mulheres voltam ao texto principal no último capitulo do volume com o trecho “mulheres no poder” em referência aos reinados de Maria e Elizabeth I, ao fim do tópico um trecho merece ser afirmativamente mencionado “Mulher, filha indesejada de um rei especialmente cruel com suas esposas, rainha absoluta e chefe da igreja anglicana, Elizabeth I foi a principal responsável pela consolidação da Igreja Anglicana e pela construção da supremacia militar e econômica da Inglaterra”, um reforço das conquistas de uma liderança feminina ante a misoginia do patriarca. Nos destaques às ações coletivas temos mais uma vez o caso da Revolução Francesa, onde as mulheres aparecem como tendo participação “ativa na Revolução: organizando clubes políticos, discursaram na Assembleia Nacional, participaram das jornadas revolucionárias. [...]”, são postas anonimamente, mas, ao menos aparecem com maior atuação que apenas a invasão famélica dos palácios em buca de pão. No box sobre a colombiana Policarpa Salavarrieta a orientação ao professor destaca: “É importante debater com os estudantes o pequeno papel que a historiografia tradicional deu a participação das mulheres”.

A escrita da afro-brasilidade começa por um capítulo sobre “Os povos Africanos” que situa corretamente o Egito como uma experiência africana – essa percepção foge aos alunos na maioria das coleções – após isso, um destaque é dado aos kushitas, onde aparecem as Candances, com destaque à rainha kushita Amanirenas, conduzindo seus exércitos em batalha e negociando com e contra os romanos em situação de igualdade, um reforço positivo e afirmativo da feminilidade negra. Mesmo sendo apenas em um parágrafo, esta ideia de mulheres negras comandando seus povos em batalha estar dentro do texto principal, dá força à uma ressignificação de olhares.

A África, com representação, e repetidamente reafirmada nos tópicos do texto ao longo dos três volumes como pode ser percebido em títulos como: “África: o surgimento dos seres humanos”; “África: Muito além do deserto”, “África: o Impacto do islã”; “África: as sociedades urbanas, com destaque à Ifé”; “África: Caravanas e caravelas pela disputa do continente”, “África: desafios, esperanças, paradoxos”, estes subtítulos demarcam e ressaltam a africanidade, todos estes trechos, acompanhados por mapas retratando o continente em suas divisões políticas e rotas comerciais, superam certa invisibilidade tradicional sobre a África. Os títulos e subtítulos que ressaltam a África deslizam ao tratar dos afro-brasileiros, a narrativa sobre este grupo começa em um capítulo confusamente intitulado “Inferno dos negros, purgatório dos brancos, paraíso dos mulatos”, a ideia, juntamente com algumas imagens no capítulo, permite interpretações semióticas controversas, que podem ser usadas para fortalecer ideias fortemente retrógradas. O mesmo acontece no trecho “África: Os reinos e o tráfico negreiro” que ao mesmo tempo que demonstra certo protagonismo negro dos reinos de Achanto, Oyo, Benin e Daomé dentro da empresa do tráfico de escravizados, acaba por repetir a “coleção A” ao apontar o negro africano como participe beneficiário de sua escravização, sem destrinchar as diferentes lógicas escravistas pré e pós contato com Portugal. Mesmo sendo uma linha muito tênue é necessário um esforço narrativo de problematizar esse processo, crucial ao entendimento da africanidade americana, o efeito do comercio trazido pelos portugueses é profundo, aí o texto aponta corretamente que isso acabou “favorecendo a dissolução de antigas interligações africanas e dando lugar a novas configurações socioeconômicas”, sem, contudo, explicitá-las.

No tradicional capítulo de imperialismo europeu no século XIX, temos contribuições ao olhar diverso com o destaque dado à resistência africana e manutenção da Etiópia como nação livre, elementos que normalmente não são tratados nos LDs, e que contrariam a ideia de mansidão negra ante a dominação. No Brasil temos destaque à política do Branqueamento e

ao agenciamento negro na luta pela abolição, abolicionistas negros ganham atenção e realce nas imagens. Na guerra do Paraguai as lutas negras são apontadas superficialmente, aparece com maior atenção a figura do rei Dom Obá II de Oyo, retratada mais como uma curiosidade do que como contraponto a tradicional percepção do processo abolicionista e do protagonismo negro neste período.

Os ameríndios aparecem pela primeira vez no último quarto do primeiro volume em trecho denominado "os negros da terra", a forma como os europeus os tratavam. Essa é a principal dificuldade da coleção neste grupo, vencer a narrativa europeia sobre os índios. Após comentar a exitencias de pesquisas arqueológicas sobre a vida indígena, o livro estabelece.

> Outra forma de tentar reconstruir a vida dos nativos antes da chegada dos europeus é, por mais paradoxal que possa parecer, pelos relatos e crônicas escritos por esses mesmos europeus no período colonial. Como os povos indígenas da América Portuguesa também não desenvolveram a escrita, os principais documentos a respeito de sua história foram elaborados pelos conquistadores.
> Dois grandes problemas aparecem de imediato. Primeiro: até que ponto as descrições dos conquistadores retratam de fato a vida dos nativos ou apresentam projeções e distorções? Segundo: tendo tais descrições sido realizadas após o anos de 1500, as formas de vida desses indígenas já não teriam sido alteradas pela chegada dos europeus? [...](Ibid. pp, 191-192)

Certos na provocação, falhos na apresentação de assertivas acerca dos pontos levantados, os autores não rompem com a percepção de que a "os principais documentos" apontados só são principais para a historiografia tradicional, os documentos mais importantes, ressitiram apesar da oralidade em aspectos materiais e orais que o ofício do historiador e o pensamento decolonial devem buscar. O gancho ideal para apresentar uma visão de mundo diferenciada é subaproveitado. O trecho seguinte, "A terra sem mal: os deslocamentos dos Tupis" apresenta a ideia que esse povo era o "principal grupo que habitava o litoral da América Portuguesa". A construção narrativa dá a propriedade da terra ao Europeu e coloca o índio como elemento que a habitava, mas não possuia, essa visão reforça discursos atuais sobre o papel indígena na composição territorial e fundiária do Brasil.

A frente um capítulo recebe o nome de "visões dos conquistadores" e é repleto de relatos sobre os indígenas, mas não há uma "visão dos conquistados",ha referencia à falta de escrita e incapacidade de registrar a História, presente em dois relatos, talvez sirva, para os autores, de justificativa à essa narrativa unidirecional para os alunos. Finalizando o capítulo, um dúbio box, intitulado "Canibalismo deu pretexto para escravizar", parece culpabilizar as práticas rituais indígenas pelo processo de exploração do trabalho indígena pelo europeu, novamente sem um contraponto narrativo válido.

No início dos volumes 2 e 3 uma ideia à *priori* interessante nega a perspectiva de destaque dos grupos periféricos apresentados na coleção, os autores fizeram, antes do primeiro capítulo, um resumo do volume anterior como forma de permitir aos professores e alunos retomarem saberes dos anos anterior, essa retomada é importantíssima para a construção do pensamento sequencial, entretanto, aí o silenciamento é retomado, nenhum dos pontos presentes sobre o protagonismo feminino, índio e/ou negro aparecem. A ideia que isso transmite é de que ao fim do processo "isso aqui é o importante de ser lembrado", a ideia de um resumo é ressaltar o que mais importa, nesse ponto a Narrativa Tradicional retoma totalmente a centralidade, negando os poucos avanços adquiridos.

Apresentando um dialogo maior com a diversidade de forma afirmativa e integrada, problematizando em diversos momentos a Narrativa Tradicional, a "coleção C" tem elementos de valorização à multiplicidade de olhares históricos mais orgânicos, sem entretanto uma ruptura profunda com o tradicionalismo narrativo ou ao menos uma distribuição equânime da narrativa e ao final não diverge de forma significativa dos outros materiais analisados trazendo questões semióticas de profunda e negativa complexidade.

2.2.2 "Não há livro tão ruim, que não tenha algo de bom".[24]: Visão geral das obras didáticas.

O material de divulgação do PNLD 2018, produzido pelas editoras das coleções e que acompanha as obras, demonstra certo valor agregado ao associar os novos LDs a um trato diferenciado dos grupos periféricos; na divulgação da coleção B, diz que "a coleção se destaca pela importância que dá ao estudo das histórias e das tradições africanas e indígenas e à participação das mulheres em diferentes acontecimentos históricas", já a coleção C "contempla a programação curricular de História Geral, História da África e História do Brasil" em igual destaque; entretanto o que vimos foi a continuidade geral da tradição eurocêntrica nas coleções. Voltamos a ressaltar que nosso esforço não foi buscar os erros e falhas, de forma a atacar as coleções analisadas, não forçamos ideias combativas ao texto didático, nem visamos negar avanços identificados, mas, dentro de uma compreensão de que a Narrativa Tradicional se estabelece secularmente; sem mudanças paradigmáticas, e de forma a

[24] Fala da personagem D. João, do livro Dom Quixote dela Mancha *CERVANTES SAAVEDRE, Miguel de. Dom Quixote de la Mancha. Trad. Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: ebooksBrasil, 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000014.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2018.*

aceitar emendas que pioram o soneto central; buscamos uma leitura que fosse além do primeiro plano de análise e permitisse evidenciar olhares que podem servir como reforçadores do senso e da narrativa comum sobre os grupos retratados.

A análise das obras evidenciou o entendimento de que a produção destes materiais didáticos fica dividida entre as exigências legais, as exigências de um mercado milionário que resiste a se renovar efetivamente e as demandas da escola e seu sistema. O resultado é a construção de uma intersecção conveniente, através da construção destas soluções complementares. Os pontos elencados são demonstrativos de que os três grupos investigados estão presentes na historiografia didática, mas, fazendo uma análise semiótica das obras, foi possível perceber que as principais coleções de LDs presentes nas escolas hoje, não confrontam a versão oficial da História Nacional e mantêm grupos essenciais à nossa formação social e humana à margem da narrativa. Retomando as percepções de um especialista e pioneiro no tema da semiótica, vemos como Umberto Eco, junto à Mariza Bonazzi, na obra "Mentiras que Parecem verdades" analisam os LDs ou livros de leitura italianos e levantam debates pertinentes ao que foi colocado até aqui.

Por mais que já tenhamos salientado que não há um combate aos materiais didáticos em si, e reforcemos a importância de sua existência e seus avanços temáticos, a escrita inflamada de Eco e Bonazzi nos contempla em muitos pontos. No prefácio à edição brasileira do livro dos italianos, O professor Samir Cury Meserani diz que

> Umberto Eco [...] juntamente com Mariza Bonazzi parece ter perdido a paciência, indignando-se ambos com o objeto da análise: O livro didático. O livro didático é uma dose muito pesada para quem não se submete à Ordem, à Forma, ao Conteúdo, à Estrutura e a todas as manifestações de um mesmo modo de constituír e ver os discursos humanos. Para quem, face a esses discursos, prefere a discussão à lição.
> [...] percebe-se a réplica-contestação: após ou durante o riso, *Mentiras que parecem verdades* provoca uma crise, dando-nos uma imediata consciência crítica dos perigos do ilusionismo didático. Sem os aparatos de certas análises de ideologia, dispensáveis até pela demonstratividade da obra, mostra-nos como somos educados para o silêncio, para consentir na espoliação e nos submetermos a eterna forma opressiva de uma mesma ordem, disciplinados desde as carteiras escolares. Também nessa denunciação será imediata a associação dos textos italianos com os congêneres brasileiros e, supomos até mais dolorosa a nossa leitura.
> [...] De repente, na leitura da edição brasileira de *Mentiras que parecem verdades* veio-me à lembrança um menino de sete anos, recitando em uma escola rural paulista:
>
> *"o amarelo representa o ouro, o azul a cor de anil*
> *o verde acima essas matas , do nosso querido Brasil" [...]*
> *"Criança! Não verás país nenhum como este:*
> *Imita, na grandeza, a terra em que nasceste!"*
>
> Hoje, tais versos só resiste a uma leitura irônica (MESERANI in BONAZZI; ECO, 1980, pp. 9-10)

O próprio Eco, na introdução original da obra aponta que a despeito de certos acertos, as obras apresentam um todo questionável.

> [...]ao tomarmos um desses livros na mão pode acontecer que a constatação do que dizemos não seja imediata, nem todos os trechos são ridículos da mesma forma e a uma rápida leitura algumas páginas até que poderão parecer aceitáveis mas somente lendo com atenção, relendo, relacionando as várias páginas é que o desenho pedagógico arcaico e regressivo salta aos olhos e é por isso que com a presente antologia procuramos acelerar o processo de conscientização do leitor pensativo responsável[...]. (ECO; BONAZZI, 1980, p. 19)

É essa perspectiva de consciência crítica, aqui entendida como crítico-genética, que nos interessa. Os alunos que utilizam o material destas obras em salas de aula da educação pública nacional são na maioria mulheres, negros ou pardos e a maioria em condições economicamente desfavoráveis, dessa forma, a história apresentada pela coleção não é a história deles, não há identificação imagética nem social, eles entendem que aqueles ali não são eles, mas, ao mesmo tempo eles não se enxergam nos grupos oprimidos e coadjuvantes da história oficial. Além de não se identificarem na formação histórica do país, eles também têm dificuldade de se reconhecerem enquanto sujeitos históricos desse país e protagonistas de sua própria experiência histórica. Uma vez que a coleção não se esforça por explorar os espaços que ela até cria pra debater esses grupos sociais e esses sujeitos históricos, ela relega ao professor o trabalho de fazê-lo, daí a minha necessidade de me debruçar sobre o processo de silenciamento destes grupos para compreendê-los de forma mais profunda.

A questão da complementaridade presente nos materiais alimenta ainda mais a importância da formação docente nessas temáticas, pois, fica a cargo da escolha do professor utiliza-los ou não mesmo em escolas que o uso integral do material didático é forçosamente determinado. Então, em casos em que o professor não se sinta apto, ou "confortável" com a temática, ele não a abordará – o que é mais problemático quando o assunto está no texto principal – em casos em quando o tempo for exíguo, ou mesmo, sobre pressão de determinados grupos conservadores, esses espaços "especiais" são facilmente relegados, pois, se trata apenas de material de apoio. Como podemos perceber, apesar do enaltecimento de importantes lutas e boas perspectivas o espaço dedicado a temático negra, africana e afro-brasileira, é restrito aos grandes períodos escravocratas - açúcar, minas e café – sendo dada menor ênfase à atuação social dos africanos como grupo ou até mesmo ao seu entendimento enquanto trabalhadores no pós escravidão. Por vezes, o elemento negro aparece apenas no sofrimento e nas revoltas, escondendo as diversas formas de resistência e de interação que a africanidade assumiu no país. Os indígenas com atuações ainda mais pontuais são apêndices do processo colonial e da atuação estatal, tendo, numa concepção de José Murilo de Carvalho,

mais uma “Estadania” do que uma cidadania. Essas percepções negam o protagonismo e agenciamento social destes elementos.

O uso desses grupos nos LDs é o sintoma mais perceptível de um processo maior que o livro em si, e presente na cultura escolar como um todo. O que pudemos identificar nos livros não ocorre por acaso ou por descaso. Alguns dos exemplos postos acima demonstram a consciência dos autores acerca das carências e apenas uma ‘meia disposição’ de supri-las. Podemos notar como o apelo a diversidade e a resposta às demanda sociais e legais são conscientes, basta analisarmos imageticamente as capas das três coleções. (postas fora da ordem de análise).

Figura 2: Capas das coleções “A”, “B” e “C” analisadas e disponíveis no “Guia PNLD 2018 – FNDE”.

Fonte: Guia PNLD 2018 – FNDE (componente – História) http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018.

A representação nas imagens é predominantemente feminina e afro-indígena, o elemento masculino europeu tradicional aparece em apenas uma das nove capas e de forma secundária. A imagem que as capas apresentam da Narrativa História, não é a mesma que recheia as edições, e essa falsa expectativa pouco contribui àqueles que esperam ver seus rostos e povos representados.

Por fim, pegamos o gancho da ultima imagem abaixo e apresentamos as duas últimas imagens deste trecho em diálogo.

Figura 3: Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg

Figura 4: Fotografia de grupos indígenas na galeira do Congresso Nacional no dia da votação da Constituição de 1988**.**

f) **Remanescentes de quilombos** – O artigo 68 reconheceu aos remanescentes das comunidades dos quilombos a propriedade definitiva das áreas que estejam ocupando, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.
g) **Mídia** – Fim da censura nos jornais, televisão, rádio, cinema.
h) **Terra** – Aplicação da reforma agrária em terras consideradas improdutivas.

Apesar das opiniões contrárias, os indígenas vêm crescendo e aumentando sua participação na política nacional. A foto mostra a presença deles no dia em que foi promulgada a Constituição que reconheceu importantes direitos dos povos indígenas.

Fonte: COLEÇÃO B, vol. 3. p. 230.

As duas imagens permitem um diálogo semiótico; a primeira está em todas as coleções analisadas, a segunda esta em três das cinco coleções mais distribuídas e em duas das analisadas; nelas podemos ver a missa/sessão plenária como espetáculo do branco, o indígena assiste, do alto, dos lados, em silêncio, sem identidade, individualidade, seus rostos se voltam ao espetáculo à sua frente e seus destinos são decididos sem sua (o)posição. Como a própria coleção coloca na legenda da foto, ele "mostra a presença", não as lutas, não o protagonismo. As inúmeras imagens de lutas, discursos, as resistências físicas e intelectuais dos povos da era colonial e as manifestações e protestos do movimento indígena em 1988 são sufocadas e silenciadas em duas imagens fortemente difundidas entre os materiais, em uma narrativa

gráfica que se sobrepõe ao discurso escrito e coloca este e outros grupos em seus lugares: à margem.

A coleção B em uma de suas sessões especiais, "Para refletir: A importância da História da África", traz um trecho da obra "*Um rio chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África"* do saudoso Alberto da Costa Silva.

> Preocupados com nós próprios, com o que fomos e somos, deixamos de confrontar o que tínhamos por herança da África[...] No entanto, a história da África – ou, melhor, das várias Áfricas -, antes e durante o período do tráfico nehreiro, faz parte da história do Brasil. [...] A história da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa forntiera leste de onde proveio quase metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benin ou o Angola, Quiluanje estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França. (SILVA, 2003, in coleção "B", p. 77)

A declaração é afirmativa e profundamente verdadeira, mas a mesma coleção que a apresenta, dedica diversas páginas aos reis franceses e nenhuma aos obás e Angolas.

Voltando a Eco, temos que as respostas à necessidade de multiplicidade, talvez não estejam nos LDs, os problemas são materializados em sua narrativa, mas, para entendê-los, temos que ir além dos livros, e para superá-los também.

> O problema não é fazer livros de texto "melhores". O problema é fornecer aos alunos e aos professores bibliotecas escolares tão ricas e uma tal disponibilidade para a realidade (a realidade dos jornais, da vida de todos os dias) que a aquisição de noções de verdadeiramente úteis se dê através da livre exploração do mundo, da leitura dos jornais, dos livros de aventura (e, porque não, até das histórias em quadrinhos, lidas, criticadas em conjunto e não lidas de escondido e por desespero, uma vez que os livros oficiais de leitura são o que são), dos manifestos publicitários, da análise da vida cotidiana, fornecida pelos próprios alunos [...]
> Chegamos, então, à conclusão de que, para satisfazer a maioria, para não causar discórdias, para evitar suscetibilidades, para agradar a todos, procuram tais autores manter o livro didático ao nível do óbvio ululante, do corriqueiro, do acrítico, da imbecilidade respeitável [...] Desta forma, esperamos que a esquálida maldade perpetrada com os nossos filhos seja, dia após dia, colocada sob processo. E, talvez, algum dentre esses autores comece a sentir vergonha, se a amplitude dos seus interesses culturais lhes permitir chegar até este livro, ou àqueles que o lerão. (ECO; BONAZZI, 1980, p. 12)

Eco nos provoca, com uma escrita violenta, à tomar uma atitude assertiva contra as naturalizações de uma ensino que não liberta nem empodera. Mesmo não concordando com toda a agressividade dos italianos para com os autores, entendemos que os LDs se mantém sim, conscientemente presos ao sistema, ao óbvio colonializado, mas que isso responde à um sistema maior que os comporta. Os LDs não foram identificados aqui como a chave do

problema, mas direcionaram nosso caminho além da narrativa didática, como forma de entender a marginalização historiográfica de nossa gente.

O esforço de perceber o LD, os avanços da narrativa historiográfica didática, os caminhos que os próprios livros apontam valem a discussão, entender o LD foi essencial, pois somos seus interpretes públicos diretos.

> De tal forma estamos condicionados pelos nossos antigos livros de leitura, que ler os novos significa ter a capacidade e a coragem de dizer: "O rei está nu". Um ato de clarividência que, contrariando à estória de Andersen, a criança não pode fazer. Portanto, caberá a nós fazê-lo" (BONAZZI; ECO, 1980, p. 15)

Ao perceber a reprodução sistêmica deste modelo, entendemos que discutir os silenciamentos específicos destes três macrogrupos evidencia os processos seletivos da construção da memória coletiva histórica nos materiais didáticos e como se efetiva uma experiência vicária coletiva nacional onde esses grupos não aparecem. Dedicaremos-nos a fazer o debate público destes temas, discutir os silenciamentos e exclusões, fazer o esforço de perceber a agência histórica dos grupos silenciados pela tradição e evidenciar o potencial da história escolar em ser mais do que uma disciplina politemática, em ser um fazer científico polissêmico e polifônico.

2.3 "TIJOLO COM TIJOLO NUM DESENHO (I)LÓGICO"[25]: AS CONSTRUÇÕES DA PERIFERIA HISTORIOGRÁFICA.

A realidade dos grupos periféricos às épocas em são descritos nos LDs podem ser de opressões e domínios, o exercício de alteridade nos leva a pensá-las em seu tempo. Entretanto, a narrativa com que são apresentadas nas escolas pode dialogar com os dias de hoje, posturas e posições podem e devem ser problematizadas, devem-se discutir essas relações a partir do contexto atual, mas o material apenas as enquadram e dispõe. Novas perspectivas são apontadas, mas, não realizadas, permitindo a permanência de silêncios. Os personagens podem ser apresentados, mas, não são ouvidos, as vozes de negros, indígenas e mulheres não aparecem nos livros, suas lutas são, no máximo, narradas pelos outros autores. Dos nove autores das coleções analisadas apenas 3 são mulheres, nenhum negro ou indígena e cinco

[25] Referência à letra da canção Construção de Chico Buarque. ***BUARQUE, Chico. Construção. Construção. Polygram, São Paulo, 1971***

destes autores sequer cita suas coleções didáticas no Currículo Lattes, esses dados demonstram as percepções sobre a narrativa que estão sendo construídas.

Para confrontar estas narrativas é necessário compreendê-las e historicizá-las. Como as opressões nunca são naturais, cabe-nos refletir sobre suas construções para além dos materiais didáticos e adentrar nas formações históricas que as sistematizaram.

2.3.1. "Entre a serpente e a estrela"[26]: Evas e Marias, Madalenas e os padrões tradicionais do feminino.

Falando aos professores-orientadores finalistas da 7ª edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), o Prof. Leandro Karnal (2015), se voltou ao tema que havia permeado toda a edição: O preconceito. Na palestra, o preconceito foi abordado da perspectiva do ensino. Sua fala foi muito pertinente ao momento, onde a radicalização da tensão social pós-eleição de 2014 e pré-Escola sem Partido já se impunha ao processo ensino-aprendizagem, levantando uma série de questões e demandas sobre o papel da História, da escola e do professor na superação dos preconceitos possíveis. O professora da Unicamp iniciou a fala destacando a misoginia como "provavelmente o mais antigo, mais estruturado, mais sólido e mais presente de todos os preconceitos, o primeiro a ser notado e o que permanece a mais tempo".

A História ensinada tem papel crucial na solidez deste preconceito. Perrot descreve como o "ofício do historiador" é um ofício masculino, e que produz uma história do masculino, a História tradicional só não recebe esta nomenclatura pela naturalização de entender esta narrativa como a "História", única e geral.

> as mulheres foram, durante muito tempo, deixadas na sombra da História. O desenvolvimento da Antropologia e a ênfase dada à família, a afirmação da História das "Mentalidades", mais atenta ao quotidiano, ao privado e ao individual, contribuíram para as fazer sair dessa sombra. E mais ainda o movimento das próprias mulheres e as interrogações que suscitou. "Donde vimos? Para onde vamos?", pensavam elas; e dentro e fora das Universidades levaram a cabo investigações para encontrarem os vestígios das suas antepassadas e, sobretudo, para compreenderem as raízes da dominação que suportavam e as relações entre os sexos através do espaço e do tempo. (DUBY; PERROT, 1995, p.07)

Discutindo sobre a invisibilidade do feminino ou sobre o papel relegado às mulheres na narrativa histórica, Ana Ávila Melo afirma que

---

[26] Trecho da canção "Entre a serpete e a estrela", sucesso na voz da Zé Ramalho. ***BLANC, Aldir. (versão). ZÉ RAMALHO. Entre a serpente e a estrela. Zé Ramalho ao vivo. [S.l.] Sony/BMG. 2005***.

> A "invisibilidade feminina" tem uma longa narrativa que não se restringe à fronteira portuguesa nem às vicissitudes da nossa história recente. É um longo e espesso manto, como uma manhã de nevoeiro, que se abate sobre todas as descobertas e progressos científicos que emanam diretamente das mulheres e que as podem projetar para fora da esfera do privado" (MELO, 2014 p.47-48)

É o debate público, nascido de demandas feministas, que leva a discussão sobre o papel da mulher na História à academia, narrativamente, nos materiais didáticos além da invisibilidade e das "sombras" apontadas, cabe colocar que, quando estas são superadas, muitas vezes, ocorre uma esteriotipação, que, no lugar de protagonismo, relega as mulheres a uma padronização perniciosa, a mulher do senso comum ocidental se coloca dicotomicamente entre a santidade e a danação, entre o sagrado e o profano.

Duas personagens arquetípicas do feminino vão se definir como constructos sociais do ocidente cristão, personificando paradigmaticamente esses modelos: Eva e Maria. A primeira é o modelo do pecado, da tentação da desobediência e do desvio, a segunda é a aproximação da mulher com a divindade, a pureza da mulher no lugar da maternidade, do silêncio e da obediência.

> Estas imagens são reproduzidas e disseminadas socialmente, de forma contínua, integrando não só as práticas sociais e os comportamentos face à mulher, mas também a resposta das próprias mulheres nas diversas situações em que se joga a dominação masculina. Estamos perante um processo de interiorização destas imagens no próprio eu feminino. (MOTA-RIBEIRO, 2000, p.4)

A reprodução artística, cultural, social e educacional desses modelos leva a naturalização da ideia e da oposição entre os dois modelos como experiências efetivas do feminino, ou esposa ou amante, ou "moça da família" ou "mulher da vida", ou "mulher pra casar" ou "mulher pra curtir". É mesmo que essa seja uma imposição do masculino sobre o feminino essa percepção é incorporada a mentalidade social de forma tão naturalizada que é aceita como algo dado até mesmo por algumas mulheres, esses moldes funcionando como disciplinadores do lugar social da mulher. As mulheres "belas, recatadas e do lar"[27] não podem ser confundidas com as loucas, "mulheres-macho" e "feminazis"[28] que 'não sabem'

[27] Referência a reportagem feita pela revista Veja e que viralizou a referência feita à esposa do então presidente Michel Temer, Marcela Temer, como modelo de primeira dama por ser "bela, recatada e do lar", este termo gerou grande polêmica à época por seu caráter misógino. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/> . Acesso em 05 jun. 2018.

[28] Na monografia DITO E NÃO DITO EM REDE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO ANTIFEMINISTA a autora Lisandra Barcellos Borba registra que de acordo com grupos anti-feminismo o termo feminazis 'expressa o seguinte: O termo feminazi é formado pela junção das palavras feminista e nazi – que vem de nazista. É usado para se referir às feministasextremistas, radicais e misândricas – que possuem aversão ou ódio aos homens – e que querem se colocar acima deles. […] "Feminazismo" é um termo que foi criado para depreciar as feministas

‘ser mulher’. Voltando aos exemplos dos materiais didáticos, temos em duas das coleções mais distribuídas, a oposição entre as figuras da Marquesa de Santos, Domitila de Castro, “a amante”, que levou a imperatriz Leopoldina, a esposa humilhada, à morte por desgosto, aquela é “destruidora” do lar imperial, esta a mártir moral do I Império, temos também a já falada Maria Quitéria, perdoada do erro de lutar com homem ao se casar e ter filhos. Os livrso trazem os padrões, os modelos de adequação das Evas, Marias e Madalenas arrependidas tupiniquins.

O feminino negro, indígena, brasileiro deve ser enquadrado e a escola se tornou o espaço privilegiado da padronização social. Estes modelos se impõem, pela educação escolar, à uma imensa quantidade de jovens que, sem uma proposta de contraditório, os incorporarão como definidos e definitivos. Mota-Riberio, citando Bourdieu, destaca que: “nós incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina” (1998, p. 11) Discutir o feminino em sala de aula é também pensar na auto-percepção das alunas e de suas relações sociais consigo e com o meio social em que se inserem, a negação do feminino afasta as alunas de uma história que não as comtempla e o reforço de uma imagem limitada e limitante lhes furta de outras formas de viver sua feminilidade. É importante compreender a

> escola como um espaço pedagógico onde se constroem diversos sentidos de gênero, que se constituem a partir de características supostamente naturais, daí a força desse discurso que constitui formas adequadas de ser homem e mulher na sociedade. (AZEVEDO, 2016. p.24)

Nem mesmo o uso religioso da imagem da mulher pode ser posto como justificativa natural ao estereótipo pronto da dualidade feminina. Dentro da lógica religiosa poderiam ser citadas inúmeras lutas coletivas femininas ou mesmo personagens que permitiriam um debate, pautado nas mesmas escrituras, onde se apresentassem figuras como Miriã (Ex 15:20), que mais que mãe de Moisés, era profetisa respeitada entre os cativos no Egito; Raabe (Hb 11:31), uma prostituta que por ajudar na luta contra Jeríco teve a família poupada e de mulher desprezada se tornou antepassada de Jesus; Débora, juíza que liderou exércitos (Jz 4: 8,9); entre outros tantos exemplos possíveis. Mesmo no exemplo Mariano, na concepção divina, temos um interessante elemento de reflexão: o Deus hebreu, do alto de seu poder, não manda o anjo Gabriel anunciar que Maria está gravida, o que poderia ser natural diante de sua

---

muito radicais que querem ser superiores aos homens e pregam o ódio à classe, já que o nazismo também pregava a superioridade de um certo grupo’. Entretanto este termo tem sido usado por grupos e sites conservadores para referir ao feminimo em geral.

onipotência e onisciência, mas, que esta foi escolhida para engravidar, somente após o consentimento de Maria, o sim, o anjo "retirou-se" e o Espírito se torna Carne (Lc 1:26-38). É pertinente demonstrar como mesmo o discurso religioso, tido como prioritariamente conservador, não está distante de um debate empoderador, pois, se o próprio Deus judaico-cristão declina de sua potência como forma de respeito ao consentimento de sua filha, por que as meninas não podem buscar o mesmo respeito.

Muito tem se falado, inclusive com forte atuação de igrejas e líderes religiosos, sobre certa "Ideologia de Gênero" que desvirtuaria o papel do feminimo-masculino, quando na verdade, podemos, enquanto Historiadores, dentro de uma "temática de gênero", problematizar exatamente essa delimitação artificial sobre os modelos de gênero, é irônico como a determinação destes modelos pré-estabelecidos do feminino, acabam por exercer sobre as alunas uma doutrinação que limita sua liberdade de escolha e de ação realizando o que os críticos do debate de Gênero dizem combater.

A História que respeita e promove o protagonismo feminino, que permite a quebra dos silêncios impostos às mulheres, precisa romper o padrão do ensino tradicional, ir além "conteúdos normais" e mais que transversais, serem inseridos efetivamente na historicidade humana, como o são na vida. O conteudismo academicista das grandes narrativas, dos grandes heróis e do positivismo, perpetua e propaga a exclusão e o silêncio sobre o gênero na História ensinada. Ensinar as alunas e os alunos que esses papeis, silêncios e padrões são histórica e intencionalmente produzidos é levá-los a refletir sobre si mesmos e pode, não só aproximar os não-enquadrados do padrão social tradicional da História ensinada, como pode arma-las e arma-los conceitualmente para a História vivida.

Como vimos, em nenhuma das três coleções analisadas aparece uma sistematização das lutas femininas ao longo da narrativa histórica antiga, medieval e moderna, dessa forma, o silêncio faz mais que esconder, cria um mal gigantesco à percepção dos movimentos de mulheres, ao estabelecer que a experiência vicária possível sobre as mulheres anteriores à primeira onda feminista era de aceitação e submissão ou de pontual insurgência, cria a narrativa que as "mulheres de agora" estão perdendo a feminilidade, que o feminismo está criando um padrão que renega o padrão antigo, natural e tradicional das mulheres, essa atipia anacrônica cria uma sensação que as mulheres do passado simplesmente não resistiam.

O debate de gênero na escola tem um caráter prático e emergencial. Trazer relevância a uma disciplina distante da maioria do seu público. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou recentemente o material "Estatísticas de Gênero" onde é possível analisar os dados acerca dos problemas de gênero em relação ao mercado de trabalho, relações familiares e educação entre outros. Analisando os dados vemos como a maioria do público escolar da educação básica é composto de meninas negras, esse público não pode se reconhecer na narrativa histórica e nem reivindicar um protagonismo histórico-social diante de uma leitura de nação onde não é possível existir uma pertença, uma ligação de identidade. Isso dificulta até o próprio autorreconhecimento racial de forma a perpetuar as invisibilidades e mascarar o preconceito pelo simples silenciamento do debate. Se há ao menos a percepção desses silêncios, isso leva a uma série de "porquês" permitindo uma busca por outras histórias possíveis.

> A longa duração de condição ainda esperada dos papéis sociais de mãe, esposa, menina comportada, moça que preserva os costumes familiares determinados por homens. Percebe-se, dessa maneira, a urgência em desnaturalizar tais representações por meio do ensino de História, para que a naturalização perceptível na sociedade quanto aos estereótipos calcados na figura feminina venha a ser revertida. As mulheres são percebidas como o outro, o estereótipo se faz como o diferente, que é mencionado e, por vezes, até enaltecido, no entanto, sem estar no processo ativo de articulação histórica. (PIRES, 2016. p.60)

Ana Maria Colling (2015) discorre em sua obra sobre a necessidade de mudar a mentalidade sobre o papel social da mulher e de onde e como isso pode ser feito, e destaca dois espaços privilegiados de transformação: a família e a escola. No primeiro os padrões são construídos e no segundo reforçados e contrapostos ao diferente, formando alunos conscientes eles farão da educação primárias de seus filhos uma experiência diversa à que receberam de forma que ambos os espaços necessitam da mudança do pensamento educacional para efetuarem uma relação de equidade entre homens e mulheres.

2.3.1.1 O feminino na historiografia escolar e na prática didática.

Voltando ao trabalho de Melo, me chamou atenção a citação do livro "A Abadia de Nothanger", de Jane Austen, centrado na jovem Catherine de 17 anos. No livro a jovem, ávida leitora de romances, afirma:

> -"Isto é, posso ler poesia e peças, e coisas deste tipo, e não gosto menos dos relatos de viagem. Mas pela História, a real e solene História, não consigo me interessar. Você pode?"
> - "Sim, gosto muito de História".
> -"Queria gostar também. Leio um pouco por dever, mas não me diz nada que não me irrite ou me desgaste. As discussões de papas e reis, com guerras e pestes em

> cada página, e os homens todos, tão bons por nada e, dificilmente, uma mulher; tudo isso é bem cansativo."(AUSTEN, 2010 p. 84-85)

Ao ler a obra relacionei-a a fala de várias de minhas alunas na mesma faixa etária. Ora, se uma jovem letrada e aristocrática da Inglaterra vitoriana - quando ingleses se viam como senhores do século XIX em sua auto-narrativa heróica nacional - não consegue se identificar e se interessar pela história de homens e heróis, pareremos para refletir sobre como a história narrada chega à muitas e muitos jovens brasileiros, negras e negros, indígenas, de periferia que não podem perceber na história ensinada, nada além do mero reflexo negativo de si mesmos e de seus iguais.

Voltando ao aspecto prático deste debate, na ponta do processo educativo, a escola. A coleção A afirma no material de apoio ao professor que procurou "resgatar ao máximo o papel das mulheres" e reconhece que a História sempre foi contada do "ponto de vista fundamentalmente masculino, confinando o feminino, quando muito, ao papel coadjuvante", entretanto, é interessante questionarmos o uso do termo "confinado", pois como vimos na maior parte das coleções, o ponto de vista feminino continua confinado nos boxes e textos complementares, reforçando a coadjuvância do feminino ante o protagonismo masculino e muitas vezes marcadas pelas esteriotipações, como as destacadas anteriormente nos materiais didáticos. E se o que se encontra no material é o "máximo" que os autores conseguiram resgatar acerca da história das mulheres, nos parece necessário dizer que muitos livros básicos acerca da historiografia do feminino poderiam auxiliá-los nesse esforço.

Na tese "O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999, de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2005) a autora trilhou o mesmo caminho que me propus inicialmente neste trabalho ao relacionar raça e gênero no processo de ensino escolar e desenvolve essa ideia a partir de uma análise profunda das representações dos dois elementos no PNBE/99. A autora demonstra como, nos materiais didáticos analisados, o papel social da mulher é o da maternidade e tudo que se associa a essa ideia: delicadeza, fragilidade, mansidão e principalmente o espaço doméstico, o âmbito privado do lar. Já o masculino é marcado em textos e imagens pela capacidade intelectual, força física, protagonismo e no domínio dos espaços públicos e dos domínios políticos (PROCHNOW, 2016) essa esteriotipação levaria a natural invisibilidade ante uma história dos grandes fatos e grandes eventos coletivos. As mulheres não aparecem simplesmente por que elas não estavam lá, estavam em casa exercendo seu papel. Essa imagem equivocada e distorcida conduziria a secundarização do papel feminino, que, quando ganha destaque seria destacado pela

excepcionalidade, sendo ligadas à masculinização ou pela sexualização, ou seja, sempre pelo crivo do masculino.

Recordo-me de aulas que dou no cemitério São João batista, mais antiga necrópole de Fortaleza em atividade, e de um túmulo que chamou minha atenção e utilizo como estopim da discussão patrimonial da aula. Um túmulo de uma mulher comum, entre tantos vultos e celebridades locais e nacionais ali sepultados, é normalmente um dos mais comentados depois entre os alunos. Túmulo de uma mulher da elite local, pela construção e pela localização no espaço cemiterial, o jazigo tem um obelisco de quatro lados com as quatro últimas frases que a sepultada teria pronunciado e os quatro marcos de sua vida feminina. As fases se inseriam no papel de uma boa mãe cristã do século XIX de um Brasil provinciano. Elas foram dirigidas ao marido, à filha, à mãe e ao sacerdote que a assistia, e se referiam aos cuidados com a família e aos marcos temporais que se relacionam com a função feminina tradicional da sociedade. O túmulo dispõe das seguintes informações, "Nasceu em ...; Casou em... ; Foi Mãe em...; Morreu em...", a mulher ideal do tradicionalismo ocidental esta ali representada: nasce, casa, procria e morre. Comparando como o exemplo de Maria Quitéria poderíamos ironicamente apontar: Nasceu, Casou, Lutou uma guerra, Foi heroína, Lembrou que era mulher, Foi perdoada pelo Imperador, Foi perdoada pelo pai, Casou, Foi Mãe, Morreu.

Pensar além da estrutural binária do masculino-feminino como estruturas biológicas é compreender que o silenciamento sofrido pelo feminino desde a modernidade é o resultado de uma disputa de poder que tem a narrativa histórica como arma e a memória histórica como palco. Superar o espaço restritivo de uma "história das mulheres" é perceber que todo protagonismo feminino e masculino compõe a história humana e que ambos, como expressão do coletivo, se inter-relacionam de forma indissociável, "um implica no estudo do outro". (SCOTT,1995 apud INSAURRIAGA. JARDIM, 2015) Combater os silêncios impostos pelas misoginias é mais do que compor uma História feminina é compor uma história social que entende a ação individual e coletiva para além do tema biológico e que parte da opressão que a mulher sofre socialmente e do seu lugar social para repensar a própria feminilidade sem a extirpar do todo. Se o feminino está muitas vezes reduzido aos espaços temáticos e aos "boxes", normalmente nos mesmo capítulo e conteúdos, em espaços marcados, estereotipados, definidos, é papel do professor, usar o material que tem em mãos e no lugar de reproduzir o discurso ali colocado problematizá-lo. (Ibid. 2015**)**

Embora a experiência do feminino em toda a trajetória humana tenha tido um gama de multiplicidades incontável, e assim também tenha sido no período da medievalidade ocidental, o papel da mulher, neste período, se consolidou em duas principais imagens pré-estabelecidas do feminino, dois arquétipos desenvolvidos e sedimentados no imaginário coletivo durante o contexto religioso do medievo cristão e permaneceram no âmbito de nossa colonialidade. Esses modelos sociais se relacionam diretamente como o senso comum que nós e nossos alunos reproduzimos cotidianamente sobre as mulheres e isso implica diretamente na autopercepção das alunas sobre si e sobre suas congêneres. Problematizar esses papeis e ressignificá-los é instrumentalizar alunas e alunos a perceber o feminino em suas multiplicidades e combater opressões de longa duração.

2.3.2. "Um índio em pleno corpo físico, em todo sólido, todo gás e todo líquido, em átomos, palavras, alma, cor"[29]: Histórias indígenas contra uma única (breve) narrativa etnocêntrica.

Dois eventos relacionados à temática indígena marcaram uma ressignificação da minha prática de ensino sobre o tema. No primeiro recordo vividamente o impacto que tive ao ler a notícia do assassinato do piá Vitor Pinto, Kaigang de 2 anos, morto por degola em Santa Catarina, a descrição do crime era brutal nos sites de notícia mas teve pequena repercussão ante outros infanticídios que dominaram noticiários nacionais por meses. O menino Kaigang brincava perto da mãe e irmãos na rodoviária de Imbituba, quando um jovem branco se aproximou, acariciou seu rosto e, com um estilete, o degolou. A família de Vítor é originária da Aldeia Kondá, localizada no município de Chapecó, Oeste de Santa Catarina e luta até hoje para o crime ser reconhecido como crime racial, mas após o assassino confesso dizer que não foi crime xenofóbico, o delegado do caso imediatamente descartou a alegação da família. Se o assassinato não teve, segundo a polícia, conotação racial, esse caráter é a mais nítida motivação ao silenciamento do crime e sua parca discussão em comparação com casos como os de Isabela Nardoni e Bernardo Boldrini entre outros similares, até com menor grau de brutalidade, mas que foram explorados à exaustão pela imprensa mesmo após anos transcorridos.

[29] Trecho da canção "Um índio". ***VELOSO, Caetano. Um índio. BICHO. [S.l.] Polygram. 1977.***

Comentei a notícia e os silêncios sobre ela em turmas do Ensino Médio na rede pública e privada onde leciono e além de discutirmos a brutalidade e a crueldade do assassinato em si, tentei levantar a ideia de crime étnico. Muitos alunos demonstraram admiração com frases como, "tem indíos em Santa Catarina?" Outros alegaram, justificando a decisão dos investigadores, que "não tem como saber quem é índio e quem não é", porque "os índios hoje não parecem índios". Isso me fez pensar em como a imagem que temos dos povos indígenas é cercada pelo manto do silêncio e do estereótipo de tal forma que mesmo quando somos confrontados brutalmente com a existência de conflitos entre índios e não-índios – e eles estão cada vez mais frequentes – nos voltamos a natureza da "indianidade" desses povos mais que para a situação de conflito em si.

O segundo evento ocorreu quando dava aula em um cursinho pré-universitário noturno em Fortaleza, iniciando os temas de Brasil Colônia levantei a questão das terras indígenas e sua demarcação e alguns alunos levantaram as questões que aqueles índios não eram índios de verdade e que aquelas terras não eram deles. O debate chegou a ficar tenso, neste ponto um aluno levantou a mão e disse que era indígena, contou como a tatuagem que tinha era a representação da história da sua tribo, que morava em Fortaleza desde criança, mas, que sua avó fora expulsa das terras da tribo na época da construção do Açude do Castanhão, o maior do país. Os moradores da cidade de Jaguaribara, submersa pelas aguas do açude, receberam casas e uma cidade nova, Nova Jaguaribara, enquanto os indígenas foram simplesmente retirados da região. O debate acabou ali. Ninguém fazia ideia que aquele aluno era indígena e eu nunca havia atentado para a possibilidade que pudesse ter alunos indígenas em escolas não-indígenas e de como o silenciamento indígena pode acontecer em qualquer sala de aula em que estejamos, pois, os indígenas, para a surpresa do senso comum, estão entre nós. Percebi que minhas aulas, focadas no conteúdo apresentado pelos livros didáticos não traziam nenhuma reflexão sobre a situação dos indígenas no Brasil de hoje e que, ao não trazer o tema à luz, reforçavam sua obscuridade.

2.3.2.1 Da construção da invisibilidade indígena.

Se a misoginia que silencia as mulheres não pode ser compreendida apenas pela experiência brasileira, apesar de ser reforçada por nossa trajetória patriarcal, o exemplo indígena é o que mais permite a percepção da colonialidade de nossa educação e as permanências da mentalidade colonial de nossa sociedade A invisibilidade indígena tem fatores bem identificados pela historiografia e que remontam o processo expansionista da era

dos “descobrimentos”; como ensinamos ainda hoje, pela perspectiva dos que chegaram; que poderíamos e deveríamos identificar por nomes menos colonizados como período da conquista/ invasões territoriais o ao menos período do encontro de culturas, num eufemismo menos apassivador que descobrimento. A relação de enfretamento, assimilações, luta e dominação que se seguiu a chegada dos europeus precisava necessariamente de uma construção mental favorável aos dominadores e que justificasse sua atuação. Daí os povos autóctones passaram a ser apresentados ao “velho mundo” como “selvagens”, “bárbaros” e “não civilizados” uma espécie nova que misturava encantamento, medo e desconfiança nos europeus que ouviam as Histórias de além-mar. Esse ainda é o mote da apresentação dos indígenas as novas gerações de brasileiros que os “descobrem” após toda a construção da civilização europeia e com sua aventura marítima. Descobrimos nossos povos originários junto com os colonizadores todos os anos em nossas salas de aula. Os índios aparecem ai na nossa história e de forma similar como foram apresentados ao longo dos últimos 500 anos.

> No entanto, como fica bem claro nas palavras de Pablo L. O. Lima e Ailton Krenak (capítulos 5 e 6), mesmo que seja óbvio o fato de que os índios já existiam há milhares de anos antes da chegada dos portugueses, tal realidade não fica evidente nos livros de História. É visível que a história contada nos materiais didáticos somente retrata os povos indígenas a partir do seu contato com os brancos e isso frequentemente apenas no início dos estudos sobre o período colonial. Os índios deixaram de existir nos períodos do Império e República? (LIMA, 2012.p.95)

A invisibilidade é parte do processo de dominação e extermínio que se constrói desde a colonização e se mantem na colonialidade atual, que nega até mesmo a compreensão do extermínio e das resistências à ele. Contrariando dados presentes em livros tradicionais que diminuem o impacto da chegada dos europeus na demografia ameríndia, podemos dizer que havia, até o século XV, em torno de 20 a 50 milhões de habitantes nas terras que se tornariam América (MANN, 2005). O contato inicial se tornou um processo gradual e intenso de dominação que rapidamente foi identificado pelos indígenas. Joao Pacheco e Carlos Augusto Freire registram como o padre capuchinho Claude d’Abbeville testemunhou, no início do séc. XVII, o discurso do ancião indígena Momboré-uaçu, que em reunião como todos os lideres Tupinambá avaliando a aliança com os franceses. Dizia que o que os franceses planejavam era apenas uma repetição do que os portugueses(péro) tinham feito anteriormente.

> “Vi a chegada dos péro em Pernambuco e Potiú; e começaram êles como vós, franceses, fazeis agora. De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência. Nessa época, dormiam livremente com as raparigas, o que os nossos companheiros de Pernambuco reputavam grandemente honroso. Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e edificar cidades para morarem conosco. E assim parecia que desejavam que constituíssemos uma só nação. Depois, começaram a

> dizer que não podiam tomar as raparigas sem mais aquela, que Deus somente lhes permitia possuí-las por meio do casamento e que eles não podiam casar sem que elas fossem batizadas. E para isso eram necessários paí. Mandaram vir os paí; e êstes ergueram cruzes e principiaram a instruir os nossos e a batizá-los. Mais tarde afirmaram que nem êles nem os paí podiam viver sem escravos para os servirem e por êles trabalharem. E, assim, se viram constrangidos os nossos a fornecer-lhos. Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos nossos e acabaram escravizando tôda a nação; e com tal tirania e crueldade a trataram, que os que ficaram livres foram, como nós, forçados a deixar a região. (ABBEVILLE, 1975[1614] apud MONTEIRO, p. 54).

Os povos indígenas foram assim gradualmente empurrados pelas armas e pela dominação para o interior até virarem os povos da floresta. A oposição entre o indígena, habitante das florestas, e a urbanidade começa a ser estabelecida aí e mesmo que não seja, antes nem agora, definição verdadeira de identidade indígena é essa a imagem que ainda se espera encontrar ao falar dos povos indígenas, o isolamento e a vida selvagem. A construção da invisibilidade passou pela ideia da assimiliação e enculturação indígena pela cultura dominadora, o índio que não se aflorestou foi assimilado e como tal não é mais índio, a visão do ser índio como estágio evolutivo e não como construção identitária tem sua força ai alicerçada. Os povos dominados não precisavam de compreensão ou entendimento precisavam de assimilação e conversão, visto que primitivos, tinham que ceder lugar aos civilizados recém-chegados, hoje o discurso é similar, índios primitivos não precisam de tanta terra e devem ceder espaço ao desenvolvimento da "Nação", ao agronegócio, à modernidade.

A própria ideia do "índio" é uma ideia que advém da colonialidade e foi utilizada de maneira reducionista para englobar ao olhar do europeu uma grande diversidade de povos de formações e culturas não só diferentes, mas em alguns casos antagônicas. Não havia uma unidade identitária entre os povos da América pré-dominação essa "unidade" surge justamente da contraposição colonizador-colonizado, sem essa ideia é impossível centralizar tantas experiências coletivas em uma só categoria, a marca indígena de identidade surge e se mantem justamente da colonialidade. Mas isso não retira dos indígenas um papel ativo nesse processo já que uma vez inseridos nesse contexto de dominação, os mesmos passaram a buscar formas variadas de resistência e o olhar do dominador – imposto pela força de forma a criar, transformar, ou negar fronteiras étnicas originais – foi ora apropriada, ora rejeitada pelos povos indígenas de acordo com as condições que esses percebiam do processo. Essa construção de uma nova identidade não foi passivamente incorporada, mas surge do encontro violento de dois mundos que ressignificou o homem no planeta, seja o europeu, seja o indígena.

O xamã Davi Kapenawa narra, na obra-diálogo “A queda do céu”, falada/escrita com o antropólogo Bruce Albert, como esse processo pode ser facilmente percebido hoje, ele relata acerca dos brancos.

> Certo dia, chegaram até nossa casa grande de Marakana, no alto Toototobi. Eu era bem pequeno [...] Foram eles que me nomearam “Davi”, antes mesmo de os meus familiares me darem um apelido, conforme o costume dos nossos antigos. Os brancos me disseram que esse nome vinha de peles de imagens em que estão desenhadas as palavras de Teosi. É um nome claro, que não se pode maltratar. Fiquei com ele desde então [...] Quando me tornei homem, outros brancos resolveram me dar um nome mais uma vez. Dessa vez, era o pessoal da Funai. Começaram a me chamar de Davi “Xiriana”. Mas esse novo nome não me agradou. “Xiriana” é como são chamados os Yanomami que vivem no rio Uraricaá, muito distante de onde eu nasci. Eu não sou um “Xiriana”. Minha língua é diferente da dos que vivem naquele rio. Apesar disso, tive de mantê-lo. Tive inclusive de aprender a desenhá-lo quando fui trabalhar para os brancos, porque já o tinham desenhado numa pele de papel. Meu último nome, Kopenawa, veio a mim muito mais tarde, quando me tornei mesmo um homem. Esse é um verdadeiro nome yanomami. Não é nem nome de criança nem um apelido que outros me deram. É um nome que ganhei por conta própria.
> Na época, os garimpeiros tinham começado a invadir nossa floresta. Tinham acabado de matar quatro grandes homens yanomami, lá onde começam as terras altas, a montante do rio Herou. A FUNAI me enviou para lá para encontrar seus corpos na mata, no meio de todos aqueles garimpeiros, que bem teriam gostado de me matar também. Não havia ninguém para me ajudar. Tive medo, mas minha raiva foi mais forte. Foi a partir de então que passei a ter esse novo nome. Só os espíritos xapiri estavam do meu lado naquele momento. Foram eles que quiseram me nomear. Deram-me esse nome, Kopenawa, em razão da fúria que havia em mim para enfrentar os brancos. (KOPENAWA, ALBERT, 2010. p.71)

O relato, além de demonstrar a persistência da lógica colonial, mostra como podemos compreender, delimitar e nomear mal os povos indígenas resistentes por termos ainda a ideia generalizante do século XV e XVI. Muitas das denominações atuais dos povos indígenas nascem de erros, como apontado por Kopenawa, e não de autodenominações.

> É o caso, por exemplo, dos conhecidos Kayapo, designação genérica que lhes foi dada por povos de língua tupi, com os quais guerrearam ate recentemente, e que quer dizer semelhante a macaco. Outros nomes foram dados por sertanistas do antigo SPI (Serviço de Proteção aos Índios) ou da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) [...] é o caso, por exemplo, dos Arawetd, povo de língua tupi que habita a região do médio Rio Xingu, no estado do Para, assim nomeado pela primeira vez por um sertanista da FUNAI que julgava compreender a sua língua, logo após os "primeiros contatos", estabelecidos em meados da década de 70... Mas um antropólogo que estudou os Arawete alguns anos depois e aprendeu a sua língua descobriu que os membros desse povo originalmente não se denominam por um substantivo e usam para se referir ao coletivo do qual fazem parte apenas a palavra bide, um pronome que quer dizer nós, os seres humanos (RICARDO in SILVA, GRUPIONI, 1995, p.65)

Entretanto, o que podemos perceber é que mesmo uma identidade construída do erro e da ideia de dominação pode ter assumido e apropriado como instrumento de luta e resistência, pois se a ideia de índio foi generalizante e silenciadora, agora ela pode ser aglutinadora de

lutas de diferentes povos que ainda sofrem com os resultados de um mesmo e contínuo processo de assimilação e dominação física, territorial e cultural. Barth (2000) propõe que a auto atribuição e a atribuição pelo grupo sejam os principais elementos para se pensar as unidades étnicas e que essas identidades devem ser baseadas em critérios estabelecidos a partir dos grupos em questão. Por isso utilizar "índio", hoje, pode fugir da colonialidade ao ser perceber a apropriação dos diversos povos sobre o termo como elemento de luta. Segundo Daniel Munduruku o termo índio, antes antipático aos indígenas, passou a ser de forma congregadora quando alguns líderes indígenas "perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos brasileiros." (MUNDURUKU, 2012, p. 45 apud Silveira, 2016. p.21). Mesmo havendo uma luta pelo reconhecimento de cada nação indígenas dentro de suas especificidades, há um movimento que ganha força pelo volume da luta coletiva, de defesa dos povos, urbanos, rurais e de floresta, que sofreram com o colonialismo e permanecem sendo fustigados pela colonialidade.

É esse protagonismo de luta indígena que é negado nos livros de história, essa possibilidade de mesmo sofrendo processo de dominação, ser ativo em uma grande gama de resistências possíveis. A ideia de estudar a história pelas periferias, pelas fronteiras, como coloca Barth, num esforço de descolonialidade, é algo recente e pouco apropriado pela universidade e ainda esta longe da educação básica. A produção historiográfica e etnográfica sobre os indígenas manteve por muito tempo estes estigmas e generalizações colonizantes, e muitos materiais didáticos ainda os reforçam, por afirmação ou ocultação, um debate científico abrangente e que permita uma nova e massificada forma de discutir o ser indígena. Se campos como a história cultural, história do cotidiano, "micro história", iniciaram a ruptura com a narrativa oficial dos grandes acontecimentos eurocentristas, só uma história pautada pela alteridade e surgida da periferia pode trazer um novo paradigma para o ensino de história que parta da descolonização do pensamento.

2.3.2.2 A História indígena e a história de temática indígena: Debatendo o índio em sala de aula.

Desde a instituição do ensino formal no Brasil o elemento indígena aparece no esforço de construção da nacionalidade através do processo de integração já apontado. Instituições como o colégio Pedro II e o IHGB, ajudaram a construir a ideia conciliatória da integração racial que domesticou e folclorizou os elementos indígena e negro no ensino brasileiro. A lei 11.645, ao tornar obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas em todos os estabelecimentos de ensino básico do país, reforçou a necessidade de se debruçar sobre as comunidades e nações indígenas remanescentes para que esse ensino não permanecesse circunscrito às festividades do 19 de Abril e ao ensino primário e fundamental I. A temática indígena em sala de aula antecede a lei, então, prescinde dela para existir, mas a lei ampliou o debate sobre a ressignificação desse ensino e de sua repercussão no debate das politicas indigenistas nacionais.

Essa mudança nasce das demandas sociais dos povos indígenas, do combate ao preconceito e não de um movimento próprio da educação visando à educação integrativa, é a luta indígena que, desde a constituição de 1988, entende que pautar legislações é um eficaz caminho da afirmação e reconhecimento. Mas a lei é um passo na construção da luta, as permanências do imaginário e da memória coletiva da imagem tradicional do índio são de difícil superação. Mas, posta a necessidade de repensar o ensino indígena a partir das demandas sociais e legais, nos colocamos diante das dificuldades pedagógicas e historiográficas dessa mudança. Temos que nos questionar sobre o lugar do índio na historiografia brasileira e no ensino de história, e se destacamos que hoje ele é feito a partir da ideia da colonialidade, como sair desse paradigma? Em uma série de pequenos documentários feitos a partir da obra “o Povo Brasileiro” de Darcy Ribeiro, o próprio fala dos índios como uma “humanidade diferente”, mais a frente, o jornalista Washington Novaes analise a visão cosmogônica indígena e demonstrando a forma integrada da vida indígena, e sua visão poético-ritualística das ações cotidianas, diz que “é muito difícil para nossa cultura suportar tanta beleza”. Daí, partimos para o ponto essencial da problemática de como fazer uma história indígena. A proposta pode parecer tanto inusitada, irônica ou revolucionária, mas que tal ouvir os próprios indígenas. Fazer uma História indígena é partir de outro modo de ver o mundo, o do indígena.

A grande questão é qual história queremos fazer, Ailton Krenak fala em uma “história indígena e não a história dos índios do Brasil”. Se definirmos a história indígena como a narrativa dos acontecimentos do território brasileiros, ante e depois da ideia de Brasil surgir, pela perspectiva dos próprios povos indígenas temos que repensar a própria disciplina histórica. Somos, como Historiadores, muito mais afeitos aos documentos e registros visuais, uma história indígena terá como principal fonte e estrutura fontes de memória, onde a oralidade é muito mais marcante que a escrita. Essa tradição oral e esse apego a língua da tribo é tão forte que muitos indígenas aprendem o português para não repassar ao não-índio sua linguagem, que mais que comunicação, tem valor de identidade e unidade, Davi Kopenawa, ao contar suas palavras de Xamã aos não índios diz que “se quiser pegar minhas palavras, não as destrua. São as palavras de Omama e dos xapiri”.[30] Há aí, mais que uma tradição, mas uma epistemologia sensorial. O processo de imposição do pensamento europeu sobre a “Ameríndia” passou pelo estabelecimento de um “oculocentrismo”, somos, enquanto euro-brasileiros, pautados pelo visual. O ocidente cristão segue a premissa de Tomé e não os conselhos do Cristo redivivo, nós precisamos ver, e de preferencia ler, para crer. Esse modelo

> é fruto de uma sociedade que, dos meios de comunicação de massa à publicidade e à presença difusa do mercado, se caracteriza pelo poder conservador de transformar o ver em crer' (De Certeau 1980: 312). Já há algum tempo que esse oculocentrismo vem sendo objeto de crítica cerrada, não só por suas fraquezas epistemológicas, mas também por seus comprometimentos sociais e políticos em virtude das implicações da hegemonia da visão no "regime escópico" que gerou a vigilância onipresente e a espetacularização da vida. Martin Jay (1993), ainda que centrado na filosofia francesa deste século (Sartre, Merleau-Ponty, Foucault, Lacan, Althusser, Debord, Irigaray, Levinas, Derrida), cobre, com profundidade, o processo instaurado contra esse “mais nobre dos sentidos”. (MENESES, 1994.p.36)

O indígena, assim como muitas comunidades africanas possuem outra perspectiva e as troca de experiências se dão muito mais na oralidade que na leitura e ouvir o mundo, muitas vezes substitui o lê-lo, então, pode ser que a execução de uma história indígena necessita partir de outra premissa metodológica da construção historiográfica onde nos dediquemos a dialogar com as fontes de forma mais efetiva, conversando como nosso objeto e permitindo que ele fale de verdade. Ouvir Ailton Krenak, David Kopenawa, é de uma sutileza e de uma poesia natural de uma beleza que transcende a episteme de nosso ensino academicista. Levar à experiência indígena a sala de aula é permitir ao alunado a certeza de que outra forma, completamente diversa, de experimentar o mundo é possível. Entretanto dois entraves são

[30] Na crença do povo Yanomami, Omama é a criatura intermediária entre a natureza divina e humana, e é também responsável pela criação das regras da sociedade e da cultura yanomami. Xapiri é um termo yanomami para designar tanto os xamãs, os homens espíritos (xapiri thëpë) quanto espíritos auxiliares (xapiri pë).

postos a esse outro olhar, a falta de preparo docente e a falta de materiais didáticos que rompam a narrativa colonial. Seguir a lei pela simples inclusão de temas indígenas, sem romper a narrativa da tradição, pode levar a uma ampliação do estereótipo indígena. Se não partirmos de uma ressignificação da história indígena, a implementação da lei 11.645 será uma oportunidade perdida de levar os saberes e "culturas" que a lei cita aos alunos, podemos em nome da permanência e da tradição, nos negarmos à levar os múltiplos brasis que coexistem à sala de aula.

> Ora, a inserção real dos indígenas na escola se dá pelo direito à voz, à visibilidade dos homens e mulheres do passado e do presente, nos livros didáticos. Uma leitura superficial da Lei, aliada ao que expressam alguns livros didáticos de História, deixa a impressão de que as populações indígenas são exclusivamente do passado, não instigando a problematização histórica. Assim, essa obrigatoriedade deixa lacunas tanto para que os alunos indígenas não se sintam contemplados quanto para que os alunos não indígenas acabem reforçando imagens estereotipadas em relação ao "outro". Enfim, o desconhecimento por parte da maioria dos professores sobre a diversidade pluricultural e multiétnica pode levar, segundo Silva (2013), alguns profissionais sem a qualificação exigida a improvisar, não contribuindo em nada para a mudança da imagem que as crianças, adolescentes e jovens têm em relação aos indígenas. Outro grande desafio para a efetivação dessa Lei é, certamente, a falta de materiais didáticos apropriados. (LIMA, 2016. p.23)

À falta de materiais, precisamos acrescentar a pouca preparação dos professores, já que as licenciaturas seguem, como já apontamos, a tradição da história ocidental e o indígena é visto, nas graduações e pós-graduações em história e outras ciências humanas, dentro da percepção da colonialidade. Por mais que a multiplicidades dos temas de pesquisa tenha aumentado com a "nova história" e com a aproximação da ciência histórica da antropologia, sociologia e outras ciências, os estudos indígenas da academia ainda se mantem distantes de uma historiografia que parta da experiência indígena. Atualmente, a emergência de cursos de licenciatura indígena e a importante vitória das escolas indígenas camuflam uma realidade que mistura inclusão e segregação de forma dúbia. Não discutiremos aqui a educação indígena, mas o ensino de uma história indígena para não-indígenas.

Lendo as transcrições das falas de Davi Kopenawa, "o xamã-narrador" pelo "etnólogo-escritor" Bruce Albert, ressenti essa incapacidade, o Xamã Yanomami relata, como

> Nossos pensamentos e nossas vidas são diferentes, porque você é filho dessa outra gente, que chamamos de napë. Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos. (...) Quero também que os filhos e filhas deles (brancos) entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. (...) Eu não tenho velhos livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias dos meus antepassados. As palavras dos xapiri estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim. São as palavras de Omama. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo. Desde sempre, elas vêm protegendo a floresta e seus habitantes. Agora é minha vez de possuí-las. Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genros deles. Então será a vez deles de fazê-las novas. Isso vai continuar pelos tempos afora, para sempre.

> Dessa forma, elas jamais desaparecerão. Ficarão sempre no nosso pensamento, mesmo que os brancos joguem fora as peles de papel deste livro em que elas estão agora desenhadas; mesmo que os missionários, que nós chamamos de "gente de Teosi", não parem de dizer que são mentiras. Não poderão ser destruídas pela água ou pelo fogo. (...) São essas palavras que pedi para você fixar nesse papel, para dá-las aos brancos que quiserem conhecer seu desenho. Quem sabe assim eles finalmente darão ouvidos ao que dizem os habitantes da floresta, e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito? (KOPENAWA, ALBERT, 2010. p.63-66)

Essa verdadeira pedagogia Yanomami não pode ser generalizada, como nenhuma prática indígena, mas a forma de ver o mundo e pensar o ensino pela ressignificação permanente daqueles que tornam as palavras dos antigos, suas palavras e que estas depois serão de outros como um tesouro coletivo e dinâmico faz pensar em um ensino que buscamos, falamos e pregamos, que é real em nosso próprio território, mas que desconhecemos. Os nossos povos indígenas tem uma relação próxima com as palavras e com a natureza, eles querem e tem o que falar, nosso dever como historiadores e professores é ouvi-los e multiplicá-los como indivíduos possíveis e experiências reais que possam servir de modelo vicário aos que não tem a mesma perspectiva. Essa nova abordagem precisa atingir também a academia onde o índigena também precisa ser percebido dentro de sua perspectiva ontológica. Não podemos forçar que os índios façam uma ciência nos moldes ocidentais e nem que se adequem ao nosso fazer historiográfico tal qual como foi concebido pela ciência histórica europeia. Demarcando seu protagonismo no domínio da narrativa de seu povo Krenak é enfático "a minha memória está suportada em um conhecimento que antecede tudo o que está escrito sobre a nossa história. Eu não desprezo o esforço dos Historiadores, dos registros da História: eu os reconheço. Mas eu não dependo deles para conhecer a História"(LIMA, 2012. p.127). Essa fala sintetiza o pensamento de uma história indígena dos índios, de uma história indígena do como viramos Brasil, uma história que parte de muitas cosmogonias possíveis. Aqui pode se levantar uma argumentação muito comum entre professores de história, a de que seria impossível conceber materiais que contemplassem toda a multiplicidade dos indígenas brasileiros em suas muitas etnias e culturas.

Como fazer uma história indígena do Brasil, se cada povo tem sua experiência? O próprio Krenak fala sobre essa variedade, mas não como uma dificuldade de compor uma nova historiografia brasileira.

> [...] A história indígena no Brasil, ela tem uma complexidade e riqueza; seria como tentar entender os grãos de areia de uma imensa praia ou seria como tentar entender as estrelas, a complexidade de uma constelação de estrelas, falando de cada uma...[Escolhi] abordar a história indígena e não a história dos índios do Brasil. [...] como que eu posso achar que estou tratando (...) da história dos índios no Brasil, se a maioria do tempo eu estou referenciando a minha fala em eventos onde os índios

> não tiveram nenhum protagonismo, e em eventos onde os índios quando aparecem, aparecem somente como vultos assim lá no fundo do quintal; nas clareiras mais remotas? Eu particularmente tenho uma percepção dessa coisa, do cenário da História de que nós os povos indígenas, nós passamos ao longo da História tocaiando os grandes vultos da História. Os grandes vultos da História ocupam a cena e nós os tocaiamos. Ficamos de tocaia. Por quê?
> Por uma escolha? Não! Pelo próprio processo histórico. O lugar em que nós ficamos na História é o lugar de tocaia da História. Nós não somos vultos da história....
> A nossa história, a memória da nossa história é anterior a 1500; anterior à chegada dos portugueses; anterior a essas fronteiras nacionais e regionais, a essa configuração que o Brasil tem... o pensamento indígena tem recursos para acessar a memória que não está escrita, uma memória que não está registrada.. (LIMA(coord.),2012. p.116-125)

Podemos perceber que não se trata de uma história das tribos, ou uma história de cada um dos povos indígenas que compõe o Brasil, mas uma ideia de pensar o indígena quando nem existia Brasil e se é possível contar nossa história coletiva através das varias percepções que se compuseram no processo de formação, que protagonismos aconteceram e acontecem no meio indígena e que os povos que já estavam aqui, continuam seu jogo de resistência e sobrevivência e mais, querem dividir suas experiências como forma de evitar seu próprio aniquilamento, uma pedagogia indígena para não-índios é uma estratégia de sobrevivência de grupo. Nossa prática atual parte, entretanto, da simples negação dessa pluralidade, tomamos a impossibilidade de contemplar toda a vastidão da multi-culturalidade indígena como justificativa para a negação aos alunos da simples ideia que uma palavra e uma imagem de um personagem nu, coberto de penas e tintas não é capaz de comportar tantas formas de explicar, sentir e vivenciar a experiência humana no planeta. Que não falemos de todos os indígenas, mas, que permitamos que a voz de alguns deles falem por si e apresentem um mundo que somo incapazes de repassar por escolhermos simplesmente negar. Voltando à música de Caetano Veloso que dá título a esta subseção pegemos outro trecho onde o cantor diz "surpreenderá a todos não por ser exótico, mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando terá sido o óbvio" (VELOSO, 1977) Sobre isso "o que causa surpresa não é a estranheza do diferente, do estereótipo, e, sim, não ter enxergado antes o índio por sua própria fala." (RAMOS, 2008, p. 59)

2.3.3: "A cultura e o folclore são meus, Mas os livros foi você quem escreveu[31]": escravização, marginalização e resistência afro-brasileira.

O processo de silenciamento e esteriotipação das nações e povos africanos não se deu apenas na historiografia brasileira, ao contrário, ele bebe e se reforça em uma tradição histórica de negação do protagonismo africano que se configurou a partir da lógica europeia de justificação da empresa escravocrata, o projeto civilizacionista da ciência eurocêntrica visava facilitar a aceitação da escravização brutal de alguns grupos africanos por parte das elites comerciais europeias, no nosso processo de colonização e colonialidade essas estruturas foram abrasieleiradas e, mesmo que, em nossa periferia, não pudéssemos estabelecer a superioridade da raça brasileira sobre a africana como fizeram os europeus, sendo assimilida na construção da colonialidade brasileira e permanecendo acintosamente entre detro da nossa narrativa. Os afro-brasileiros são retratados como não-individuos, vindo de não-lugares, foram transformados pela narrativa em uma massa brutalizada, vitimizada e incapacitada que responde aos desejos e escolhas de seus senhores. Essa tradição continua a ser a tônica da narrativa central afro-brasileira nos LDs que mesmo com os destaques apontados anteriormente não conseguem romper a tradição de opressão discursiva. Para entender melhor esses processos cabe uma divisão cronológica, primeiro cabe pensar a narrativa dos africanos escravizados dentro da narrativa colonial. Em seguida, o entendimento da atuação negra pós-abolição carece de uma análise diferenciada visto que o fim da opressão legalizada não foi acompanhada pela inserção social e/ou historiográfica da negritude nacional, mantendo a marginalização desta minoria social.

2.3.3.1 "Então é assim que a liberdade morre, com um estrondoso aplauso![32]". Diáspora, negação e estratégias de resistência negra.

Assistindo o filme "Príncipe do Egito" com meu filho, Guilherme, ele se admirou quando um personagem hebreu falou que seu povo era escravo e perguntou: "papai, ele é escravo? Mas ele não é negro?" Perguntei onde ele tinha aprendido que escravos são negros, ele disse que aprendeu na escola. Ele estava no 2º ano do Ensino Fundamental I e mesmo que a escola não tenha ensinado que escravos são negros, assim foi sua apropriação. Essa falsa identificação entre a negritude e a escravidão é um dos mais perversos reflexos da educação

[31] Trecho da música Palmares 1999. ***Natiruts. Palmares 1999. Povo brasileiro. [S.l.] EMI, 1999.***

[32] Fala da Personagem Pádme Amidala no filme Star Wars: A vingança de Sith, quando senadores aplaudem o fim da república e o início de um governo autoritário, comandado por um tirano. *Star Wars: Episódio III - A Vingança dos Sith. Direção: George Lucas. [S.l.]. Districuição: 20th Century Fox, 2005. (140 min).*

colonializada que se reproduz em nossas escolas. Nas aulas de História, os negros aparecem quase unicamente como escravos. Essa construção é imagética, conteudísta e narrativa, essa colonialidade se dá na literatura, sociologia, filosofia e outras ciências, onde os negros não aparecem como protagonistas, nem pesquisadores, nem pensadores. Os negros na educação são majoritariamente – com exceções pontuais – negros-escravos.

Hebe Mattos escreve que

> Reproduzindo a tradição fundamente arraigada na historiografia brasileira, mesmo quando a narrativa se estrutura a partir do tema diversidade cultural e conflitos, os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem e de seus encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel como força de trabalho na sociedade colonial escravista (MATTOS, 2003, p. 133)

O mundo afro-brasileiro nasce na diáspora forçada do tráfico negreiro, uma mistura de povos, etnias e culturas diversas e seus descendentes em espaços comuns. Surge daí uma nova identidade, que ressignifica a experiência da escravidão e faz nascer uma nova coletividade, laços que existiam, se desfazem e novas interações são forçadamente construídas e apropriadas. A História europeia e as ciências sociais – impregnadas pelo progressismo iluminista e pelo positivismo – chegou a negar a existência de uma História Africana pré-colonial. A ótica colonial negou até mesmo a historicidade do berço da humanidade, essa perspectiva foi sistematizada e consolidada por um dos mais influentes e relevantes pensadores da cientificidade moderna, o alemão Hegel.

> o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi sem dúvida o primeiro pensador nos tempos modernos a conceber e interpretar racionalmente a história como dimensão fundamental da existência do mundo. [...]
> Hegel dividiu a África em três partes distintas: (a) a África Setentrional aberta ao Mediterrâneo e ligada à Europa - (b) o Egito, que tira sua existência do Nilo e destinado a se tornar um centro de grande civilização autônoma - (c) a África propriamente dita, fechada em torno de si e desinteressada de sua própria história.
>
> Esta África dita negra, Hegel vai excluir da totalidade da história universal; e disse a respeito que "o homem na África negra vive no estado de barbárie e selvageria que o impede ainda de fazer parte integral da civilização". A África, por mais longe que se remonta à história ficou fechada sem relações com o resto do mundo em torno do seu ouro, de sua infância, fora da história consciente, sepultada na cor preta da noite. [...]
> Assim, o Ocidente, obediente ao dogma hegeliano, acreditou que a África não podia ser objeto de estudos historiográficos e inventou novas ciências capazes de apreender as sociedades “primitivas” africanas e não europeias em geral, que ainda viviam entre o reino da fatalidade e não do espírito, da liberdade e do progresso. Assim nasceram:
> • Etnografia, simples descrição das etnias;
> • Etnolinguística, estudo das línguas dos povos sem escrita;
> • Etnohistória, estudo do passado das sociedades primitivas, baseando-se principalmente na tradição oral;

> • Etnofilosofia, estudo dos sistemas de pensamento (e não de filosofia no sentido próprio do termo), das sociedades selvagens, primitivas, não civilizadas (a razão é helênica);
> • Etnomusicologia, ramo da musicologia que estuda a música das sociedades primitivas.
> Logo nasceram outras séries lexicais tais como Etnociência, Etnopsicologia, Etnobiologia, Etnogeometria, Etnomatématica etc.
> Hegel dominou por muito tempo o pensamento histórico no Ocidente, notadamente em sua abordagem histórica dos povos não europeus. Felizmente, os Historiadores contemporâneos renunciaram ao modelo da inteligibilidade hegeliana para analisar a trama da história em sua complexidade (MUNANGA, 2015. p. 27)

A negação da História africana, a necessidade de uma formulação científica própria para a inferiorização dos muitos e diferentes povos africanos e a generalização dessas diversas experiências em um só modelo, marcado pelo primitivismo, retoma a mesma discussão sobre dominação narrativa feita anteriormente quanto aos povos indígenas, como forma de justificar a prática escravocrata negra, para além da perversidade mercantilista foi necessária se criar uma narrativa da opressão que partiria da miserabilidade histórica dos africanos, de seus descendentes e posteriormente de toda a "raça", com a cientificização do preconceito no século XIX. Se o pensamento hegeliano justificava a inferioridade africana, o Darwinismo Social efetivava o massacre colonial e neocolonial como natural. É um crescente narrativo de opressão, quando a fé era central, os negros, como filhos de Cã[33], não tinham alma eram teologicamente condenados à escravidão, em seguida na cientificidade a escravização era um processo decorrente da inerente "idiotia" negra ante a evolução da civilização europeia. (PEREIRA, 2010, p. 42), por fim a genética eugênica determinava a negritude como raça inferior, destinada pela seleção natural à dominação. Segundo Lilia Moritz Schwarcz as teorias raciais do velho mundo chegaram por aqui em meados dos oitocentos e encontraram um terreno fértil numa nação que iniciava a construção de suas identidades.

> Tais teorias não foram apenas introduzidas e traduzidas no país; aqui ocorreu uma releitura particular: ao mesmo tempo em que se absorveu a ideia de que as raças significavam realidades essenciais, negou-se a noção de que a mestiçagem levava sempre a degeneração, conforme previa o modelo original. Fazendo-se um casamento entre modelos evolucionista (que acreditavam que a humanidade passava por etapas diferentes de desenvolvimento) e darwinismo social (que negava qualquer futuro na miscigenação racial) [...], no Brasil as teorias ajudaram a explicar a

[33] Uma das explicações coloniais ao escravismo africano era a "maldição de Cam" onde Nóe teria condenado seu filho Cam e seus descendentes a escravidão. "Noé (do famoso dilúvio) planta um vinhedo, produz vinho, embriaga-se e desmaia, nu, na sua tenda. Seu filho Cam – Noé tem dois outros filhos, Sem e Jafé – entra na tenda e, mais tarde, a deixa. Depois de passado algum tempo, Noé aparece: "E Noé acordou do seu vinho, e percebeu o que seu filho mais novo tinha feito a ele" (Gênesis 9: 24). Noé não maldiz Cam, mas Canaã, filho de Cam: "um servo de servos fará dele um seu irmão" (Gênesis 9: 24). Não há nenhuma referência explícita à "raça" nessa passagem. Embora se tenha aceitado que Cam (equivocadamente) tenha a conotação de "escuro" no hebreu antigo, parece que os donos de escravos e segregacionistas produziram completamente a associação entre raça" (PINAR, 2008, p.36)

> desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco. (SCHWARCZ, 2016, p.58)

A ideia da inferioridade racial defende que nossa mistura teria criado um país de corpos mestiços e mentes obtusas, gerando vergonha nas nossas elites que levaram ao ocultamento negro, de tal forma que nossa história pátria até pontua a importância do negro na construção colonial e imperial do Brasil, mas lhe nega um elemento essencial aos personagens históricos, o protagonismo. Capturados, vendidos, forçados a trabalhar e por fim libertos, os negros dos livros de História, didáticos e paradidáticos, são coadjuvantes de uma História que os cita, mas, os silencia – mais do que mulheres brancas, e indígenas – as negras e negros que participaram da História do Brasil foram estigmatizados e seu silêncio imagético e narrativo está no presente. Está nos materiais de ensino, na prática didática, sua construção passa por essa ideia da democracia racial Freyriana, ondes os indígenas teriam contribuido e voltado às florestas, os negros teriam contribuído com sua força e sido posteriormente integrados, absorvidos pelo "bem da nação", branqueando-se, mas, sua própria limitação os relegou à inferioridade social e aqueles que não desapareceram, devem permanecer em seus lugares sociais.

> A mão de obra escrava e a presença africana no Brasil não podem ser entendidas apenas como respostas passivas diante de um ambiente adverso. Na verdade eles inventaram suas condições de vida e de sobrevivência no regime escravista de duas maneiras principais: pela negociação e pelo conflito. (Ibid., p.76)

O maior símbolo da resistência negra e grande exceção à idiotia negra escrava apresentada nos LDs são os quilombos. A figura de Zumbi demarca a negritude de luta, mas isso aparece como excepcional, uma marca individual e não de resistência coletiva, mas houve muitos quilombos além de Palmares, e muitas resistencias altivas além de Zumbi. Não se trata de um homem, mas de uma gente. A própria compreensão dos quilombos não é bem construída, o que vai incidir diretamente na nossa visão atual sobre os povos quilombolas.

Se a visão dos povos indígenas marca a luta pela demarcação de suas terras, as mesmas condições podem ser colocadas ante os remanescentes de quilombos. Segundo Schwarcz havia quilombos de rompimento e quilombos abolicionistas. Se aqueles eram isolados, comunidades majoritariamente agrárias que reconstituíam as condições tribais, estes, urbanos, integravam a luta e a fuga em meio ao meio citadino, tendo mais visibilidade à sua época, esses quilombos, seus lideres e símbolos não aparecem nos livros, nem nas aulas. As lutas de negras e negros como Aqualtune, Luiza Mahin e seu filho Luis Gama, os muitos

Malês, milhões de anônimas e anônimos que ativamente negociaram, aceitaram ou combateram suas condições de vida, foram sistemática e intencionalmente silenciadas.

Há cerca de cinco anos encerro as aulas de trafico transatlântico, escravização e resistência com a música "Palmares 1999" da banda de Reggae Natiruts, que proclama:

> "cultura e o folclore são meus, mas os livros foi você quem escreveu. Quem garante que palmares se entregou. Quem garante que zumbi você matou. Perseguidos sem direitos nem escolas, como podiam registrar as suas glórias. Nossa memória foi contada por vocês, e é julgada verdadeira como a própria lei. Por isso temos registrados em toda história uma mísera parte de nossas vitórias". (NATIRUTS, 1999)

A ideia de que o controle da narrativa e do registro da história, negada aos negros, gera um debate intenso e complexo sobre racismo e que aproxima temas como protagonismo, silenciamento e controle da narrativa histórica em nível de educação básica que são retomadas constantemente ao longo do ano e parte, muitas vezes, dos próprios alunos. O debate do racismo acaba, regularmente, reproduzindo em sala de aula um lugar comum que hoje é estudado academicamente. O que temos tratado como silenciamento, Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva chamam de "paradigma da ausência".

> Ao se adensar e enriquecer, nas últimas três décadas, a produção acadêmica sobre a história dos trabalhadores no Brasil tem provocado a revisão de algumas interpretações clássicas e sugerido novos caminhos de investigação. Grosso modo, pode-se dizer que tal esforço intelectual e político abalou o que chamaremos aqui de "paradigma da ausência". Ademais, ameaça derrubar o muro de Berlim historiográfico, decorrente do paradigma mencionado, que ainda emperra o diálogo necessário entre os historiadores da escravidão e os estudiosos das práticas políticas e culturais dos trabalhadores urbanos pobres e do movimento operário. [...]
> Em suma, o que temos (no período abolicionista) são versões ou representações sobre a escravidão e o "povo" que ela nos legava, produzidas no calor da luta política pertinente à época. As duas representações têm em comum o fato de tornar os trabalhadores escravos ausentes do processo histórico de sua própria libertação. À época, justificaram também a exclusão dos descendentes de escravos e dos trabalhadores em geral dos direitos de cidadania, da participação na política institucional. Quase cem anos depois, intelectuais engajados na demolição necessária do mito da democracia racial no Brasil recorreriam às imagens construídas pelos abolicionistas quanto aos efeitos da escravidão sobre os negros. Num artigo que constitui um testemunho precioso sobre as motivações políticas de toda uma geração de cientistas sociais e historiadores ao abordar o tema da escravidão nos anos 1960, Emília Viotti da Costa adota como ponto de partida - e contraponto à sua própria posição - uma série de palestras proferidas por Gilberto Freyre nos Estados Unidos na década de 1940. Nelas, Freyre teria descrito "o idílico cenário da democracia racial brasileira". Freyre argumentava que, no Brasil, a distância social resultara de diferenças de classe, mais do que de preconceitos de cor ou raça. Em nosso país, observava, qualquer pessoa que não fosse claramente negra poderia passar por branca. Assim, os negros brasileiros desfrutariam de mobilidade social e oportunidades de expressão cultural que teriam impedido o desenvolvimento de sua "consciência de seres negros". Finalmente, Costa enfatizava que a conclusão de Freyre nas ditas palestras fora a de que os negros iam "rapidamente desaparecendo no Brasil e incorporando-se ao grupo branco"; ele via semelhante

> resultado com otimismo, reafirmando a sua confiança "na capacidade social e intelectual do mulato".
> Para a geração de historiadores e cientistas sociais estudiosos das relações raciais que produziram seus trabalhos nas décadas de 1960 e 1970 – a própria Emília Viotti da Costa, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso – , a cousa parecia muito diferente do quadro pintado por Freyre. Esses autores acumularam evidências sobre o preconceito dos brancos brasileiros, para mostrar que a inexistência de discriminação legal não impedira a segregação de fato da população negra do país. A maior parte da população negra permanecia nos porões da sociedade, sem chance de melhorar suas condições de vida. As possibilidades de ascensão social eram muito limitadas para os negros, sempre discriminados quando competiam com os brancos no mercado de trabalho. Os "revisionistas" - expressão de Costa - passaram a se referir à "intolerável contradição entre o mito da democracia racial e o real predomínio da discriminação contra negros e mulatos". No Brasil havia o fundamental preconceito de não haver preconceito numa sociedade que reproduzia estrutural e indefinidamente a subordinação das gentes de cor. (SILVA; CHALHOUB, 2009 pp. 3-7)

Academinacamente esse debate é importante e conhece-lo é crucial, entretanto, ele não chega as escolas, onde, temos questões didáticas emergenciais ligadas à narrativa sobre o negro. A História afeta todos os dias as vidas, as identidades de nossas alunas e alunos que são diariamente negadas, oprimidas e estereotipadas. Imaginem as crianças negras que veêm as poucas imagens de personagens parecidos consigo, serem tratadas apenas pela ótica do escravismo. Defender uma identidade positiva daqueles que só recebem referências identitarias negativas é uma incongruência paradoxal. Não se trata de negar ou esconder o escravimos, mas, de entender a negritude além deste marco. Precisamos entender o papel negro na formação da brasilidade para além da escravidão, mas, não sem a escravidão, para além do branqueamento, mas destacando o absurdo desse pensamento. É preciso quebrar as estruturas forjadas na experiência colonial. Esse debate tem sido travado na academia, mas não apropriado pela cultura escolar.

2.3.3.2. Ex-escravos, novas opressões: branqueamento e a negação de nossa negritude.

Se a ideia da ausência ajuda a entender por que os escravos sequer são tratados, até hoje, como trabalhadores, o fim oficial do escravismo trouxe outro conceito, que, mesmo formulado para romper com a ideia de Democracia Racial, é extremamente danoso ao protagonismo negro, negando-lhe a agência: o conceito de "anomia escrava".

Ele nasce para negar a democracia racial que afirma que não somos racistas, esse debate é muito atual, nosso racismo ainda é diáfano, velado e escondido, e nunca está em nós. Schwarcz reúne pesquisas realizadas entre 1998 e 2011 que demonstram que o os brasileiros pesquisados reconhecem que há racismo, cerca de 90% dos pesquisados em todas as enquetes assumem que existe racismo, mas, em media 97% dos entrevistados não se consideram

racistas. Existe o racismo, mas ele é do outro (SCHWARCZ 2012, p. 30-31). Assim hoje podemos dizer que a herança mais profunda do período de escravidão não é nossa integração amistosa e mutuamente benéfica, mas sim, é nosso racismo institucional, social e hereditário. Entretanto para negar a integração freyriana, o conceito de anomia negra, nascido na sociologia e apropriado pela historiográfica, seria uma demonstração da violência da nossa relação colonial e a consequente "debilidade da 'população negra' no domínio das técnicas sociais" após três séculos de escravidão, onde a negritude, mesmo liberta, "não dispunha de meios para suscitar e amparar sequer as tendências individuais de correção ativa dos efeitos negativos do estado imperante de anomia" (FERNANDES, 2008, p. 232), ou seja, a incapacidade dos libertos de resistir aos processos de dominação que resistiram à abolição.

Essa ideia gerou verdadeiras lutas historiográficas recentes acerca do papel dos escravizados, da lógica escravista na formação de nossa sociedade e suas permanências pós-coloniais. Esse debate teórico, que problematiza a lógica freyriana ao explicitar o preconceito estrutural do Brasil e de como este havia prejudicado, pela força da violência física e psicológica da empresa escravista, a atuação social dos negros em oposição à harmonia social da corrente anterior.

> A violência inerente à escravidão havia resultado (para estes pensadores) em anomia ou patologia social entre os negros, destruído quase todo o vestígio de sua herança cultural. Impedidos de constituir famílias no cativeiro, tornara-se impossível criar formas de cooperação e ajuda mútua que lhes pudesse valer na "ordem social competitiva emergente" do mundo pós-emancipação. Não tinham competência técnica nem estavam imbuídos da ideologia de valorização do trabalho livre necessárias à realização do objetivo de ascender socialmente. Ainda que ordenado pelo objetivo louvável de denunciar a vigência e a abrangência do racismo na sociedade brasileira, tal ordem de ideias, ao incorporar avaliações sobre as conseqüências da escravidão para os escravos articuladas no contexto das lutas abolicionistas de final do século XIX, resultou na desqualificação radical dos escravos como sujeitos possíveis de sua própria história. (SILVA; CHALHOUB, 2009 p. 20)

O debate se estendeu pelo XX e transitou até a historiografia mais recente, parte dos historiadores do escravismo tem combatido a ideia de anomia e aponta cativos e ex-cativos como sujeitos, protagonistas de disputas históricas e agentes nas relações que os cercam, em contraste com a narrativa apontada acima.

> Autores como Robert Slenes, João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara e Leila Mezan Algranti, são nomes que se destacam nestes novos enfoques adotados. Contrapondo-se às teses clássicas, que ressaltam a anomia das populações escravas, esses pesquisadores enfatizam a relevância dos escravos como agentes históricos manifestados no plano da resistência social e da cultura. Chamam a atenção para reelaboração por parte dos cativos dos significados culturais e políticos a respeito das visões da liberdade e da conjuntura política em

> que estavam inseridos e a conseguinte percepção por parte deles mesmos quanto às mudanças sociais que ocorriam à sua volta. (PROENÇA, 2014)

Dessa forma podemos perceber que identificar nosso racismo não significa ensejar uma mudança afirmativa do tratamento historiográfico negro, a proximidade temporal deste debate demonstra como essas questões ainda estão em aberto, recentemente, elas tem retornado com mais intensidade. O escravismo deve ser discutido em sala como elemento estruturante da sociedade brasileira, mas, podemos evidenciar narrativas que possibilitem uma identificação positiva com a luta das negras e negros que constituíram a nossa formação. Perceber a negritude para além da narrativa do chicote e do sofrimento, sem nega-la, é permitir a quebra da submissão naturalizada que foi construída pelos ideólogos da racialidade. Entretanto o que vemos nos LDs após a abolição é o sumiço dos negros, o paradigma da ausência se evidencia uma vez que ao tratarmos dos trabalhadores da primeira república, nãofalamos dos negros, mas, dos migrantes europeus. Depois da narrativa da opressão o que lhes resta é o limbo dos espaços complementares onde a negritude se encontra com o feminino e o indígena na complementaridade e distantes da História Oficial.

A memória coletiva do negro é a memoria do escravo e do trabalhador braçal pouco letrado, essa memória, como construção social e coletiva reforçada pela narrativa tradicional, se impõe mesmo entre os afrodescendentes, de forma que o fim da escravidão foi acompanhado por um processo de negação da negritude e de uma busca pelo branqueamento individual e nacional.

> Paralelamente a esta ideia do branqueamento, começou a se desenvolver no Brasil a partir da década de 1930 uma nova forma de se compreender a questão racial, cuja obra de Gilberto Freyre, Casa Grande e Senzala, teve um papel central. Freyre defendia, através de suas obras, uma visão positiva da mestiçagem característica de nosso povo. Segundo ele o povo brasileiro seria formado pela união do negro, do indígena e do branco. Neste contexto, elementos culturais de origem africana e indígena teriam contribuído para o aperfeiçoamento do homem brasileiro cuja base seria predominantemente branca/europeia. Estas três raças conviveriam em perfeita harmonia, formando uma verdadeira democracia racial. (...) O mito das três raças ou da democracia racial no Brasil, ao transformar o mestiço em nacional, pressupôs a não existência de conflitos entre as diferentes culturas formadoras e principalmente do preconceito racial. (...) Esta noção de harmonia entre os diferentes grupos étnicos não corresponde em absoluto a nossa realidade. O racismo é real e está presente em diversas esferas de nossa sociedade, inclusive na escola. (MACHADO, 2016. p.26)

A escola deve se voltar a questão da memória e da identidade das alunas negras e alunos negros discutindo como a narrativa tradicional nega-lhes o pertencimento coletivo a ideia artificial de raça, mesmo que a sociedade os enquadre e categorize assim. Nega-se a luta e a negritude, mas mantêm-se as causas da dominação e o pensamento colonial de forma que

aqueles que sofrem a opressão não se reconhecem em nossa história nacional e dela se afastam. A Narrativa da escravidão é uma memória de sofrimento passivo e sem protagonismo, que permite pouca identificação dos jovens negros, a construção da nossa memória negra, marcada por rótulos, esquecimentos e olhares nocivos, recheada de justificativas ideológicas, religiosas, cientificistas ou politicas, é uma das mais perversas permanências de nosso sistema colonial.

> Consciente de que a discriminação da qual negros e mestiços são vítimas apesar da "mistura do sangue", não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos. O Movimento Negro vem tentando conscientizar e mobilizar negros e mestiços em torno da mesma identidade através do conceito "Negro" inspirado no "Black" norte-americano. Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Tal divisão é uma tentativa que já tem cerca de trinta anos e remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que possui uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira. Ela é anterior à discussão sobre as cotas ou à ação afirmativa que tem apenas uma dezena de anos. Mais do que isso, ela correu paralelamente à classificação popular cromática baseada justamente na multiplicidade de tons e nuanças da pele dos brasileiros, resultante de séculos de miscigenação. Afirmar que a definição bipolar dos brasileiros em raças negra e branca nasce das políticas de ação afirmativa ainda em debate é ignorar a história do Movimento Negro Brasileiro (MUNANGA, 2015, p.24)

Se a escravidão; que já foi narrada como uma forma de integrar os africanos ao processo civilizatório; e o preconceito ao elemento negro; que é naturalizado como parte da natureza dos afro-brasileiros e é constantemente ressignificado como forma de atribuir uma imagem depreciativa, forjada contra os descendentes de escravizados; não forem desconstruídos na formação escolar e histórica de forma a desenvolver uma consciência histórica de reconhecimento e equidade pelos não-negros e de identidade positiva pelas negras e negros, estaremos simplesmente reproduzindo o sistema de exclusão e opressão racial que permanece para além escravidão. Se o negro só aparecer em nossas aulas como animal passivo de carga, em anomia, vítima conscienciosa de violências diversas e sem capacidade de atuação histórica, nós conduziremos alunas e alunos à assimilação massificada dessa memória construída e a dois caminhos possíveis: a aceitação da dominação ou a negação da negritude, ou a anomia ou o branqueamento.

Podemos criar uma formação racialmente libertadora ou podemos ser os mesmo branqueadores que simulamos nossos racismos com eufemizações de cor que rejeitam apenas

o aspecto positivo da identidade racial enquanto fecham os olhos aos seus efeitos negativos na vida dos alunos que sofrem diariamente nossos racismos cotidianos.

2.3.4 "O mundo não está em seus livros e mapas. Ele está lá fora!" [34]: Direito de História, Dever de memória.

Os silenciados são muitos, trabalhadores, migrantes, intitucionalizados, LGBTs, tantos grupos periféricos à narrativa que seria impossível de retratar sem relegar qualquer especificidade da experiência humana ao apagamento da lista de silenciados, dessa forma os grupos postos aqui foram identificados a partir das particularidades de experiências marcantes da minha prática de ensino e sistematizadas de forma exemplar como para discutir o silenciamento como forma colonializada de opressão. A violência simbólica do apagamento e a dificuldade de construir um empoderamento cidadão quando este não se localiza na História nacional ou quando esta lá de forma negativa, oprimida, é algo que tem que ser levado ao debate público, pois afeta a vida e a consciência das pessoas mesmo fora do ambiente escolar. É a própria compreensão de nossa coletividade e da democracia que buscamos construir diariamente à duras penas.

A marginalização é uma construção, assim como o mapa mundi é a projeção política e cultural do mundo e não a representação do real geográfico, a historiografia androcentrica, eurocêntrica e etnocentrica é uma elaboração seletiva; política, social e cultural; das ações e relações humanas ao longo dos séculos e não a trajetória real da humanidade em suas muitas possibilidades e perspectivas. A formação mental do ocidente cristão do expansionismo europeu formatou o mundo atual e a elaboração de sua memória coletiva, os LDs são apenas mais um dos vértices desse p´rocesso longo e arraigado, dessa forma, a respostas à colonialidade não pode ser encontrada neles, os processos vistos acima demonstram que eles transcendem a historiógrafia escolar e marcam uma sociedade que silencia, normatiza e/ou invisibiliza toda diferença. Amparada em teorias e posturas de exclusão e de opressão, a exclusão histórica não é fruto apenas da tradição, da ignorância ou do tabu, como vimos, ela pode ser mais cruel e definidora quando formulada pelo pensamento científico e pela intelectualidade, projetos de poder, estados e economias inteiras utilizaram justificações

[34] *TOLKIEN, John Ronald Reuel. O Senhor dos Anéis. Trad. Lenita M. R. Estives e Almiro Piseta. São Paulo: Martins Fontes, 2001.*

religiosas e científicas para facilitar a dominação social e opressiva de grupos e povos em nome de uma superioridade artificial de determinada elite de genêro, raça, credo ou etnia.

Dessa forma, entendemos que calar e perpetuar a Narrativa Tradicional da História escolar, sem problematizações ou narrativas diversificadas é manter a dominação, é apoiar as dominâncias pela passividade do pragmatismo cotidiano que replica as mesmas aulas e a mesma didática ao longo de séculos. Quebrar esse padrão é se dispor ao combate por outra memória coletiva, lutar por uma narrativa histórica que permita o protagonismo dos grupos excluídos da identidade coletiva de nossa nacionalidade, essa disputa se dá em diversos meios e em diversas frentes, mas, como já dito, a escola é o espaço privilegiado da construção desse debate. As anomias, idiotias e incapacidades projetadas sobre os excluídos da História servem como forma de convencimento e, assim como muitos jovens imaginam o mundo tal qual o mapa eucentrico da modernidade, pois assim este os foi apresentado, nossos jovens alunos podem assimilar que os marginalizados pela narrativa são aquilo que os é apresentado nas aulas e LDs, um quadro complementar, um adendo a grande História da Civilização. Nega-se assim à maioria da população o direito à sua história e restringe-se um dever da coletividade para com estes povos, repensar essas práticas não é uma concessão, nem pode ser uma ação individualizada, ela é uma demanda afirmativa e é um dever social do Estado: o "Dever de Memória".

Essa ideia começou a tomar forma devido à necessidade de preservação das memórias da opressão que comunidades ligadas por laços identitários sofreram por parte do Estadoações opressivas de silenciamento e/ou tentativa de genocídio e etnocídio, povos que sofreram a sistemática ação jurídico-administrativa de entes governamentais no intuito de serem relegados à margem da sociedade e na Histórias nacionais.

> A expressão dever de memória é um lugar comum, hoje, na França e toda evocação do passado, no espaço público, parece estar permeada por essa noção, presente no discurso de homens públicos, na fala de líderes comunitários, no debate acadêmico e nos textos jornalísticos. Em um artigo recente, foi contabilizada sua aparição em dois grandes jornais, expoentes do pensamento da esquerda e da direita francesas, respectivamente, Libération e Le Figaro, entre setembro de 1999 e setembro de 2001 [...] O tema da memória hoje, na França, deve ser entendido no contexto de um amplo debate de natureza política acerca dos efeitos sociais de discursos e práticas associados ao dever de memória, expressão cunhada ao longo dos anos 1990 e que, em poucas palavras, remete à idéia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades portadoras dessas memórias. Envolvendo a sociedade civil, o Estado e a comunidade acadêmica – sobretudo historiadores, mas também cientistas sociais e filósofos -, esse debate tem levado ao questionamento dos instrumentos legais utilizados pelo Estado francês na gestão de passados sensíveis, tem atualizado a reflexão clássica sobre as relações entre história e memória e provocado discussões acerca do papel

> do historiador no espaço público. Para entender os meandros desse debate, no entanto, é importante atentar para a historicidade da noção e para o contexto no qual as primeiras demandas memoriais ganharam eco para, só então, chegar a seus desdobramentos contemporâneos. Segundo vários analistas, a origem da noção dever de memória estaria no processo de ressignificação do discurso memorial ligado ao holocausto de milhares de judeus que viviam na França, ocorrido a partir dos anos 1970. [...] (os) desdobramentos recentes da noção dever de memória, foi a promulgação, em 13 de julho de 1990, da Lei 90.615, que ficou conhecida pelo nome do deputado comunista que a apresentou ao parlamento, Jean-Claude Gayssot. A lei proíbe discriminações que tenham por base o pertencimento a uma etnia, uma nação, uma raça ou uma religião. Votada como uma resposta a manifestações anti-semitas que acompanharam os processos judiciais contra criminosos nazistas, bem como aos atentados contra judeus e à profanação das sepulturas no cemitério da cidade de Carpentras, em maio de 1990, a Lei Gayssot, em seu artigo 9o , penaliza a negação do extermínio em massa dos judeus. Assim, negar o crime contra a humanidade perpetrado pelos nazistas, tal como definido pelo Tribunal militar internacional de Nuremberg, passou a ser um delito para o qual se prevêem sanções penais. Segundo vários analistas, a construção de um discurso memorial de natureza reivindicativa - contra o esquecimento, mas também pelo reconhecimento oficial do papel do governo de Vichy no genocídio do povo judeu e pela punição dos culpados por esses crimes - , e os desdobramentos objetivos alcançados pelas ações que o tomaram por base fizeram com que o dever de memória ligado ao holocausto se constituísse em um modelo de ação para outros grupos que buscam afirmar suas memórias no espaço público, memórias que evocam processos de violência ou de discriminação. (HEYMANN, 2006, pp. 4-6)

Esse entendimento de que outros grupos, além dos judeus, merecem do Estado e da Academia uma reparação afirmativa, um cuidado narrativo com suas memórias, nos fizeram perceber a adequação deste conceito-experiência ao processo de construção da memória coletiva do Brasil e as opressões narrativas que marcaram essa construção. Se nos apropriarmos de um conceito ligado a experiência europeia pode parecer uma permanência da tradição colonializada, entendemos que, aqui, reconfiguraremos o coneito a nossas próprias experiências e ainda, que as memórias resgatadas são tão próprias a nossa formação que o resultado é uma valorização das periferias. Não tivemos a ação genocida concetrada de uma guerra ou um projeto fascita industrial de exterminío, mas, como demonstrado acima, tivemos um processo longo e cruel de dominação, extermínio e negação que nos marca e permanece atuando até hoje, o que torna mais difícil a aplicação deste dever, não temos nazistas vencidos e demonizados em práticas e ideias, somo nós mesmos os racismos, misoginias e xenofobias cotidianos, de uma estrutura montada para negar o outro de forma velada e cínica.

O dever de memória em sua atual percepção propõe que “memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da sociedade civil, em relação às comunidades portadoras dessas memórias” (Ibid. p.4) assim, nos vimos diante de um desafio maior do que apenas apontar nos LDs as falhas e vazios. Acadêmica, didática e socialmente temos um dever com os grupos excluídos da História, a consciência que a pesquisa nos trouxe. Propomos estender esse direito individual/dever coletivo à todos os grupos postos

anteriormente e que tiveram suas memórias roubadas, silenciadas, diminuídas, modificas e suprimidas.

Voltando à música Palmares 1999, temos um trecho onde essa questão da memória e da narrativa oficial fica evidente.

> Perseguidos sem direitos nem escolas / Como podiam registrar as suas glórias / Nossa memória foi contada por vocês / E é julgada verdadeira como a própria lei / Por isso temos registrados em toda história / Uma mísera parte de nossas vitórias / É por isso que não temos sopa na colher / E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé. (NATIRUTS, 1999)

Além de entender que a narrativa histórica dos negros não é de derrota e sofrimento, mas, apenas contada assim, a letra ainda associa essa narração à desigualdade social, intolerância religiosa e aos racismos que persistem em nossa sociedade. A letra, de músicos negros, que afirmar e ressaltam sua negritude, demonstram conscientemente que a anomia não é uma característica dos grupos que sofrem opressões que não conseguem vencer essa condição, mas, da memória construida nos livros dos opressores. Assim como a memória dos judeus não pode ser contada pela voz do Governo de Vichy[35] ou dos antissemitas franceses, as Histórias femininas, negras e indígenas não podem ser tratadas como um espaço temático extra, dado pelos mesmos grupos que os dominaram, afinal, mesmo conscientes, somos historiadores, parte de uma elite intelectual encastelada que permanece majoritariamente branca, e estruturalmente colonializada.

Não queremos aqui diminuir os esforços e vitórias atingidos até aqui nos LDs, nem condenar seus autores pregando que apenas livros de mulheres, negros e indígenas sejam adotados, como dissemos anteriormente, sabemos que somos igualmente exemplo de masculino não-índio e não-negro tratando sobre o tema, entretanto, o acúmulo das leituras postas nos trouxe a certeza de que nosso papel não é o de falar, mas de promover a fala, em nome desse Dever de Memória, é nosso papel institucional ante a educação como política pública que nos permite e nos obriga a pautar o debate em nossa prática didática.

Assim passamos a ver que o Estado e Escola, instituições de regulação e formação, devem ser pautados nos debates e nos combates sobre nossa História. Exigir, e não pedir, por uma nova História do Brasil, propor e promover resoluções no lugar de apenas identificar os

[35] Governo situacionista francês aliado dos nazistas após a ocupação da França pelo exercito alemão durante a Segunda Guerra Mundial. Comandando pelo Marechal Philippe Pétain que implementou um governo autoritário, conservador, antissemita, alinhado com o fascismo e que oprimiu minorias em nome de uma "Regeneração Nacional".

problemas, os LDs podem até apontar questões, a "coleção B" traz a seguinte reflexão em seu capítulo inicial.

> a valorização das matrizes Africana e indígena durante muito tempo zelou se apenas pelos bens culturais Associados aos descendentes de europeus e a história oficial Como por exemplo o prédio do Museu Imperial localizado na cidade de Petrópolis com a Constituição de 1988 a política de preservação passou a zelar também pelos bens culturais Associados a outros grupos humanos como os indígenas e os africanos igualmente importantes na formação da sociedade brasileira a proteção e valorização das expressões afro-brasileiras e indígenas contribuem para o fortalecimento da autoestima da identidade e da autoconfiança desses grupos e garantem a eles o direito à memória(Coleção B, 2018, vol.1, p, 18)

O livro aponta o direito de memória, aponta mas não adota, não permite e não atende. Agora, falamos não em direito, isso é natural, falamos em dever, obrigação, compromisso. Mesmo que os LDs tenham tirado o feminino, o negro e o indígena da obscuridade, como pauta a legislação, suas narrativas, ao menos as analisadas, não respondem às demandas por memória e por identidade de forma que outros modelos, outros documentos, outras narrativas e outros caminhos devem ser buscados. A limitação de trabalhos descontextualizados e fragmentados como um "dia do índio"; onde crianças de vestem de penas e cocares; um dia das mulheres; onde flores e chocolates são distribuídos e a escola se cobre de tons de rosa; e um dia da consciência negra; que quando muito, se resume a apresentação de rodas de capoeira e maracatus; não respondem mais às necessidades de nossas alunas e alunos ante uma obrigação que relegamos ao longo de séculos da mesma forma que os boxes e seções temáticas não fazem a narrativa múltipla e diversa que defendemos.

Negar a esses povos o direito à narrativa é negar um tema fundamental à formação da CH crítico-genética de nossos Jovens. As legislações educacionais e as categorias históricas apontadas permitem pensar a escola como um ponto central à garantia de um "dever de memória", as leis 10.639/03 e 11.645/08, o estatuto da igualdade racial (lei 12.288) e outras legislações correlatas permitem valorizar e reconhecer às experiências históricas apesar da opressão e silenciamento, da tentativa de etnocídio e genocídio indígena, da escravização e segregação negra, da resistência às lutas sufragistas e feministas por equidade. Essas leis demonstram que há espaços de atuação, que o Estado brasileiro cedeu à algumas das demandas desses grupos, povos e nações segregadas e oprimidos pelo direito/Dever de lembrar e de narrar.

O Dever de Memória trata não só da apresentação dos fatos históricos dos povos que compões uma nação, mas também da forma como grupos tem sua História lembrada dentro de

uma sociedade, é um dever de reconhecimento do protagonismo, um dever de reconhecimento da agência. O processo de decolonialidade do pensamento social brasileiro parte da evidência das diversas experiências que formam nossa nacionalidade, o compartilhamento didático das complexas teias de experiências vicárias de dominadores, dominados, resistentes e coexistentes, de forma a construir na juventude brasileira uma Consciência Genética de respeito à diversidade, uma compreensão plena do valor do outro de forma integrativa, do compromisso com a vivência coletiva e plural. Essa formação passa por um ensino que vá além do multiculturalismo e da transversalidade festiva, que resume a pluralidade às efemérides folclóricas.

Mesmo não sendo um debate restrito à logica ao ambiente escolar, sendo na verdade cada vez mais público e político, o debate sobre mulheres, indígenas e negros nosso foco é a realidade do ensino, assim, nos voltaremos agora ao Estado e à Escola, entender estes entes responsáveis pelo Dever de Memória. No primeiro, veremos as legislações atuais que transformam o Dever de Memória em Política Pública de educação, o segundo merecerá uma atenção especial por entendermos que em sua construção história estão as raízes das estruturas que resistem à diversidade, assim como os caminhos para supera-las.

O conceito de Dever de Memória redefiniu esta escrita. Ao fazer parte de um programa de Mestrado Profissional, voltado ao ensino histórico, em uma Instituição Pública de Ensino Superior, financiados por uma bolsa CAPES-UAB, ou seja, subsidiados por políticas públicas de ensino e pesquisa, percebemos que temos que assumir o dever com estes povos e grupos, o dever de memória é nosso dever, é nosso compromisso social de professor-historiador, é nosso bom combate.

3. "O QUE É GRANDE NÃO NASCE GRANDE, TORNA-SE GRANDE[36]": A CONSTRUÇÃO E OS ESPAÇOS DE DISPUTA DO COMPLEXO ESCOLAR

De que serve ter o mapa se o fim está traçado
De que serve a terra à vista se o barco está parado
De que serve ter a chave se a porta está aberta
De que servem as palavras se a casa está deserta
Quem me leva os meus fantasmas
Quem me salva desta espada
Quem me diz onde é a estrada [...]
E me diz onde é a estrada
Aquele era o tempo em que as sombras se abriam
Em que homens negavam o que outros erguiam
Eu bebia da vida em goles pequenos
Tropeçava no riso abraçava venenos
De costas voltadas não se vê o futuro
Nem o rumo da bala nem a falha no muro
E alguém me gritava com voz de profeta
Que o caminho se faz entre o alvo e a seta.

Iniciamos esta escrita imaginando que os LDs eram as peças centrais da manutenção do tradicionalismo narrativo didático da História, pensávamos que ao analisar estas obras como a fonte dos vazios na historiografia escolar, poderíamos apontar (re)direcionamentos na prática do ensino histórico, indicando recursos didáticos que suprissem e driblassem os silêncios narrativos. Entretanto, percebemos que as teias e estruturas que sustentam as exclusões da historiografia não podem ser entendidas apenas na análise do componente curricular de História ou de sua historiografia didática, vimos como a escola tem vicissitudes e idiossincrasias que possuem uma lógica própria de apropriação e repasse do conhecimento e que vão além do LD, incluindo-os, em um sistema mais amplo. Passamos a pensar a instituição escolar e o seu papel de intervenção social com maior intensidade a partir da ideia do papel institucional do Estado no Dever de Memória. Percebemos que a História-disciplina é uma das pontas de uma lógica de aprendizagem que dialoga com as relações sociais que formam nossa narrativa, mas, que tem uma dinâmica própria de lutas, disputas e resistências, assim decidimos ir além das aulas de História, as questões não estão apenas do LD, entendemos que "o inimigo agora é outro": a luta é sistêmica[37].

[36] *O Poderoso Chefão. Direção: Francis Ford Coppola, Roteiro: Mario Puzo; Francis Ford Coppola, [S.l.], Distribuição: Paramount Pictures, Estados Unidos, 1972. (175 min), color. Título original: The Godfather.*
[37] Tropa de Elite 2: O Inimigo Agora É Outro. Direção: José Padilha, [S.l.]: Zazen Produções, Brasil, 2010. cor (115 min)

Essa compreensão encontrou referência no pensamento do Francês Edgar Morin, quando este estabelece o "Paradigma da Complexidade" [38]·.

> Pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar. [...] A primeira lição sistêmica é que 'o todo é mais do que a soma das partes'. Isso significa que existem qualidades emergentes que nascem da organização de um todo e que podem retroagir às partes. [...] O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, pp. 199, 2002, 206)

Morin consolidou uma percepção que tivemos ao ver que os materiais didáticos, por si, não justificavam todas as resistências que o ensino da uma História inclusiva sofria, ou mesmo a dificuldade da compreensão de que o LD é apenas uma fonte a ser trabalhada e não um repositório de conhecimentos definitivos. As respostas as estas estruturas tradicionalistas não estavam totalmente na História, estavam na Escola. Pensar historicamente a Escola não é algo tangencial ou contextual ao Ensino de História é uma forma de entendê-lo na complexidade.

> Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: "Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes senão conhecer o todo. (MORIN, 1999. p.2)

As disciplinas respondem a um mesmo sistema radial e complexo que se alimenta de um eixo, atacar apenas uma das cabeças fortalece o monstro que volta fortalecido ao contra-ataque[39]. Os historiadores academicistas, que agora, e timidamente, começam a perceber que pensar o Ensino de História é ocupação do historiador em primeira medida, precisam ampliar rapidamente essa percepção ante a disputa político-legal pública de reorganização do sistema de ensino brasileiro. Precisamos nos apropriar e protagonizar esses debates, forçar a academia, ocupando os espaços, a refletir a escola como agente social, uma vez que, discutir a História escolar de forma isolada é tarefa inócua.

---

[38] "O paradigma da complexidade (que se opõe ao paradigma da simplificação) encaminha um pensamento complexo que, segundo Morin (2000, p.387), [...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias. Assim sendo, utiliza o conceito básico de "sistema auto-organizado complexo", que remete à noção chave de unitas multiplex. Para Morin (2002, p. 133), a organização é [...] o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos" (ESTRADA, 2009)

[39] Referência à Hidra de Lerna serpente de várias cabeças que, segundo a lenda, podiam se regenerar e, de acordo com algumas versões, multiplicar suas cabeças sempre que alguma era cortada.

> A complexidade é efetivamente uma rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações que sustentam nosso mundo fenomenológico [...]. O que é complexo [...] recupera, por um lado, o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de se atingir a certeza, de formular uma lei eterna, de conceder uma ordem absoluta. Por outro, recupera alguma coisa que diz respeito à lógica, ou seja, à incapacidade de evitar contradições. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p.37).

A escola tem uma teia de relações sociais, culturais, econômicas, politicas tão profundas que nos permitem aproximar a ideia de complexidade de Morin à formulação de Campo feita por Pierre de Bourdieu[40]. O pensamento bourdiano já foi apropriada pela historiografia brasileira em relação à educação e é muito usada na reflexão do "Campo Educacional" (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2002). Entretanto, ligando Bourdieu à Morin, trataremos não de um Campo Educacional, mas, de um "Campo Escolar", um microcosmo institucional que se relaciona como o macrocosmo social mais amplo. Esse "campo escolar" tem especificidades que tornam seu estudo mais complexo, visto que os desdobramentos sociais do campo escolar repercutem em outros campos de forma dialética intensa na atualidade, já que em nosso tempo, a escola é o espaço formativo oficial por excelência, ocupando funções e práticas que já foram responsabilidade da unidade familiar, da tribo, da igreja e de espaços de ofício. A escola hoje é um espaço diferenciado de entendimento da sociedade e como tal precisa ser analisada em profundidade. Com essa compreensão trataremos, daqui em diante, o amplo e dinâmico sistema que estrutura o ensino básico como o conceito de "Complexo Escolar" (CE).

Esse constructo social é mais que uma representação simplificada dos conhecimentos de um tempo, mais que o mero espaço de transmissão de saberes, ele reflete e expõe ideias que coexistes e ressoam com o ambiente social, é um espaço dinâmico de remodelamento das relações. Entender essa estrutura é um importante passo no caminho de ressignifica-la, se pretendemos auxiliar a descolonização do ensino-aprendizado e da sociedade como um todo não podemos nos eximir de debater a própria escola em todos os seus espaços e microssistemas e assim identificar brechas estruturais por onde combater o pensamento colonializado em busca de uma sociedade menos desigual e injusta, que não relegue grupos inteiros ao silencio por não considerá-los dignos de ter voz. Por isso o trabalho historiográfico é tão importante à reflexão do CE, é nossa epistemologia que permitirá uma compreensão

[40] Em Bourdieu entendemos campo como "Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam..(PEREIRA,2015.p.5)

densa desse sistema, pelo diálogo investigativo e crítico de uma gama de processos que devem ser problematizados sincrônica e diacronicamente, e não como práticas e técnicas.

A historicidade do CE permite a confluência de diversas temporalidades históricas em só campo, aglutinador de práticas e saberes por vezes conflitantes, o que ocasiona um produto novo que traz diferentes lógicas em sobreposição, dominadas por uma cultura própria e de longa duração, o CE é uma Bricolagem – conceito antropológico, apropriado por De Certeau (1994) – onde uma série de elementos socioculturais resulta em um novo elemento maior e mais complexo. Esse produto bricolado, sobreposto de diversas realidades e experiências, tão vasto em dificuldades quanto em possibilidades, é, por isso, definido aqui como uma amplificação do campo de Bourdieu, pois, é um "campo escolar" que nasce da bricolagem de diversos "campos escolares", com diferentes referências históricas, dentro da lógica da complexidade de Morin onde ao mesmo tempo há sobreposição e justaposição aglutinadora, onde as diversas configurações temporais do campo escolar são ultrapassadas sem serem superadas, como veremos mais adiante, essa bricolagem justifica ainda mais a escolha do termo Complexo Escolar.

> A palavra Complexus significa o que está tecido junto, deste modo, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo. A complexidade é o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo (MORIN, 2001).

O CE é uma estrutura física, mental, funcional e humana onde coexistem várias realidades, temporalidades diversas e práticas múltiplas, onde todas as funções e ofícios mesmo indiretamente participam do processo formativo dos estudantes. Nele um zelador, uma merendeira, um administrador financeiro excedem suas funções-meio e se tornam parte da função-fim escolar criando uma cadeia pedagógica com atuações paralelas e complementares. O CE pertence a uma categoria que tem que ser compreendida no todo e no particular, uma vez que a estrutura de cada Unidade Escolar é única. Do formato da sala a disposição das carteiras, da estrutura física a formação do quadro horário, tudo isso compõe a lógica do Complexo Escolar. De forma que esse constructo é altamente mutável, pois, cada unidade escolar possui suas particularidades. Esse organismo vivo, dinâmico se comporta como o ser humano, individual e único em relação à humanidade, um todo inteligível, generalizante e sistematizado que o comporta e que é passível de estudo. Cada organismo reage a estímulos semelhantes de forma própria. O mesmo alimento que é medicinal em um indivíduo pode matar outro que seja alérgico, da mesma forma, cada escola é em si um Complexo, único, mas que pode ser estabelecido e estudado, tal qual o homem, este em sua nação e estas dentro da

humanidade geral. O indivíduo, o local, o nacional e o geral permitem estudos variáveis que não se excluem, mas, que dialoga em complementaridade, este é o Complexo Escolar, um complexo de complexos.

Entender estes mecanismos macros facilita a compreensão de processos mais pontuais, como o que inicialmente buscávamos, ao discutir a construção narrativa da disciplina escolar de História. A construção curricular, importante espaço de disputa acerca da narrativa oficial e tradicional, fica a cargo dos poderes públicos, mas, só repercute socialmente pelo filtro do CE, assim, a partir da compreensão do sistema que acomoda o ensino histórico, poderemos ter maior autonomia na construção didática de nosso próprio saber, mesmo quando o conteudísmo ameaçar engessar nossa atuação. Falando do currículo em História e da atuação didática dos professores a luz da cultura escolar, Cardoso (2008), ressalta como, em comparação com o padrão educacional francês, temos, no CE brasileiro, um largo espaço de atuação desde que dominemos os processos institucionais escolares e as legislações que nos amparam, por isso decifrar as engrenagens do complexo é essencial.

> Os saberes escolares foram criados "pela própria escola, na escola e para a escola" [...] e um dos objetivos da escola é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar sub-repticiamente na juventude' [...]
>
> Na França, as disciplinas são ensinadas conforme um currículo definido pelo ministério da Educação, que deve ser seguido rigidamente pelos professores. Esse currículo define quantos e quais temas devem ser ensinados a cada série, em que ordem devem ser expostos, quais recortes devem ser feitos e que ênfases precisam ser dadas. O currículo francês define ainda em quais datas tais conteúdos devem ser ensinados — com precisão de dias, e não apenas de anos — e quais são os conceitos principais que os professores precisam transmitir. A atuação destes é limitada ainda pelo trabalho dos inspecteurs, cuja função é também verificar se eles executam o currículo definido pelo Estado. Apesar de toda essa restrição, os professores franceses encontram espaço para participar da criação das disciplinas escolares, como atesta André Chervel em suas pesquisas. No caso brasileiro, os professores têm mais espaço para a criação das disciplinas escolares, já que não possuímos um currículo. Essa liberdade individual é limitada apenas pelos outros professores da mesma escola, uma vez que o livro didático é selecionado em conjunto, delimitando o currículo. A liberdade também é restringida pelas tradições de ensino de cada escola e, no caso das escolas privadas, pela autoridade do dono ou do coordenador pedagógico. Porém, não há qualquer restrição governamental à elaboração do currículo pelos professores, o que nos leva a crer que tenhamos mais liberdade que os franceses para participar da criação cotidiana das disciplinas escolares. (pp. 154-155)

A forte atuação do Estado francês na escola auxilia a adoção de saberes ligados ao Dever de Memória, mas, como colocado, o Complexo Escolar, mesmo controlado de perto por Estados, democráticos ou autoritários, configura seus próprios ritos e caminhos, possibilitando espaços de atuação àqueles que o compreendem. Essa análise nos permitiu constatar nossa percepção inicial de que no caso do Brasil – onde mesmo com a nova BNCC ainda existe uma maior liberdade curricular – a tradição ganha mais força, temos um peso maior da História Tradicional do que da História Oficial, e como Cardoso define que aqui "a liberdade é restringida pelas tradições de ensino de cada escola", tivemos ainda mais convicção que o caminho para repensar a Narrativa Histórica, suas exclusões e silêncios é efetivamente estudar o CE.

A pesquisa histórica tradicional costuma se preocupar mais com as intervenções do Estado sobre o espaço educacional, com o ensino pensado através dos interesses e imposições político-governamentais, mas, essa perspectiva, nega à escola seu protagonismo social. Mas pensar a escola deve transbordar o olhar pedagógico, pois, precisa do aprofundamento da relação espaço-tempo que nos definem como ciência, os fenômenos educacionais não são atemporais eles dialogam com seu tempo, mas o CE traz permanências e resistências que precisam ser compreendidas historicamente para serem desnaturalizadas. Entender os processos que precedem e formam a escola atual pode ser benéfico quando se evidenciam novas demandas de uma sociedade em reconfiguração, impulsionada por inovações técnicas e tecnológicas da era digital, podem permitir que, a partir de nossa epistemologia, protagonizemos a reflexão sobre as mudanças no ensino. Essas novas tecnologias e a evidência de novas e antigas demandas que a era digital torna cada vez mais intensas, demonstram que a luta pelo CE é um debate governamental e político sim, mas, é também religioso, ideológico e cultural, é absurdamente público e esta nas redes e mídias sociais, ressignificando e tensionando as engrenagens do complexo brasileiro, ou atuamos praxeologicamente agora, refletindo-agindo nos espaços e negociações do CE ou o farão por nós.

Neste contexto de reconfiguração técnica-tecnológica e cultural de nossa geração, é preciso pensar a escola-espaço, a escola-instituição e a escola-ideologia e como se configuram as disputas sociais em torno desta instituição, isso apontará os espaços onde devemos atuar na luta narrativa da historiografia sem que nossas ações se percam como "atividades" didáticas em meio ao Complexo. Tem ganhado força; em tempo de acirramento politico; a percepção polarizada da escola como bastião ideológico de mão única, ou ela é a instituição antiquada

que resiste aos novos tempos e reproduz o antigo, o impondo aos jovens, ou, ela é antro de doutrinadores que querem usurpar das famílias tradicionais o direito de educar seus filhos. Esse antagonismo entre o velho e o novo, a escola certa e a escola errada, que André Petitat chama de "dialética binária", onde a escola ou é força exclusivamente inovadora ou exclusivamente conservadora é de um maniqueísmo ilusório, mas mesmo assim, presente em muitas análises, ao ponto de Petitat achar necessário pontuar que a escola é um complexo que existe "dentro de uma realidade mutante e evolutiva, produção e reprodução aparecem como dois aspectos inextricavelmente ligados." (1994, p. 194). Mas o Complexo Escolar não esta em um dos lados do espectro, ele aglutina todos eles, com hegemonias temporárias e locais de um ou outro pensamento, com privilégios e permanências colonializadas como toda a sociedade brasileira, mas, as diversas manifestações de nossa brasilidade podem ser encontradas no CE atual, por isso, ele é arena de luta. A escola interfere na sociedade e vice-versa de forma que as contradições da segunda estão todas na primeira, e como tal a escola vai além da dicotomia certo/errado, progressismo/conservadorismo, direita/esquerda tendo uma complexidade que permite que vários padrões sociais coexistam no mesmo espaço.

É a interferência em meio a esta imensa placa de petri da sociedade, com respeito à dinâmica própria do CE, que propomos, quando dizemos que a luta é sistêmica não significa que buscamos meta-narrativas revolucionárias e ideológicas que rompam ou se neguem a atuar no sistema, propomos justamente o contrário, é dentro do sistema que devemos disseminar espaços de decolonialidade, estimulando a Consciência Crítico-Genética, que permite a redefinição do vivido. Assim, entendemos que, pelo Dever de Memória para com os excluídos da História, como forma de combater os silêncios e estereótipos de nossa Narrativa Tradicional, deveríamos nos desdobrar por dois caminhos, se o compromisso com a História dos Marginalizados passa pelo responsabilidade coletiva da Escola e do Estado, então devemos pensar como o nosso CE foi organizado historicamente para que suas estruturas sustentem a colonialidade e em seguida entender como o Estado tem lidado afirmativamente com seu dever de respeitar a memória dos marginalizados, para a partir dessas compreensões encontrar nosso espaço de atuação. Pelo CE e pelo sistema jurídico-institucional que o ancora, queremos mergulhar no sistema, entender sua construção de forma a discutir tijolo por tijolo seu desenho lógico e perceber o nosso papel nestes muros, onde atuar, já que, cientes das dificuldades de quebrar muros tão alicerçados, possamos como professores-pesquisadores criar janelas que permitam a visualização de outras formas de ler o mundo. Quem sabe

possamos, derrubando os muros do castelo da historiografia bacharelista, sair do papel de tijolos no muro do CE e ocupar o ofício de operários dessa alvenaria social.

3.1. "OUTRO TIJOLO NO MURO" [41]: A ESTRUTURA DO COMPLEXO ESCOLAR, PERMANÊNCIAS, LUTAS E DINÂMICAS.

É senso comum associar a escola atual em sua espacialidade, relações e hierarquias à lógica fabril ou dos espaços de institucionalização tão característicos do pós-revolução industrial europeu, os horários, a grade de disciplinas, o toque de início e fim, o controle excessivo sobre o tempo, os corpos e as ocupações, assim como certa arquitetura espacial de controle que Foucault define como panóptica, voltada ao controle e a disciplina ligariam a escola não só à fabrica, mas aos hospícios, prisões e orfanatos, espaços destinados ao controle, confinamento, padronização e ordenamento social. Muitos trabalhos da Sociologia, da Psicologia, da Educação e em menor número da História questionam a tentam promover a quebrar de permanências dessa lógica que se chegam fortes ao século XXI, alguns estudiosos apontam mesmo que a Escola é a instituição que mais guarda esses padrões da modernidade europeia, assimilados posteriormente pelo estado brasileiro. Não discordamos desses entendimento, ao contrário, tínhamos a mesma percepção e combatíamos essa escola mecânico-industrial, entretanto, nesta pesquisa passamos a perceber que esse olhar pode ser simplistas e superficial, o que pode inclusive ser o motivo do sucesso de sua resistência, ao apontar o CE atual como um resquício vestigial da modernidade que não teria mudado por inércia, à lógica escolar não foi apenas mais uma das de institucionalização criadas pela sua historicidade e a suas relações são mais amplas e profundas, e suas respostas à tecnologia podem ser inesperadas. É inegável que a lógica fabril está na escola desde a estruturação daquela, mas esta tem muitas outras referências bricoladas, a nova revolução industrial da era digital também a afetará, mas, não de uma forma diretamente reprodutiva, não é uma relação direta tecnologia-pedagogia. A era digital tem potencial sim de mudar profundamente o CE e várias de suas manifestações, mas, por caminhos ainda não plenamente discerníveis. Entender o CE além da visão rasa da modernidade duradoura e evidenciar publicamente que outras práticas existem, existiram e são possíveis, quebra o argumento retórico e vazio do "sempre foi assim" ensejando outras percepções.

---

[41] Tradução do título da música "Another Brick on the Wall" da banda Pink Floyd.
WATERS, ROGER. "Another Brick in the Wall (Partes I, II e III)". Interpretação: Pink Floyd. ***The Wall.*** *[S.l.] Columbia Records/Capitol Records. 1979.*

Essa visão estabelecida da escola-fábrica, murada, cercado e cronometrada pode levar, no lugar da contraposição crítica, à resignação e a busca por soluções pontuais e ações didáticas desvinculadas da formação ampla do indivíduo, essa visão não é recente, o título desta seção faz referência a uma música que simboliza, há décadas, a lógica da escola fabril ocidental e suas problemáticas. A música e o filme-clipe "Another brick in the Wall" da banda Pink Floyd é uma representação pessoal, da experiência do compositor Roger Waters, mas, é também uma referência geracional que sistematiza poética-imageticamente certa percepção social sobre a instituição escolar.

> Música lançada em 1979 transmite ao público uma concepção transformadora do sistema educacional que, em sua ótica, ao invés de motivar as crianças em processo de formação, ele as oprime com suas exigências alienantes e antidemocráticas. Este modelo fascista negligencia os valores éticos e sua ideologia truculenta, seja de maneira torpe, com violência escancarada ou de maneira sutil é abrigada pela ação política institucional educacional. Talvez uma referência ao modelo educacional britânico que, na época, usasse de extremo rigor no trato com os alunos. É a velha forma tradicional do poder: um, dois, três; vou ver! Não pensar, apenas cumprir as ordens! Nunca esquecer o adágio popular: manda quem pode, obedece aquele que for sábio! Um mecanismo castrador da identidade individual para quem entregamos nossas crianças para serem subjugadas e obrigadas a perderem seu próprio EU e passar a pensar e agir em consonância à sociedade idealizada e/ou representada pelo professor. (NASCIMENTO, 2009, p.1)

A ópera-rock representa uma visão pública muito ligada à dialética binária escolar onde, nós, professores e escola, somos esses "castradores" da arte e da curiosidade dos alunos, nós, amargurados, frustrados e agressivos, abusando de nossos micropoderes e nossa autoridade restrita à sala, condicionamos os alunos a um aprendizado que poda mais do que rega. Como essa percepção de uma escola que tritura industrialmente os alunos e molda todas e todos em uma pasta amorfa e homogênea se construiu? Essa visão não está de todo equivocada, ela representa uma percepção pública muito popular de escola, que demonstra a existência; e em muitos CEs o predomínio; da formação pautada por uma Consciência Tradicional-Exemplar que busca a isonomia formativa no lugar de promover a diversidade.

Mas essa não é a única experiência escolar possível, a lógica binária não comporta e escola e simplesmente rechaça-la não nos ajudará em nosso objetivo, indo além desta lógica, voltamo-nos ao processo de formação da escola contemporânea brasileira, como nosso modelo educacional é marcado pela colonialidade – não só se inspirou no modelo europeu na forma como também é hegemonicamente formado pelo padrão de cientificidade europeizante – trabalhamos a formação da instituição escolar a partir do viés colonial, a partir de referências básicas do paradigma europeu de mundo como "O processo civilizatório", de Elias (1989), "Vigiar e punir", de Foucault (1993), e "História social da família e da criança", de

Ariès (1981) e percebemos que algumas questões da escola europeia não estavam apenas na lógica fabril, mas se somavam a ela. Perceber como as permanências do CE foram elaboradas e de que forma suas mudanças foram sendo constituídas nos deram a dimensão de onde e como atuar.

Não negamos que o CE de Roger Waters existe, ele existe sim e tenta suprimir e triturar fascistamente padrões não adequados ao status quo, é uma experiência escolar possível, mas, não é a representação total das intricadas relações que o formam. No lugar de pensar uma luta de um grupo do bem contra um grupo do mal, o CE está mais para uma realidade stevensoniana, onde o bem e o mal coexistem num mesmo ente, onde por vezes, estímulos externos podem evidenciar os extremos de seus lados Jekyll-Hyde[42], sem deixar de ser os dois concomitantemente. Temos, hoje, muito mais discordâncias do que aproximações com a prática didática da História escolar, mas, conseguimos atuar, com maiores ou menores resistências em todos os CEs em que trabalhamos numa perspectiva diferente da mecanização educacional, por consta disso, acreditamos que através dos padrões que formaram nossa colonialidade escolar podemos evidenciar outras escolas possíveis dentro da escola em que já atuamos, mas não devemos nos conformar com ações e sucessos pessoais, é o momento de uma ação coletiva e cooperativa de inserção didática, a lógica e os meios digitais estão forçando um reordenamento das estruturas físicas, humanas e didáticas, os muros logo não simbolizarão mais a escola, sem que isso seja uma garantia de que o pensamento tradicional seja superado, no CE, a forma e o conteúdo são facilmente dissociados, apropriados e ressignificados. Qual será o novo símbolo dessa construção, pois, da mesma forma que o muro pode ser abrigo ou prisão, os novos recursos dependerão de seu uso, é nesta perspectiva que devemos atuar, é na escola da era digital que nosso papel público de historiadores-professores pode, ou não, permitir à decolonialidade crítico-genética de nossa sociedade. Como a escola se apropriou do paradigma moderno e se adaptou devorando àquele, já que o precedia, ela fará o mesmo com o mundo conectado, numa "sociofagia" que fortalece o CE a cada incorporação. Assim, para acharmos os pontos nevrálgicos de inserção libertária, historicizar o CE além da binariedade é preciso.

[42] Referência ao personagem Doutor Jekyll, um respeitável médico que se transforma no macabro e cruel Mr. Hyde, demonstrando as dicotomias de quem age de forma moralmente ambígua. ***Stevenson, Robert Louis. O médico e o monstro. Editora Melhoramentos, 2014.***

3.1.1. "Não estudamos para a vida, mas para a escola." [43]: a escola como instituição e suas historicidades.

Uma das leituras que demonstra a longa duração deste debate foi uma das cartas que o romano Sêneca escreveu ao discípulo Lucílio, onde diz "sofremos de intemperança em tudo, até no uso das letras. Estudamos para a escola, e não para a vida!" (SÊNECA, 106, p. 586). A reflexão por epistolas e diálogos é uma marca da educação greco-romana/judaico-cristã, e demonstra que mesmo com sistemas, recursos didáticos e instrumentos educacionais diferenciados, a intelectualidade do mundo que convencionamos chama de ocidental tem tradição em discutir e debater a pouca aplicabilidade de um sistema oficial, regulamentado de ensino. Talvez a ruptura com a Consciência Tradicional, intrinsicamente prática, seja a causa da constante, e atual, busca de, politicamente, evidenciar o caráter profissionalizante, pragmático, ligado aos ofícios mais do que à reflexão filosófica e intelectual, mas à lógica do CE também não se dobra à esse interesse governamental sem redefini-lo e ultrapassando políticas públicas pontuais, resistir à esses interesses como ocorreu no caso dos militares brasileiros e suas morais e cívicas. Mas é importante percebemos como críticas similares ao CE podem atender facilmente à visões e objetivos completamente diferentes. Como apontamos ao falar do Dever de Memória, onde "expoentes do pensamento da esquerda e da direita francesas" (HEYMANN, 2006) discutem como a escola deve abordar esta questão, e de forma anti-binária, concordam no mérito, mesmo que discordando profundamente no método e na forma de aplicação. Sêneca não negava o valor da educação intelectual e filosófica, ao contrário, instigava seu discípulo a querer uma formação realmente filosófica, e, por mais que o conceito de escola para Sêneca tivesse outro sentido físico-institucional, estamos falando de uma mesma lógica formal de instrução promovida dentro de um Estado.

> Esse era para Sêneca um dos grandes paradoxos da formação humana, uma vez que o fato de o discípulo assimilar conteúdos múltiplos sem ser por eles educado configurava-se como uma tragédia. Por isso, ele estabeleceu a distinção entre o homem "douto" e o homem "bom". [...] Essa condição representava a chave da formação liberal. Era necessário se libertar das coisas inúteis para que o espírito, num processo de busca, se fartasse da verdadeira sabedoria [...] Daí, para Sêneca, não ter sentido um ensino que não fosse comprometido com a promoção do discípulo e da sociedade. Já no caso da Filosofia, existia, segundo ele, a indissociabilidade entre a teoria e a prática, que pouco ou em nada se relacionava com a sutileza intelectual (Cartas 111, 2). De acordo com esse raciocínio, a educação deveria estar fundada sobre bases reais, que fossem comuns a todos os homens, indistintamente, e não sobre algo abstrato (VON RINTELEN, 1965). Por esse motivo, Sêneca considerou que o êxito do processo educativo passava pelo que se ensinava e pelo que se assimilava. O que explica a importância que ele deu à

[43] Trecho do diálogo entre Sêneca e seu discípulo Lucílio acerca da educação deste. Presente no livro SÊNECA, Lúcio Aneu. Cartas a Lucílio. 2º Ed. Lisboa, Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

> elaboração de um currículo, à opção por conteúdos de maior possibilidade formativa, os quais, por extensão, rompessem com a as matérias que não levavam a esse propósito. (PEREIRA MELO, 2007, pp. 3-4)

Se pensarmos esta análise a partir da educação libertária, e não liberal, de Lee podemos vicariamente, evitando o anacronismo, pensar em Sêneca refletindo os conceitos de segunda ordem e a promoção da Consciência Crítico-Genética na formação de uma verdadeira sabedoria, que como tal, não pode ser excludente. Podemos perceber a persistência, mesmo variega, de alguns debates acerca do papel do CE, mesmo que esta categoria tenha sofrido, enquanto instituição, profundas transformações.

Mesmo que mudanças e diferenças particulares afetem cotidianamente as escolas, José Esteve (2004) estabelece que houve mudanças tão profundas e paradigmáticas que teriam redefinido o CE, três grandes "revoluções educacionais", revoluções silenciosas que redefiniram a prática ensino-aprendizagem e deram início à três Eras do Ensino escolar ocidental. Como todo modelo generalizante, a proposta de Esteve acaba silenciando vastas e diversificadas experiências educativas que existiram e existem em paralelo e/ou em conjunto com os modelos propostos, sufocando parte da bricolagem escolar em prol de uma compreensão geral. Cientes disto e ressalvando estes pontos, nos voltamos a essa proposição por seu caráter didático e por esse não ser o foco central deste projeto, este esquema nos serve e auxilia. Como estamos falando do CE assimilado pela colonialidade, reconhecemos que sistemas de formação e instrução das periferias coloniais não estão aqui considerados, sem que por isso não sejam reconhecidos como válidas. Esteve parte da análise da educação espanhola e propõe certos fenômenos comuns ao sistema escolar ocidental-europeu transnacional que chama de "tendências sociais" (2004, p.9). Estes critérios nos ajudarão na construção das perguntas, mas, as respostas virão na forma nas experiências que escapam aos grandes marcos.

3.1.1.1 Da primeira à terceira revolução educacional

Para Esteve a primeiro revolução educacional se dá com a saída de instrução familiar e tribal para organização de uma instituição focada em um tipo de ensino específico, não laboral e muitas vezes destinado a um grupo pequeno e selecionado de pessoas que deterá o conhecimento como forma e expressão de poder, as eras do ensino se iniciam quando surge o primeiro espaço que pode ser identificado com o conceito de escola e sua imediata restrição à elite. O que chamamos de Complexo Escolar teria tido seus primeiros registros no Antigo Império Egípcio, entre 3200 a 2300 a.C. onde a organização formal de "Casas de Instrução" e

“Escolas de Escribas” se dedicavam ao letramento e o domínio da quase taumatúrgico da técnica da escrita. Esse domínio garantia privilégios e status social, a educação se dedicava mais a garantir a segregação do que a integração pelo saber, muito mais em guardar do que em difundir o conhecimento. A educação familiar continuava associada ao trabalho enquanto o ensino culto garantia a estratificação social. Em cidades-estados gregas como Atenas e Esparta, assim como na Roma de Sêneca, o ensino institucional era privilégio de camadas superiores que, dedicadas à politica, à guerra, ao ócio e ao controle do Estado, buscavam de própria iniciativa tutores, mestres ou espaços de ensino. A Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles, os sofistas e os pensadores gregos levados à Roma demarcam este modelo, onde não se forma um sistema educacional voltado as camadas produtivas, estas aprendem de forma tradicional-exemplar. Essa estrutura se manteve no baixo medievo onde a seletividade do ensino teria se acentuado em meio à ruralização e à dispensabilidade do letramento entre as elites bárbaras.

No mundo da cristandade feudal europeia a igreja centralizou o conhecimento e – tal como no Egito – o conhecimento adquire um toque de sacralidade e elitização. Nos feudos, nos monastérios ou nas cidades-estados italianas a educação formal servia a um modelo de mundo onde o grupo dominante tem no saber uma força a mais de domínio e mesmo os poderosos senhores podiam prescindir de uma educação letrada. O ensino baseado em “aulas particulares”, preceptores e mestres que guiavam seus “aprendizes” por disciplinas ligadas ao mundo greco-romano, mas, dentro dos ditames e preceitos da moralidade cristã. Mesmo o advento das Universidades, que aumentou a sistematização curricular-institucional do sistema de ensino, manteve o padrão sacro-elitista da primeira era educacional.

> […] Criada pelo Papado, a Universidade tem um caráter inteiramente eclesiástico: os professores pertencem todos à Igreja, e as duas grandes ordens que ilustram, no século XIII, Franciscana e Dominicana, vão lá, em breve cobrir-se de glória, com um S. Boaventura e um S. Tomás de Aquino; os alunos, mesmo aqueles que não se destinam ao sacerdócio, são chamados clérigos, e alguns deles usam a tonsura – o que não quer dizer que aí apenas se ensine a teologia, uma vez que seu programa comporta todas as grandes disciplinas científicas e filosóficas, da gramática à dialética, passando pela música e pela geometria.” (PERNOUD, 1996. pp. 98)

A Universidade marcou a estrutura escolar, mas, muito mais impactante à lógica da escola de primeira era; que hoje é central ao nosso conceito de CE, centralizando muitas polêmicas no CE atual; foi a invenção da infância e a relação desta com o aprendizado escolar (ÁRIES, 1978). Os alunos sempre se surpreendem quando falamos em sala sobre personagens deste período que iam à Universidade cursar direito e/ou teologia aos 14, 15 anos, esse estranhamento da idade/escolaridade se dá pela enorme mudança que se deu com a criação da

infância. Quando falamos em ensino escolar na antiguidade-medievalidade, normalmente, tratamos de aprendentes que hoje seriam apontados como adolescentes ou jovens adultos, os de menor idade ficavam junto às famílias enquanto os "aprendizes" iam conviver e compartilhar experiências junto de seus mestres, sem a obrigatoriedade de espaços físicos fixamente determinados, pois se aprendia na troca de impressões sobre o mundo. Para as "novas crianças" a lógica do aprendiz não seria aplicável, a invenção da infância traz a necessidade de separar experiências de crianças das experiências de adultos, Áries (Ibid.) descreve cruamente um novo papel para a escola: repositório.

> A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (p. 11)

A crescente necessidade de separar os jovens dos velhos iniciou o processo de transição entre o ensino adulto, individualizado e religioso e um ensino voltado às crianças, onde havia uma grande disparidade de compreensão entre mestres e educandos e a espacialidade do ambiente escolar precisou ser redefinida. Elaborava-se um novo padrão de escola, mesmo que ainda dentro da mesma lógica social, onde a integração entre ensino escolar e infância redefiniria conteúdos, práticas e funções iniciando uma aproximação mais clara entre a escola de primeira era e o pensamento educacional atual.

> Essa organização dos colégios europeus em classes separadas dá origem a um novo tipo de atividade escolar, que se consolida pouco a pouco com a gradação de programas e aplicação de avaliações regulares dos conteúdos, por exemplo, (...) Enquanto instituição responsável por essa tarefa, a escola configurou-se, ao longo dos séculos, como um local de vigilância, controle e enquadramento da infância e da juventude (ARIÈS, 1986). Para tanto, consolidou-se paralelamente um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, de vigilância constante. Juntamente com a generalização do castigo corporal que ocorreu na Europa dos séculos XV e XVI, as crianças passaram a ser submetidas a humilhações e surras também na escola, o que se tornou uma característica da nova atitude adotada diante do conceito de infância que se desenvolvia na época. (PATARO, 2015. P27)

A organização escolar, mesmo ligada a disciplinarização moral e religiosa, sistematizou estas e outras mudanças, novos padrões técnicos e mentais se somaram no ultimo quarto da Idade Media permitindo uma mudança na relação do homem com o meio e a sociedade. Outra grande mudança deste contexto afetou a relação do homem com o ambiente e com a organização das práticas do cotidiano: o controle do tempo. O que era aprendido

exemplarmente, pelo convívio e repetição, pelo domínio da natureza passou a ser elemento iminentemente humano, sistemático e disciplinável.

> As transformações ocorridas nas noções de tempo em meados do século XIV também contribuíram para o nascimento de uma nova ordem escolar, diferente daquela dedicada à educação dos clérigos. De maneira geral, a adoção progressiva de uma divisão regular do tempo – independente dos ritmos naturais e em oposição ao horário irregular da Igreja na Idade Média – interferiu grandemente na organização das sociedades europeias e de seus colégios. [...] o relógio foi o instrumento de uma nova organização temporal que passou a reger a vida na Europa no princípio do século XIV, e os colégios europeus são bons exemplos dessa "regulamentação social do tempo" (PETITAT, 1994, p. 92). A gradação de programas curriculares e a separação em classes escolares ganharam apoio com o emprego de um tempo e espaço subdivididos e controlados, muito diferentes dos que eram praticados anteriormente. (PÁTARO, 2015. p27-29)

O controle e a disciplinarização do tempo retroalimentou a lógica disciplinarizante ligada às "novas crianças" que surgiam. Corpo, espaço e tempo se adequavam à lógica do confinamento e o aprendizado substituía a experimentação pela assimilação abstrata, criando ao fim do medievo – com a disseminação da imprensa e a com a diminuição do poder eclesial católico nas reformas religiosas – a consolidação de um novo sistema que alterou a pedagogia medieval.

> Assim, à dispersão dos ensinos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao controle exercido sobre os estudantes, às matérias ensinadas e à criação de graus e classes. (PETITAT, 1994, p.77)

O barateamento e facilitação de acesso aos documentos escritos ampliou o uso de livros e manuais nas aulas além de permitir a gradual substituição dos desafios orais, tradicional método avaliativo, onde mestres desafiavam a lógica e a capacidade argumentativa dos educandos como forma de testar não apenas a assimilação, mas o uso e a apropriação dos conhecimentos adquiridos por trabalhos escritos, provas e exercícios mais fáceis e rápidos de definir saberes assimilados. O tempo disciplinado, a absorção mimética de conteúdos e a controle orientado das primeiras experiências de mundo passaram a ser centrais à formação escolar. O tempo passou a determinar o sucesso ou fracasso do ensino, "as performances estudantis passaram então a ser comparadas com base no tempo mecânico do relógio; os "fortes" eram promovidos e os "fracos" eliminados (PÁTARO, 2015. p29)

O modelo educacional desta primeira era é base da bricolagem que criou o CE e têm profundas e cruéis permanências, mesmo não podendo ser comparada com a escola de escriba, o CE mantém uma série de padrões que garantem uma elitização intelectual de certos

grupos que, por diversos subterfúgios, detém o saber superior e garante privilégios econômicos. O fim da medievalidade e o início do estado moderno foram propícios à disseminação do ambiente escolar como espaço primeiro de formação e instrução, o CE que gradualmente assumiu o papel da família na formação das crianças, logo, assumiria o papel da igreja na formação da instrução geral da sociedade, esse longo processo assimilou os novos padrões sem abandonar todos os antigos valores, numa mutação acumulativa. O poder do Estado ainda não atuava direta e diretivamente no processo educacional, mas é ele que vai promover a revolução da estatização do CE e do confinamento definitivo do saber em espaços físicos e de tempo disciplinado.

Os renascentistas, os navegadores de Sagres, os teólogos reformadores e por fim, os iluministas, participavam de movimentos intelectuais de "escolas sem prédios", que prescindiram de currículos, tempo definido e seriação, que se difundiram no bojo das prensas e barcos, mas, a ilustração reverberou a pressão intelectual pela escolarização feita pelo estado como forma de combater o domínio eclesial das escolas, católicas e protestantes. Essa pressão surtiu efeito e déspotas esclarecidos, buscando concessões que menos ameaçassem suas coroas, encaparam a ideia do dever do estado com a educação de seu povo. Todas as mudanças dessa revolução silenciosa, que ocorreu à margem do barulho das guilhotinas, garantiram a educação como direito de uma nova categoria social: o cidadão.

O decreto do Código Geral Civil em 1794, de Frederico Guilherme II da Prússia, teria sido o marco inicial da segunda Era da Educação e previa a obrigatoriedade escolar, o dever de construção de escolas estatais e a liberação do ensino particular desde que submetido à inspeção do Estado. Frederico II, o Grande, em seu Regulamento geral nacional escolar de 1763, secularizou a educação, separando-a da Igreja, embora conservasse o ensino religioso, tornando obrigatória a escolarização de todas as crianças entre 5 e 14 anos, reorganizou a vida das escolas e tornou obrigatória a preparação dos mestres. (ESTEVE, 2004) Para Petitat a escolarização estatal e secular foi "o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares" (PETITAT, 1994, p.76). Mesmo assim, os bares, clubes e associações mantiveram seu papel de importantes espaços não-formais de disseminação intelectual do Antigo Regime separando a escolarização disciplinada e reprodutiva infantil, dos espaços de formação diferenciada e menos engessada.

Novamente a educação escolar se coloca anti-binariamente em meio aos processos que a definem e que são modificados por ela. O absolutismo esclarecido, que levou promoveu o

início da escolarização, viu, a compreensão da ideia de direitos do cidadão se disseminar em meio às escolas e o levar o pensamento anti-absolutista ao seio do regime, as concessões e mudanças, mesmo em meio ao conservadorismo destas escolas, ajudaram a solapar o regime (PETITAT, 1994). Na segunda revolução educacional o Estado, a nação e a cidadania vão pautar o debate educacional. Em meio aos estertores de uma sociedade que se auto canibalizava, o CE da Europa moderna era ao mesmo tempo parte do processo revolucionário e da resistência.

> Os colégios do Antigo Regime, ao mesmo tempo em que contribuíram para a manutenção do clero e da nobreza, forneceram o conhecimento da escrita para a burguesia – habilidade que foi traduzida em identidade cultural e possibilitou seu agrupamento em torno dos ideais concretizados na Revolução Francesa. A segunda revolução educacional, portanto, está inserida em um movimento mais amplo de mudanças sociais, como a derrubada do regime monárquico, a ampla difusão de novas representações de mundo, a ascensão da burguesia e a propagação dos ideais iluministas, que separaram o Estado das instituições religiosas e da pessoa do soberano. (Ibid., p. 8)

A nova escola estatal começa a se aproximar da escola apresentada por Roger Waters. A ampliação de seu público com a obrigatoriedade da escolarização deixou claro o poder social da escola e da educação além da formação intelectual, se antes a formação diferenciada garantia a diferenciação social, a escola da segunda era passa a buscar o enquadramento social. A escola estatal ainda possibilitava o desenvolvimento cognitivo de alguns alunos, mas, passou a ser para muitos outros o que Foucault definiu como provocativamente como "instituições de sequestro" [44].

O olhar iluminista, que era marcado por uma xenofobia pautada pelo "civilizacionismo europeu" impregnou o CE que começava a chegar às colônias dos impérios absolutistas, definindo todas as culturas não-europeias como bárbaras e primitivas, o paradigma de mundo afro-indígena passava a ser tratado institucionalmente como não-culturas, este ponto se liga diretamente aos pontos levantados no primeiro capítulo. O entendimento iluminista do desenvolvimento linear e superacionista da cultura trouxe à lógica escolar uma formação que levava àqueles a quem fosse facultado o "direito" do conhecimento escolar fossem adequados à buscar uma identidade maior com seus grupos de destino do que com os seus de origem. A ideia de inclusão se acomodava na prática da padronização de um só sistema possível de compreensão do mundo. O "bom aluno" agora tinha que aprender no tempo certo, apenas os

[44] Foucault chama de instituições de instituições de sequestro, espaços voltados ao confinamento de grupos ou indesejados ou inadequados, que devam ser disciplinador Intituições com regras e normas que atendem à lógica do ordenamento forçado e da padronização, são percebidas pelo controle profundo do tempo, dos movimentos e das posturas com o uso de referências visuais de identidade como uniformes, como forma de quebrar resistências e coibir as individualidades. (VEIGA-NETO, 2011, p. 64-65).

conhecimentos determinados e nada mais, sendo disciplinado e obediente sem questionar nem as práticas nem os saberes de seus mestres, tornava-se ainda mais necessário um disciplinamento dos estudantes, submetidos à "contínua supervisão" e averiguação permanente dos saberes e condutas. (PETITAT, 1994)

A escola de Segunda Era é uma aglutinação do conhecimento erudito e etnocêntrico do iluminismo com uma tentativa final do Antigo Regime de preservar as monarquias, já que não se pode barrar a cidadania, disciplinaremos e adequaremos os cidadãos ao comportamento desejado pelo poder. Mesmo crescente, a oferta de vagas da escola estatal não era abrangente a todos os novos cidadãos.

> a estatização da escola seguiu uma lógica fortemente excludente, assumindo características gerais distantes de seu objetivo inicial de atender a todos (ESTEVE, 2004). Juntamente com o rompimento das relações feudais e dos privilégios de sangue que levaram, por um lado, à dissolução de antigas desigualdades, assistimos, por outro, a composição de novas desigualdades (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Pensada como uma instituição cujo acesso deveria ser garantido a todos (as), pelo menos formalmente, a escola estatizada na segunda revolução educacional constituiu-se a partir de ideias homogeneizantes, seletivas e excludentes. Tais ideias encontraram apoio tanto quanto foram reflexo das limitações estruturais e da falta de vagas na época, impulsionando uma concepção de educação na qual a escola era um "privilégio para poucos". Para atingir a um maior número de estudantes, a escola da segunda revolução educacional deu força ao modelo no qual as ações escolares ficaram cada vez mais centralizadas na figura de um (a) único (a) professor (a) à frente de várias crianças. Dessa maneira, estabeleceu-se uma relação professor-aluno na qual professores (as) eram "detentores e transmissores do conhecimento", e alunos (as), por sua vez, eram "receptores" do saber [...] (PÁTARO, 2015, p.10)

O fim do absolutismo trouxe o início do controle burguês do Estado e a lógica do capital rapidamente é apropriada pelos sistemas e engrenagens do CE, fazendo com que os privilégios do antigo regime sejam repaginados pelos mesmos mecanismos que evitavam o pleno acesso ao ensino, entretanto, agora esse acesso se revestiu de valor meritocrático, não era mais apenas se adequar, era merecer, os segregados não eram apenas inadequados, eram incapazes, vítimas de sua própria incapacidade. Mesmo assim o avanço do Estado era visto como uma vitória e um promissor início de formação cidadã das massas, o desejo de educação e a necessidade de adequar a escola a visão dos governos passou a ser o centro das disputas ideológicas pós-revolução francesa. Liberais, socialistas, anarquistas, restauracionistas entre outros passaram a discutir o ensino e a prática escolar, mas, o avanço dos governos burgueses consolidou o padrão da escola prussiana, ampliando o número de alunos e associando-a à um modelo fabril marcadamente meritocrático, no que Esteve denomina de "pedagogia da exclusão" uma meritocracia que permanece no CE atual como mentalidade, as melhores escolas e a universidade são para poucos, para os "bons alunos".

> Se as vagas eram tão escassas, deveriam ser reservadas aos melhores, não mais em função da nobreza do sangue, mas aos mais inteligentes, aos mais dotados, aos mais trabalhadores, supostamente sem relação com suas origens sociais. Desse modo, a maioria de nós, adultos de hoje, foi educada em um sistema educacional seletivo, baseado na pedagogia da exclusão, em que nos parecia natural uma estrutura em pirâmide que excluía as crianças à medida que se avançava nos níveis educacionais do sistema. (ESTEVE, 2004, p. 29-30 apud Ibid., p.11)

As estruturas elitistas da escola permaneceram e foram acrescidas de novas estruturas voltadas ao vigiar e ao punir. O papel do mestre se tornou cada vez mais o do disciplinador, o selecionador dos bons e dos maus alunos, o professor descrito no clipe da música que intitula esta seção se estabelece como modelo do professor ideal ao estado burguês, mas, uma vez mais a prática do CE demonstra por diversas fontes que nem todos os professores assumiam essa função. Uma coisa é o modelo desejado, outra é a relação que se constrói internamente nas aulas.

> Com uma disciplina severa e moral coercitiva, o ensino organizado em torno de um (a) professor (a) à frente de vários alunos (as) ganhou ainda mais destaque e foi necessário continuar restringindo o espaço e o tempo da infância. Nesse período, a crença era de que a disciplina rígida, pautada também em uma homogeneização dos currículos e métodos, tornaria mais eficiente a ação docente, que precisava agora lidar com vários (as) estudantes de uma só vez. O objetivo maior do trabalho docente foi entendido como a transmissão de conteúdos – que, supostamente iguais para todos (as), garantiriam aprendizagem (ESTEVE, 2004). A disciplina rígida e a busca pela homogeneização ajudaram, portanto, a legitimar um processo de exclusão daqueles que não se encaixavam no perfil do trabalho escolar. (PÁTARO, 2015, p.10).

Mesmo que a escassez de vagas atenda aos interesses de certos grupos por alimentar a lógica da exclusão meritocrática, a consciência da educação como direito se expandiu ao longo dos anos e esse vai ser o fator que marcara Terceira Revolução Educacional: a universalização do acesso à escola. O século XX pós Guerra viu eclodir a luta por liberdade na África e Ásia, e movimentos negros, femininos, indígenas e "gays" levantarem a bandeira dos direitos civis. Entre esses direitos o direito a escolarização ganhou força e levou a busca por amplo acesso à escola. O aumento da consciência da obrigatoriedade do Estado em garantir vagas nas escolas tem ampliando sistemas de ensino em todo mundo em maior ou menor grau, mas de forma crescente, a obrigatoriedade tem se expandido, saindo apenas da infância e atingindo os adolescentes no Ensino Médio e hoje possibilidades de acesso ao Ensino Superior chegam às periferias, no Brasil o século XXI viu o aumento de jovens que eram os primeiros de suas famílias a chegar à Universidade. As lutas sociais e políticas ampliaram as demandas e necessidades de sociedades que se promovem como democráticas e inclusivas, mesmo que não o sejam, tem chegado à escola e as afetado, propostas e práticas de ensino inclusivas repercutem as demandas sociais, quanto mais populares as escolas se tornam

maior é a dificuldade de normatização e padronização. As demandas por inclusão e diversidade encontraram brechas e caminhos na bricolagem escolar e passaram a disputar com o ensino meritocrático e excludente, novas pedagogias e políticas públicas se somaram a essa mistura, consolidou-se a consciência de que não basta o estudante estar na escola, é necessária uma formação efetiva.

A única disciplina do mestrado que ainda não tínhamos mencionado ainda foi a eletiva de livre escolha, onde escolhemos "Etnografia e Educação" que nos deu uma dimensão ampla do "chão de sala" através da etnografia escolar existente. Nas aulas lemos a obra "Aprendendo a ser trabalhador" de Paul Willis (1991) que trazia uma descrição interessante das relações internas e da lógica autônoma que se constrói dentro da cultura escolar. O antropólogo faz uma análise etnográfica de uma escola de Terceira Era e suas múltiplas relações e chega a conclusões que dialogam com o que defendemos neste projeto.

> Além de conter uma extensa e detalhada etnografia da escola, de um estudo realizado com jovens estudantes do sexo masculino, pertencentes à classe operária inglesa, Aprendendo a ser trabalhador possibilitou ao autor a construção de uma crítica às teorias estruturalistas da reprodução, questionando a suposta universalidade, preexistência, impenetrabilidade e antecipação da ideologia dominante a qualquer tipo de crítica. Contrapondo-se a esses argumentos, o autor evidencia a existência de profundas disjunções e enormes tensões no interior da reprodução social e cultural. Esta perspectiva é o fio condutor de todo o livro , que enfatiza os sujeitos sociais, não como passivos portadores da ideologia, mas enquanto "apropriadores" ativos, inseridos no jogo de produção/reprodução social por meio de lutas, contestações e uma penetração parcial nas estruturas. A discordância de Willis está na idéia de que o capitalismo significa uma dominação totalmente eficaz sobre a classe subordinada.
>
> Nesses termos, sugere uma leitura do capitalismo, em suas formas modernas, democrático-liberais, envolvendo luta permanente. Muitas vezes, aquilo que é considerado uma acomodação da cultura de classe operária pode ser uma forma de resistência desse grupo à ideologia capitalista. Dessa forma, existe uma profunda incerteza e um equilibrio instável de contradições sempre crescentes no centro do capitalismo.
>
> A etnografia realizada revela a força da cultura operária, que prossegue numa complexa e intensa relação de diferenciação/integração aos valores e ideais da escola e da sociedade capitalista. Mostra, assim, que há muitas rupturas, distâncias, antagonismos, lutas profundas e uma lógica subversiva real no interior e por detrás dos processos culturais da reprodução, os quais lutam por resultados diferentes daqueles que no momento satisfazem o sistema. [...] Desse modo, Aprendendo a ser trabalhador coloca-nos diante de um olhar ampliado (e nem por isso menos autêntico) sobre a análise marxista da educação, explora o paradigma educacional, que está no centro da relação de ensino das escolas, faz uma crítica ao aconselhamento vocacional e sugere algumas explicações para o persistente fracasso da educação estatal em aumentar as oportunidades de vida das crianças e jovens de classe operária. (MAIA; GOMES; FRESHSE; SANTOS, 2000, pp. 211-212)

Willis evidencia na obra que esse "fracasso da educação estatal" possui relação direta com a falta de compreensão da lógica escolar, que até dialoga com o contexto social, mas, não o reproduz inteiramente, e que a falta desse entendimento por parte de intelectuais das

Ciências Humanas dificulta a formulação de propostas e elaboração de soluções didáticas. Enquanto teóricos discutem, a vida da escola de Terceira Era mostra uma dinâmica intensa que afeta mais a lógica escolar do que as propostas governamentais que se impões a ela, a medida que aumenta o público que tem acesso ao CE, alunos e professores, encontram formas próprias de resistência e negociação, estratégias que são adotadas pelos alunos ao resistir às imposições do sistema dominante e seu Habitus[45].

> A integração desses "novos" alunos e alunas às salas de aula, muitos deles filhos e filhas de pais não escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geração que tem acesso ao ensino escolar, vem exigindo a necessidade de pensar novas formas de conceber a educação. A luta pela igualdade de condições e pelo direito de inclusão de todas as pessoas no sistema educativo, um fenômeno recente do ponto de vista histórico, associado a mudanças estruturais sobre o papel do conhecimento no mundo atual e à atual organização socioeconômica das sociedades pós-industriais, determina um forte debate sobre o papel da educação. Defrontamo-nos, assim, com novas questões que envolvem desde a adoção de políticas públicas capazes de proporcionar não apenas o acesso e a permanência na escola como também de viabilizar a todo mundo o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. (ARAÚJO, 2014, p.36,37)

As lutas atuais são focadas na inclusão física dos grupos excluídos na escola, mas essa inclusão não tem tido como efeito apenas a presença de alunos diversos no ambiente escolar, ela vem também pela disseminação de interesses diversos nas escolas, essa é a contradição da escola de Terceira Era que motivou inicialmente este projeto sem que entendêssemos sua dimensão: alunos foram inseridos no ambiente escolar, mas não se reconhecem na lógica do Ensino-Aprendizagem. Eles ingressaram em escolas que mantém sistemas e mecanismos voltados às lógicas de ensino que não eram para todos e que não pensavam na diversidade, mas, na padronização, quando José Esteve falou de uma "pedagogia da exclusão" (2004) alimentada pela meritocracia da Segunda Era, percebemos havia ali também uma bricolagem de mecanismos excludentes que respondiam a cada Era e que teriam assumido um caráter cruel na Segunda Era. Entretanto, percebemos que poderíamos depreender dessa afirmação um compreensão sistêmica das engrenagens de opressões e resistências dentro da cultura escolar, na mesma lógica com que pensamos o CE, dessa forma, nomearemos a partir daqui, duas outras categorias associadas ao universo escolar: As Estruturas de Exclusão e os Espaços de Ocupação. A primeira se refere às estratégias conservadoras de manutenção das relações

[45] Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência que produzem habitus, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BORDIEU, 2011, p. 87).

de opressão na lógica escolar, os sistemas que se adaptam à lógica de cada sociedade, mas, que se valem de recursos conservadores – religiosos, econômicos, culturais, entre outros – para sobreviver às mudanças de sistemas de poder e governos e às demandas sociais por inclusão, a Narrativa Tradicional historiográfica escolar e a forma como a disciplina de História se configura são demonstrações destas estruturas. A marginalização dos excluídos da História – que persiste na educação de Básica de uma forma mais intensa do que na academia – demonstra como essas estruturas de exclusão se apropriam das tensões de cada ciência de forma complexa e conforma as especificidades e disputas epistemológicas das ciências à um mesmo projeto formativo. A segunda desafia essas estruturas conservadoras pela inclusão de novos indivíduos, grupos, demandas e práticas que permitem a percepção da diversidade social em meio aos padrões do CE de cada tempo, através de brechas do sistema, que existem em toda a historicidade do complexo, e de relações internas e externas ao CE, estes espaços de atuação da diversidade impedem o estabelecimento pleno e completo das Estruturas de Exclusão e alimentam a dinâmica da instituição escolar, preparando a escola às mudanças que cada sociedade sofre cotidianamente, a oposição dialética entre essas Estruturas e esses Espaços garantem a Resiliência do Complexo Escolar, sua adaptabilidade e negociações, além de evidenciar os capitais sociais que se configuram de forma autônoma ao sistema social geral, e não à reboque, como colocou Willis sobre os jovens da escola proletária inglesa.

A inclusão massiva da Terceira Era amplificou esta tensão uma vez que Espaços de Ocupação deveriam responder à demandas muito diversas, de jovens que não precisam mais obrigatoriamente se adequar para serem aceitos nas escolas, isso aciona os Espaços de Ocupação e tensiona as Estruturas de Exclusão fazendo da escola um espaço para todos que ainda pensa para poucos. Esse contexto paradoxal é o cerne de atuação de nossa proposta de inclusão narrativa dos marginalizados da História ensinada do Brasil, pois, a academia pode ter iniciado uma reflexão pós-imperial voltada às "epistemologias do sul", mas ainda não há um processo consolidado de apropriação destas correntes anticoloniais pela cultura CE por mais que as demandas tenham aumentado.

São estes Espaços de Ocupação que devemos buscar na luta contra os silêncios narrativos, esses espaços se evidenciaram a cada ápice destas revoluções silenciosas que afetaram o CE, a forma como essas brechas são ocupadas influencia diretamente na forma como se ajustarão os sistemas em meio à bricolagem escolar, isso intensifica ainda mais a urgência de nosso esforço de refletir a Didática Histórica, pois, antevemos a iminência de uma Quarta Revolução Educacional que acompanha a emergência de inovações tecnológicas e o

rápido desenvolvimento do mundo digital, a educação está sendo intensamente afetada pela era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDICs. Estamos em um contexto de recrudescimento de luta entre as Estruturas de Exclusão e os Espaços de Ocupação, precisamos definir planos de atuação de forma a ampliar nossa agência neste novo contexto da complexa bricolagem do CE.

3.1.1.2 Quarta revolução educacional

Araújo (2011) e Guimarães (2013) descrevem a Quarta Revolução da educação: A Revolução Digital. As mudanças educacionais anteriores afetaram não só a estrutura física, organizacional e de conteúdo do Complexo Educacional, elas reconfiguraram as relações e papéis de alunos e professores, a relação entre a escola e a sociedade e o desenvolvimento dos processos didáticos, a era digital tende a reposicionar estes e outros aspectos com a mesma ou maior intensidade. O advento do mundo digital já está afetando a lógica escolar no bojo de "transformações radicais por que vem passando o acesso à informação e ao conhecimento decorrentes das revoluções tecnológicas recentes" (ARAÚJO, 2011), estas transformações, acrescidas das novas lutas e movimentos sociais afirmativos, tem o potencial de criar um novo paradigma educacional.

A regulamentação do Complexo Escolar medieval/moderno, focada na rigidez física, temporal e disciplinar perde forma e espaço na fluidez das relações líquidas que se configuram atualmente. Se estudar Foucault ajudou a entender a escola do tempo cronometrado e controle panóptico, ler Zygmunt Bauman (1997; 2000; 2006) pode ser o caminho para discutir uma nova estruturação dentro do Complexo Escolar, um modelo que prescinde de amarras imobilizantes e se fortalece dentro das ideais de relações voláteis que o autor formula. Encaramos essa fluidez como crescente e promissora, mas não obrigatoriamente positiva e nem necessariamente progressista, visto que negamos a visão superacionista do conhecimento linear.

As TDICs criaram novos padrões de aprendizagem que não comportam a rigidez, padrões amplamente aceitos e pré-determinados de aprendizagem não dialogam mais com a sociedade atual apesar de seguirem em plena execução. Se a escola fabril emula a pesada, mecânica e uniforme estrutura das grandes empresas modernas a escola de quarta geração se apropria, ainda timidamente, da estrutura das gigantes da era digital, como a Google e a Apple

com seus horários, metas e ações descentralizadas, gestão autônoma e ações fluidas e relações negociáveis. É preciso perceber que estes modelos demonstram a permanência da lógica do capital, mas, as novas relações e os espaços de produção descentralizados do saber permitem antever maior capacidade de resistência aos valores meramente mercantis.

> Assim, não há como pensar que os processos educativos seguirão nos modelos comentados do século XIX, encerrados em quatro paredes, limitados temporalmente no horário de aulas e baseados numa relação em que alguém que detém o conhecimento o transmite aos demais. As transformações em curso tendem a modificar de forma significativa os processos educativos e de produção de conhecimento. A introdução de sistemas educacionais baseados em "open and distance learning (ODL)" e a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são aspectos essenciais nesse processo. Como enunciado nos objetivos da UNESCO para a educação das próximas décadas, essas ferramentas e perspectivas, se empregadas no ensino e na aprendizagem, podem propiciar condições de ampliação ao acesso e, ao mesmo tempo, promover a qualidade e o êxito na educação. (Ibid., p. 40)

Se os alunos aprendiam como em uma linha de montagem de forma linear e gradual hoje o assimilação de conhecimento nas redes se dá em hipertexto[46].

> O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. LEVY APUD LOPES

A aprendizagem em hipertexto; que relaciona conhecimentos de forma livre e aleatória, a partir dos impulsos e curiosidades de cada leitor, que é tão contestada por certos tradicionalistas que apontam nela a causa da falta de foco e da rápida mudança de interesse dos alunos; é apenas a versão digital e acelerada do diálogo entre fontes que nós historiadores tanto prezamos, é uma leitura cruzada de fontes e dados, e se ela se dá de forma rasa ou descuidada, cabe aos que desenvolveram rigor cientifico para esse processo, nós, demonstrarmos os usos do intercruzamento crítico de fontes como forma de esclarecer conhecimentos entre tantas distrações. A leitura em rede do hipertexto pode se mostrar um dos caminhos de resistência à ascensão da desinformação digital, já que ao aprender o confrontar de fontes em um mesmo exercício mental, os educandos podem criar os mecanismos de combate à verdades, "impostas" pela mera repetição do discurso que as redes

[46] Hipertexto é o termo que remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas hiperligações de acordo com https://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto.

têm criado, e se apropriar da infinidade de informações postas nas redes de forma crítica e dialética.

Como não é nosso objeto fazer a análise das novas teorias do ensino em meio ao mundo digital, mas, discutir a Narrativa Histórica e suas possibilidades didáticas, temos esta contextualização como diagnóstico dos caminhos e problemáticas de uma era que se transforma, nos serve de explicação para as permanências e mudanças narrativas, assim, iremos fazer, neste ponto, uma exposição mais como inventário que como exame. A quarta revolução promove alterações na escola e na Narrativa escolar da história onde a narrativa decolonializada das periferias pode encontrar espaço e esse é nosso objetivo com essa contextualização. Assim nos ampararemos na dissertação "O ensino de história na palma da mão: O whatsapp como extensão da sala de aula" de Cristiano Gomes Lopes vinculado ao ProfHistória da Universidade Federal do Tocantins (UFT) de forma a resumir ideias complexas em tópicos com os quais possamos dialogar a seguir. Contextualizando seu produto didático Lopes (2016) elabora um bom quadro teórico das "Metodologias Ativas de Aprendizagem" [47]

A necessidade de rápida apropriação dessas novas tecnologias educacionais responde a assustadora velocidade de disseminação dos aparelhos móveis e popularização da internet.

> Para termos maior dimensão dos números que norteiam o uso de aparelhos celulares e o acesso à internet no Brasil, dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) apontam que em agosto de 2015, nosso país contava com 280,02 milhões de linhas ativas na telefonia móvel. Em relação ao acesso às redes sociais, a INFOBASE INTERATIVA realizou uma pesquisa intitulada "Futuro digital em foco Brasil 2015 ", a qual afirma que o Brasil conta com 45% de sua população on-line, acessando conteúdos via computador e móbile, sendo que desse total 78% dos usuários acessam redes sociais. Outro dado dessa pesquisa que nos interessa é que a soma dos usuários das redes sociais on-line com idade de 8 a 24 anos chega a 39,4%. Essa faixa etária compreende as crianças e jovens em idade escolar, fazendo-nos pensar em formas de como incorporar as TDIC no cotidiano escolar. Esses números mostram que é mais do que necessário buscar meios de usar pedagogicamente esses recursos digitais, uma vez que eles podem proporcionar caminhos e possibilidades de aproveitar a interatividade e o potencial comunicativo das redes sociais online. (LOPES, 2016, p, 15-16)

A crescente utilização das TDICs e a democratização do acesso a estas novas ferramentas digitais promovem novas formas de relações sociais, com interferência direta nas relações educativas levando a novas formas de conceber a aprendizagem. Esse novo paradigma cultural, social e cognitiva da era digital necessita de novas propostas educacionais

[47] Metodologias ativas são técnicas, ações e propostas diversas com novas formas de didática e técnicas de ensino, mas que se baseiam na premissa do aluno como protagonista do seu processo de aprendizado o tanto em sala quanto extraclasse de forma a estimular a autonomia e a ideia do 'aprender fazendo'.

que interajam com o universo social dos alunos. Este contexto envolve uma lógica ligada a três características principais: Mobilidade, Ubiquidade e Colaboração.

> Mobilidade, ubiquidade e a colaboração são elementos intrínsecos e complementares no universo do ciberespaço, tais conceitos carregam de sentido a velocidade estonteante da informação e do grau acelerado de interações que tecem as incontáveis teias da "grande rede". A sensação de estar em todo lugar ao mesmo tempo como algo onipresente, faz com que as TDIC conquistem adeptos e mais adeptos. Pierre Lévy (1999, p. 49-50) caracteriza esse cenário ressaltando a "ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupos e entre grupos. A forma de se comunicar e de interagir ganharam dimensões jamais vistas em outros períodos históricos.".
> [...] Dessa forma, aprender em qualquer lugar, a todo momento e de forma colaborativa, são exemplos marcantes dos processos de aprendizagens que norteiam a "era digital", pois: Aprender em processos de mobilidade e ubiquidade implica abrir-se às potencialidades que essas tecnologias oferecem. "Envolve aguçar o senso de observação do entorno para perceber tais possibilidades, ser autônomo e autor do seu processo de aprender". (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 6). [...] Esses aspectos da contemporaneidade também perpassam pela construção do currículo escolar, uma vez que esse instrumento deve ultrapassar o mecanicismo estanque e linear que engessa o potencial de construção social desse espaço de saber/poder, espaço esse que produz identidades particulares e coletivas [...] (LOPES, 2016, p, 36-38).

Modelos dedicados ao Ensino à Distância (EAD), ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao ensino cooperativo e a autonomia intelectual são uma realidade em crescente aplicação e debate, pululam no ambiente universitário entre críticas e oblações e apesar da resistência maior e mais arraigada, tem se estendendo ao ensino básico. Teorias, propostas pedagógicas e atividades atuais têm saindo da assimilação de conteúdo e se voltado "Resolução de Problemas" onde "adota como princípio o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento" (ARAÚJO, 2011, p. 42). Essa marca de um Complexo Escolar que se reformula atualmente e que propõe "instituições educativas voltadas a Aprendizagem Baseada em Problemas articulada com novas e diversas Tecnologias de Informação e Comunicação e a preocupação com a ética pessoal e profissional" (Id., p. 31). Como todos os marcos colocados por Esteve, Petitat ou Seldon, os referenciais de mudança do Complexo escolar são transformações nas próprias relações sociais, a escola-instituição é um espaço privilegiado para o trabalho científico de desvendar, debater e refletir sobre essa sociedade exposta em sala de aula, o processo de aprendizagem histórica necessita em si desta historicidade para entender as novas relações e o novo protagonismo educacional. Este debate demonstra como o CE atende à lógica da "complexidade" de Morin.

> o essencial em todo esse movimento é a mudança no próprio papel dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Isso é o que configura a terceira dimensão de sustentação da quarta revolução educacional: a relação entre docentes e estudantes. O que autores como Shulman (2004) e Weimer (2002) apontam é que a relação

> ensino-aprendizagem deve sofrer uma inversão, deixando tal processo de centrar-se no ensino e centrando-se na aprendizagem e no protagonismo do sujeito da educação (novamente, sem estabelecer dicotomias). (ARAÚJO, 2011, p.41)

Ao pensar uma nova e complexa gama de relações e como essa construção reordena o aprendizado e a consciência coletiva, se falamos anteriormente da Memória Coletiva construída através da narrativa, agora podemos falar de uma Inteligência Coletiva, conceito pensado por Pierre Levy, filósofo e sociólogo tunisiano que estuda o impacto da Internet na sociedade e elabora conceitos importantes a leitura de nosso tempo. Segundo Lévy (1993, p.7) "novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática". As constantes inovações nos dispositivos informacionais de todos os tipos modificam as relações entre o ser humano, o trabalho, a inteligência. Lévy (1993) nos chama a atenção sobre o distanciamento entre a natureza dos problemas colocados à coletividade humana (e por inclusão a escola), causada pelo avanço acelerado da técnica e a falta do debate midiático necessário. Os métodos de ensino ainda refletem esse distanciamento, explicado pela razão histórica da filosofia política e a reflexão sobre o conhecimento ter se cristalizado em épocas, nas quais as tecnologias de informação e de comunicação se apresentavam relativamente estáveis e evoluíam de uma forma previsível, distanciada da discussão educacional enquanto essa avançava muito lentamente na possibilidade de vínculo com as tecnologias da informação e da comunicação. Com o advento da tecnologia digital, a prática pedagógica em sala de aula se tornou um novo desafio: o de ensinar e aprender linguagem no chamado ciberespaço, produtor de uma cibercultura. A cibercultura e o ciberespaço se organizam através da linguagem digital.

O ciberespaço é novo lugar em que se dão as relações digitais, na verdade um "não-lugar" [48], que surge com a criação da "rede mundial dos computadores", ele é a própria rede, a "infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (Lévy, 1999 p. 17). Cibercultura são as práticas, a estrutura mental que ancora novos padrões de sociabilidade (Ibid. p. 17). As interações da cibercultura no ciberespaço, o crescimento dialético destes dois sistemas, cria a Inteligência Coletiva, "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". (Ibid. p. 29). Uma inteligência ubíqua, móvel e colaborativa. É essa inteligência que tem significância para nossos alunos, nossa didática

[48] Conceito proposto por Marc Augé, antropólogo francês, para designar espaços de passagem, de difícil definição de identidade pela não contancia ou permanência de seus personagens. Todo espaço em transição, espaços de anonimato, descaracterizados, impessoais.

deve dialogar com essa Inteligência Coletiva, que é impossível de se conter no tempo-espaço da aula formal tradicional. Se a inteligência é móvel o aprendizado também deveria ser móvel, essa marca da mobilidade – principalmente com a popularização de tecnologias Smart, 3G, 4G e outras tecnologias móveis e sem fio – auxiliam a popularização de propostas de ensino como o Mobile Learning (M-Learning), ou aprendizagem móvel.

> [...] o ambiente de aprendizagem, especialmente fora da sala de aula, e complementar a esta, uma vez que torna possível proporcionar aos alunos, alternativas que estimulem sua formação e constante aprendizado, através da aprendizagem móvel (Mobile Learning ou m-learning) ubíqua e colaborativa. Ressaltando-se que, essas práticas estão cada vez mais em voga no contexto educacional e profissional vigente, trazendo "consequências importantes, e representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender, tanto nos contextos formais quanto nos contextos não formais de educação" (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 1). Esses aspectos acabam conquistando crianças e jovens justamente pelo fato deles utilizarem as TDIC em seu contexto cultural e a escola, por ainda não se adaptar a esses novos paradigmas, acaba perdendo espaço e atenção dos alunos, que ficam cada vez mais tempo acessando as redes sociais em seus celulares na hora das aulas, provocando conflitos e desgastando ainda mais a relação professor – aluno. (LOPES, 2016, p. 24)

O ensino-aprendizagem atual se dá neste não-lugar impessoal, anônimo, de temporalidade e identidade fluidas, uma transição entre o real e o virtual. Uma formação em extensão, que ainda tem a sala de aula como espaço privilegiado do ensino, mas esta está ampliada, móvel. Ainda é real, mas, caminha a passos largos para a digitalização, por isso, muitos autores passaram a tratar de um modelo educação "blended", híbrida. Citando Moran para conceituar esse estado de educação em transição, Lopes ressalta.

> Moran (2015, p. 28), defende essa forma de ensinar afirmando que: O ensino é híbrido, também, porque não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. [...] todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação. Por sermos capazes de aprender por várias formas e maneiras, o blended learning vem com a proposta de se buscar as melhores combinações dessas formas de aprendizagem e potencializá-las, de modo que se possa aprender mais e melhor, alternando a organização do trabalho docente em momentos presenciais na sala de aula física e outros momentos em ambientes mediados pela internet/web, através de mídias digitais que possam promover não apenas o estudo individual, mas também o aprendizado coletivo por meio da interação, compartilhamento e colaboração fomentadas pelas redes sociais. (Ibid., p. 38)

Para Morán (2015, p. 16) as TDICs trazem a "decoupagem" [49] de espaços e tempos. Uma simbiose entre o real e o digital, que não se dá apenas em meios escolares físicos, mas,

[49] Técnica artesanal de colagem justaposta de recortes, pedaços e peças criando um produto articulado.

que nas redes converge, mistura, mescla horários, mídias, relações. A educação se estenderá até onde os aparelhos digitais resistirem, ubíqua em seus novos dispositivos. A relação entre o ensino formal e o M-Learning, entre o físico fixo e o virtual fluido. Assim cria-se uma estrutura social de encontros, mais virtuais que reais, mas que se dão num processo que alguns autores denominam de "Convergência" [50]. Esses conceitos não negam a educação que existe, mas, pretendem supera-lo autofagicamente.

> A educação tradicional não será substituída, da noite para o dia, pelos paradigmas da participação, da conectividade ou da convergência. O processo de convergência deveria ser mais apropriadamente chamado "de transição", pois nele vão conviver as tradicionais e as formas novas de aprender e ensinar. (APARICI, 2012). As práticas da educação tradicional podem coexistir com ações inovadoras com base no uso de recursos digitais, porém se esse uso não tiver intencionalidade pedagógica, pode ser mera repetição de concepções tradicionais através do uso descontextualizado de tecnologias atuais. Portanto, não basta usar as TDIC no contexto escolar, o docente deve ter competências para explorá-las pedagogicamente, rompendo as correntes da mera reprodução e do isolamento (Ibid., p.28).

A ideia do Hibridismo da educação tem forte relação com as tensões entre as permanências e transformações que formam o CE, a resistência institucional do Complexo que como vimos mantem trações de todas as revoluções educacionais em justaposição sendo uma decoupagem de técnicas e métodos tem nesse hibridismo um traço natural. Todas essas ideias e teorias que cercam as TDICs já se impuseram com tanta força na discussão acadêmica que os novos paradigmas de uma sociedade virtual e ubíqua levaram a formulação de toda uma nova 'Teoria de Aprendizagem digital'.

George Siemens prega que as teorias da aprendizagem anteriores ao advento das atuais TDICs que o autor denomina de pré-tecnológicas, como o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo (2006), e que tem grandes limitações ante as novas relações nas redes digitais. Assim, Siemens estabelece as bases para o que denominou de **Conectivismo.**

> Nesse sentido, vem emergindo no contexto educacional, uma nova teoria da aprendizagem denominada conectivismo, tendo George Siemens como seu principal idealizador. Essa teoria defende que o conhecimento pode existir em elementos não humanos, ou seja, fora de nós mesmos, dentro de ambientes virtuais e em bancos de dados, podendo esse conhecimento armazenado nas tecnologias, ser manipulado e reconstruído (SIEMENS, 2004). Nessa mesma perspectiva de se aprender em ambientes não convencionais, como os virtuais, a proposta do blended learning vem tomando forma e espaço no universo educacional, através de aspectos que englobam a educação formal e a não formal, estabelecendo laços de integração nessas duas

[50] Lopes aponta que Para Jenkins (2009), convergência refere-se ao "fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando" (JENKINS, 2009, p. 29 apud LOPES, 2016, p. 44).

> maneiras de instruir-se. Mesclar elementos da educação presencial com elementos da educação a distância proporciona ganhos no processo de ensino-aprendizagem, pois não só aprendemos no espaço da sala de aula, aprendemos e ensinamos em muitos outros espaços e lugares, tudo isso graças à mediação das mídias digitais, que canalizam, armazenam e distribuem o saber produzido individual e coletivamente. [...]
> Ao criticar as teorias anteriores, Siemens (2004) salienta que: "Um princípio central da maioria das teorias da aprendizagem é que esta acontece dentro de uma pessoa". Até mesmo as abordagens do construtivismo social, que afirmam que a aprendizagem é um processo social, promovem o protagonismo do indivíduo (e sua presença física, ou seja, baseado no cérebro) na aprendizagem. Estas teorias não fazem referência à aprendizagem que acontece fora das pessoas (por exemplo, a que é armazenada e manipulada pela tecnologia). [...]
> [...] as demais teorias da aprendizagem não dão mais conta de questões ligadas ao uso das tecnologias no contexto educacional, pois, por mais que elas tentem se adaptar revisando suas teorias, as mudanças e transformações são tantas que seria necessária uma abordagem inteiramente nova, no caso, o conectivismo. (Ibid., p. 39, 41)

Lopes (2016, p.40) apresenta um elucidativo quadro esquemático proposto por Siemens que sintetiza as ideias do conectivismo em comparação com as outras teorias da aprendizagem.

Quadro 1: As diferenças entre as teorias pré-tecnológicas e o conectivismo segundo Siemens.

Propriedades	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	Enfoque no comportamento observável.	Estruturado, computacional.	Social, sentido construído por cada aprendente (pessoal).	Distribuído numa rede, social, tecnologicamente potenciado, reconhecer e interpretar padrões.
Fatores de influência	Natureza da recompensa, punição, estímulos.	Esquemas existentes, experiências prévias.	Empenho, participação, social, cultural.	Diversidade da rede.
Qual é o papel da memória?	A memória é o inculcar de experiências repetidas – onde a recompensa e a punição são mais influentes.	Codificação, armazenamento, recuperação.	Conhecimento prévio remisturado para o contexto atual.	Padrões adaptativos, representativos do estado atual, existentes nas redes.
Como ocorre a transferência?	Estímulo, resposta.	Duplicação dos constructos de conhecimento de quem sabe.	Socialização.	Conexão com nós.
Tipos de aprendizagem mais bem aplicados	Aprendizagem baseada em tarefas.	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problemas.	Social, vaga.	Aprendizagem complexa, núcleo que muda rapidamente, diversas fontes de conhecimento.

Fonte: Siemens (2006) trazido por Lopes (2016, p. 21)

Essa convergência híbrida e essa ubiquidade móvel, esse modelo conectivo tem obtido grande espaço em discussões sobre as novas didáticas em meio digital e merecem ser melhor exploradas e discutidas, neste espações estamos apenas dispondo-as mas é cada vez mais necessária a compreensão de novas formas de educar uma juventude que tem toda a informação produzida pela humanidade disponível à um toque. Elencamos teorias e conceitos, apenas para demonstrarmos que esta discussão já superou o debate apenas teórico colocaremos em seguida uma metodologia de aplicação das TDICs: A sala de aula invertida.

O flipped classroom, ou sala de aula invertida, é uma metodologia que prega a inversão da lógica de organização da sala de aula, onde os alunos assumiriam efetivamente a corresponsabilidade do processo educacional, se preparando para as aulas previamente por meio das TDICs é o professor intervindo com a indicação e preparação de materiais digitais de autoaprendizagem, passando a mediar dúvidas, discussões e inquietações, o tempo da aula física não seria então "gasta" com a exposição de conteúdos, haveria a otimização do tempo de discussão, debate e formação qualitativa.

> O termo Flipped classroom teria sido criado pelos professores de química Aaron Sams e Jonathan Bergmann que gravaram suas aulas expositivas para os alunos que necessitavam faltar as aula presenciais para participarem de competições esportivas, assim eles poderiam assistir as aulas depois. No entanto, eles perceberam que essas aulas não eram vistas apenas por esses alunos, mas, sim, por vários outros estudantes com a intenção de reforço do aprendizado (BERGMANN, J. & SAMS, 2012). Apesar do termo ser atribuído a esses professores, Trevelin et al (2013) apresentaram um pequeno histórico do termo flipped classroom como não sendo um tema recente e que pode ter se iniciado nos estudos de Eric Mazur na universidade de Harvard já nos anos 90, que abordava a inserção do computador no ensino, depois, nos anos 2000, com estudos de Lage, Platt e Treglia (2000 in TREVELIN et al., 2013) com o nome de Inverted classroom e, atualmente, tem sido reforçado pelos vídeos de Salman Khan da Khan Academy. Conforme os autores citados acima e os responsáveis pelo termo Bergmann e Sams, (2012) a sala de aula invertida tem como principal característica o deslocamento do lugar do aprendizado e a autonomia do aluno. A sala invertida tem base no uso da tecnologia, como, por exemplo, os vídeos que podem ser gravados pelos próprios professores e estes podem ser vistos quando e como o aluno quiser, mas, normalmente antes do encontro na sala de aula. [...] Como o aluno já sabe a parte teórica do conteúdo o professor pode aproveitar a sala de aula como lugar de reflexão, de crítica, para tirar dúvidas e para a colaboração entre os alunos e, com isso, avançar no aprendizado de todos e de cada um. De todos, pois todos podem discutir e interagir sem precisar ouvir palestras passivamente e individual porque cada um pode avançar conforme seu tempo no aprendizado e gerar suas próprias dúvidas e conclusões. Salman Khan em palestra proferida no TED (KHAN, 2011) propõe não somente vídeos que possam ser vistos antes das aulas, mas todo um acompanhamento de tarefas que podem ser realizadas fora da escola e monitoradas por meio das tecnologias. Essas tarefas seriam realizadas pelos alunos quantas vezes ele necessitasse e como ele quisesse [...].
> [...]
> Com base nessa proposta de sala de aula invertida se originou o Flipped Learning e a Flipped Learning Network (www.flippedlearning.org, (REVIEW, 2013), uma comunidade de pesquisadores, dentre eles Aaron Sams e Jonathan Bergmann,

> iniciadores desta prática, onde apresentam os quatro pilares da sala de aula invertida resumidos de tal forma que podem ser encaixados nas letras que formam a palavra FLIP:
> a) F: Flexible Environments – ambientes flexíveis de aprendizagem: o aluno aprende onde e como ele quiser;
> b) L: Learning culture – cultura de aprendizado: os estudantes constroem o conhecimento junto com o professor, pois, este, já não é seu detentor e sim mediador do conhecimento, o que muda a cultura do ensino;
> c) I: Intentional content – conteúdo intencional: o conteúdo das videoaulas tem que ser direcionado e ministrado de forma totalmente intencional e planejada com a atividade prática;
> d) P: Professional Educators – professores profissionais: o papel dos educadores nessa condição pode ser até mais importante do que no método tradicional, pois, ele deve saber conduzir o aprendizado dentro e fora de sala de aula, lidar com reflexões, críticas, e gerar essas posturas de modo motivador dentro da sala. (BRANCO; ALVES, 2015, p. 15473)

Como podemos perceber, a ascensão dos TDICS trouxe uma nova perspectiva à educação, M-learning, Blessed Learning, Convergismo, Conectivismo, sala de aula invertida, ideias, teorias, propostas, conceitos que tentam entender um mundo em transição. Momentos de tensionamento do tecido social são oportunos à superação de padrões, na realidade escolar podemos antever a queda de estruturas que as últimas duas revoluções construíram por séculos, vivemos um período de transformação tão significativo quanto o da criação das universidades, quanto da formação da escola prussiana, como a educação medieval e a moderna dialogavam com a própria transformação social a educação contemporânea precisa ser repensada em teorias e metodologias, a educação escolar não vai ser destruída pela tecnologia, vai ser absorvida, anexada por sistemas digitais que reordenam gradualmente todos os padrões da sociabilidade atual, resta saber se a Narrativa Tradicional sobreviverá a essa hecatombe.

As disputas se reconfiguram com os padrões, enquanto a autonomia é base dos novos padrões de ensino, vemos como muitos educadores se preocupam com a possibilidade de que, com a educação a distância saberes que precisam de olhares críticos se propagam com mais facilidade, também há o temor que projetos autoritários de poder se aproveitem da supressão de relações humanas diretas e assim possam exercer o exercício de um maior controle sobre a educação oficial através de tecnologias de educação que permitem isolar e formar ao mesmo tempo.

As disputas e lutas narrativas também se reconfiguram com o surgimento da linguagem digital, a disputa pelo ordenamento dos caminhos digitais mantem as permanentes tensões entre progressismo e conservadorismo social, as redes sociais, ubíquas e sem controle de conteúdo, evidenciaram radicalismos nos dois extremos do espectro, de forma que a luta

ficou mais intensa. A modernização tecnológica pode emergir em meio a lutas dicotômicas e o ensino-aprendizagem tende a se apropriar dessas disputas.

> O uso massivo de redes sociais e de aplicativos móveis modela essa sociedade do conhecimento, que tem seus reflexos no ambiente escolar (FLEURY, 2003), e isso causa uma densa discussão entre gestores, docentes, discentes e pais. Com base nessa discussão, uns tacham as redes sociais de vilãs; outros enxergam toda a gama de possibilidades de trabalhar essas redes como ferramentas de ensino e como ambientes propícios para a construção de conhecimento embasado na ubiquidade, colaboração e mobilidade. (LOPES, 2016, p.40)

Lopes cita Demo ao colocar que esse processo digital de formação do "conhecimento é processo dinâmico em rebordosa constante, em infindável movimento de autorrenovação, sempre metido em contestações e disputas, sendo esta condição a razão maior de sua utilidade histórica e tecnológica" (2015, p. 81), e ainda que não se trata de formas de substituição dos professores já que o processo das TDICs e a avalanche de informações das redes precisa do educadores, "o protagonista das novas habilidades do século XXI não é propriamente o avanço tecnológico, por mais que isto seja decisivo, é o professor. A melhor tecnologia na escola ainda é o professor" (DEMO, 2008, p. 13). Mesmo que Siemens reforce que o "conhecimento pode existir em elementos não humanos, ou seja, fora de nós mesmos, dentro de ambientes virtuais e em bancos de dados, podendo esse conhecimento armazenado nas tecnologias, ser manipulado e reconstruído" (2004) o elemento humano como mediação à esse acesso de fontes e bases virtuais de saber dificilmente será superado. Estas discussões demonstram, mesmo com suas ressalvas, alguns pontos defendidos por grupos que atacam a educação massificada e pregam certo retrocesso social com instrumentos de avanço tecnológico. Há a necessidade de afirmar este ponto em decorrência dos riscos que a docência sofre com certas distopias escolares, as ameaças desse processo são diretamente proporcionais ao avanço da Quarta revolução, no livro "The Fourth Education Revolution" (2018), ainda sem tradução, o polêmico historiador e ensaísta inglês Anthony Seldon, Vice-Reitor da Universidade de Buckingham,[51] afirmou em artigo recente que "os professores serão substituídos por máquinas inteligentes em menos de 10 anos", que seremos meros tutores para dúvidas pontuais e para verificar falhas nos sistemas de ensino, que após três eras educacionais – onde adota marcos diferentes do trabalho de Esteves – assume a mesma percepção de Araújo ao determinar que estamos na iminência de uma nova revolução onde as

[51]Máquinas inteligentes irão substituir professores em menos de 10 anoshttps://medium.com/futuro-exponencial/m%C3%A1quinas-inteligentes-ir%C3%A3o-substituir-professores-em-menos-de-10-anos-220581a29338

maquinas inteligentes não deixarão espaço para a escola iluminista, linear e homogênea, criando um processo de ensino personalizado e diferenciado..

Estaria o educador convencional ameaçado de “desaparecimento” ou a educação formal ainda tem espaço no meio híbrido e convergente das TDICs. Esta é uma das vertentes da luta trazida por movimentos que tentam se apropriar destas tecnologias para reordenar o ensino a partir da dispensabilidade ou redução do material humano nas relações educativas. A velocidade da mudança e o processo histórico de luta pela autonomia educacional sofreu uma tão brusca alteração com as TDICs que é difícil lidar com as novas perspectivas. Educadores e gestores se debatem em busca da forma de adequar a escola ao mundo digital sem ameaçar o ambiente democrático do ensino em meio a tantas informações e proposições temerárias, hoje, podemos colocar a educação de quarta revolução entre a utopia e a distopia, no momento, vamos nos focar no real e no presente.

Falas coerentes e lógicas podem ocultar ideias que guardam em seu cerne o viés o discurso Tradicional em meio a uma roupagem tecnológica inovadora. O discurso do avanço irrefreável contém uma série de vicissitudes e perigos que caberiam outro trabalho que os comtemplasse e nos dedicaremos em parte a algumas dessas questões, ressaltando, que mesmo apontando para um futuro próximo, nos deteremos a caminhos para a escola de hoje. Se não sabemos se o professor vai desaparecer sabemos que os alunos passam a ter um papel cada vez mais ativo e individualizado no processo de construção do seu conhecimento. O professor não retém mais os saberes para entregá-los gradualmente e como escolher, todos os conhecimentos estão postos de uma vez ao alcance do educando e de acordo com sua escolha de forma cada vez mais acessível, se antes poderíamos comparar a escola a uma degustação, hoje os saberes estão postos como um vastíssimo Buffet “all inclusive”.

O sujeito educacional que antes era receptor e reprodutor agora passa sem grandes dificuldades ao papel de produtor e difusor. O jornalismo, a música e o entretenimento sentiram esses efeitos de forma mais efetiva com as redes sociais, gravadoras, grandes redes de televisão, editoras e estúdios não conseguem mais controlar a produção autoral e amadora. O ensino e a escola, como sistema e instituição, ou seja, o Complexo Escolar contemporâneo, já sente, e sentirá de forma mais forte ainda esse processo à medida que as tecnologias se popularizem. Podemos nos aproximar da visão de Marx sobre a escola estatal e laica da Comuna e fazer uma ode ao imprevisível, nos isentando das apropriações e disputas que se inserirão nesse projeto e não dimensionamos corretamente pela atualidade do contexto. As

transformações que estão ocorrendo ainda não são plenamente compreendidas pelo Estado, pela sociedade e principalmente pelo ambiente escolar, novas lutas e disputas aguerridas acerca do que, do como e do porque ensinar em um mundo tão digitalizado tem tomado as redes e serão discutidas a frente neste trabalho, entretanto, a educação ainda possui instrumentos de regulação que tanto podem coibir ideias quanto proteger ações de movimentos que defendam retrocessos, assim, para a disputas que se avizinham em uma escola em uma transição de "eras educacionais", que precisa de propostas que dialoguem com as labirínticas relações do mundo digital, acreditamos ser necessário algumas proteções na tentativa de garantir uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva, independente do nível tecnológico que tenhamos.

Reafirmamos que não é nosso objetivo discutir e aprofundar estas novas teorias e propostas, faremos uma conexão mais específica entre algumas delas e nosso produto didático no quarto capítulo, mas aqui, acreditamos que tenham servido de representação do período histórico e educacional que vivemos, o aumento exponencial de teorias e ideias, propostas e conceitos que tentam explicar o momento e o contexto não englobaram todos os desdobramentos das TDICs, ainda carecemos de debates mais profundos e de uma aplicabilidade que teste estas ideias em campo, no chão da sala. A velocidade e a profusão de ideias dessa marcha desenfreada e permeada por constantes inovações tornam turva uma análise dos nossos tempos e as apropriações e ressignificações humanas podem fazer de propostas aparentemente inovadoras modelos que guardem o gérmen do controle e do autoritarismo mononarrativo que buscamos descontruir nesta escrita. A marca deste momento é a incerteza.

Buscaremos estruturar formas de lidar com este Complexo Escolar em reconfiguração, construindo âncoras teóricas, jurídicas e didáticas que permitam propor um Produto Didático que seja aplicável e replicável mesmo em meio a zonas de conflito ideológico. Temos que pensar de modo híbrido, as disputas estão nas redes, mas ainda se definem em campos de disputa real, política e legal. O avanço de projetos conservadores que querem pautar a educação a partir de seus próprios entendimentos de mundo, de certo e de errado, de bem e de mal, podem restringir a diversidade e as narrativas periféricas que tentem quebrar os modelos opressores de sociedade, projetos como o ESP, que se organizou pelas redes sociais, se ordenam e efetivam em propostas legislativas, políticas públicas de agente do judiciário, do legislativo e do executivo estando atualmente entre representantes das mais altas esferas do poder. Precisamos resistir pela mobilização virtual, mas isso hoje já pode não ser suficiente,

assim, precisamos entender as disputas no campo legal. Após esmiuçarmos a construção do espaço escolar, ampará-lo em perspectiva histórica e entendermos a formação de algumas Estruturas de Exclusão temos que partir para a disputa do ensino escolar e da formação cidadã em meio a todas as incertezas e possibilidades da Era Digital. Voltaremos-nos aos espaços de disputa na sociedade para garantir uma Narrativa que combata os silêncios da História e apodere-se dos Espaços de Ocupação do CE com as vozes e os paradigmas culturais de nossas alunas e alunos.

3.1.2 "Ninguém acima da lei, ninguém abaixo dela": a legislação e as políticas públicas em educação acerca de minorias sociais.

Vivemos um momento de crise do sistema na iminência de uma nova Era Educacional, Boaventura de Souza Santos (2006) fala de como momentos como este evidenciam demandas de grupos que tencionam a realidade dominante e de como há o questionamento dos paradigmas tradicionais ante um paradigma novo que ele trata como paradigma emergente e que busca novas formas de compreender a complexidade humana. Esse novo paradigma entraria em choque com os modelos tradicionais da ciência. Falando do Ensino, Morin et. al, demonstram esse descompasso.

> No momento em que o planeta tem cada vez mais de espíritos aptos a aprender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade, os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p. 11-12).

Essa urgência conflitante com que novos paradigmas estariam emergindo, acelerados pela lógica digital e das TDICs, colocam a educação no meio de uma disputa que é naturalmente intensa. Desde a estatização do ensino, estas disputas tem assumido um caráter cada vez mais governamental e legislativo de forma que, neste ponto do trabalho, voltaremos brevemente nosso olhar ao papel do estado brasileiro nas disputas atuais do CE e no que se relaciona ao Dever de Memória, em prol do evidenciamento narrativo dos grupos marginalizados. O contexto atual demonstra a urgência das lutas apontadas por Santos, essa transição para 2019 e a montagem do novo governo eleito, associado profundamente com as Estruturas de Exclusão da escola tradicional, demonstra como as tensões estão acirradas no âmbito governamental e como a dialética binária que vivemos em meio à crescente institucionalização de projetos como o "ESP" precisam de uma ação coordenada contra os esquecimentos.

O processo de construção histórica do CE no Brasil não se deu de forma direta e vertical, passamos por muitas disputas e tensões, as inúmeras reformas estatais que afetaram a instituição escolar são especificidades do Brasil e configuraram no Complexo escolar de forma única, mas, o quadro geral apresentado nos servirá ao entendimento das mudanças e permanências que chegam a nossa escola atual, muitas dos pontos ainda estão em disputa. Um exemplo destas questões transcorreu nos momentos finais da escrita deste projeto, um debate que trouxe a tona diversas modalidades históricas da bricolagem escolar em conflito. Em meio aos debates sobre a quarta revolução, tivemos um embate jurídico-legal sobre a atuação do CE, algo presente na Segunda Era, mas que demonstrou o papel do Estado ante a função escolar, o CE é o espaço efetivo e obrigatório de formação dos jovens e é nele que as disputas formativas entre inclusão e exclusão se darão.

O Supremo Tribunal Federal brasileiro (STF) analisou ao fim de 2018 a legalidade do ensino domiciliar (homeschooling), ministrado por tutores ou pela própria família, debatia-se a licitude deste modelo frente o cumprimento do dever de educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal [52]. A educação orientada em casa não é inovação, é uma repaginação da escola tutorial domiciliar que também se apropria dos recursos tecnológicos para se redimensionar e tentar não parecer um retrocesso. [53] "O Tribunal, por maioria, [...] negou provimento ao recurso extraordinário, vencido o Ministro Roberto Barroso (Relator)" [54]. Esse julgamento nos cabe, pois, não é apenas um debate sobre as modalidades da escola, é também um debate sobre o tipo de cidadãos em formação, sobre o tipo de Narrativa Histórica a que se submeterão os jovens e sobre o papel do Estado no Dever de Memória e sobra a sociabilidade na diversidade que os Espaços de Ocupação da escola de Terceira Era tem evidenciado.

> O tema chegou ao STF em maio de 2015, na forma de um recurso apresentado por uma família gaúcha do município de Canela empenhada em tirar a filha, Valentina, da escola formal e instituir o ensino em casa. Antes de chegar ao STF, a família iniciou a guerra para tirar a filha da escola formal em 2012, quando ela tinha 11 anos, em recurso à Secretaria de Educação municipal.
> A menina frequentava uma escola municipal que oferecia ensino multisseriado, o que obrigava crianças pequenas a conviverem em sala de aula com adolescentes. Os pais consideraram a situação inapropriada, porque os alunos mais velhos tinham "sexualidade bem mais avançada", segundo argumentaram no processo.
> A família ainda argumentou que tinha discordâncias religiosas em relação ao conteúdo lecionado. "Por princípio religioso, a impetrante discorda de algumas imposições pedagógicas do ensino regular, como, por exemplo, a questão atinente ao evolucionismo e à Teoria de Charles Darwin. Com efeito a impetrante é cristã

[52] http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4774632&numeroProcesso=888815&classeProcesso=RE&numeroTema=822
[53] http://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2018-09/stf-deve-retomar-hoje-julgamento-sobre-legalidade-do-ensino-domiciliar
[54] Ibid.

> (criacionista) e não aceita viável ou crível que os homens tenham evoluído de um macaco, como insiste a Teoria Evolucionista", argumentam os pais.
> A família também alegou que tinha condições financeiras de custear o estudo em casa, com a contratação de professores para todas as disciplinas.
> [...]Na pesquisa feita pela Ained, as principais motivações declaradas pelos pais foram dar uma educação mais qualificada fora da escola (32%) e problemas relacionados aos princípios de fé da família (25%).[55]

O debate, no entanto, não foi concluído, só jogado sobre o legislativo, já que a prática do homescholling não foi proibida, não é apenas um debate curricular, nem a questão do papel do professor ou do aluno dentro do processo ensino-aprendizagem, é o próprio Complexo Escolar que está no tribunal, em um momento em que os Espaços de Ocupação são tensionados fortemente pela massificação das escolas, o retorno à padrões da Primeira Era, como resistência à diversidade, está sendo levantado como bandeira por forças conservadoras. Assim, vemos como mesmo que o CE não seja definido pelas políticas públicas governamentais-legislativas, sabemos que o poder público intervém profundamente nas relações escolares e curriculares, a escola se apropria das decisões, mas, elas também são importantes a compreensão do sistema de ensino nacional e se relacionam diretamente com o dever do Estado ante setores historicamente oprimidos da sociedade brasileira.

É na lógica do Dever de Memória e da luta conservadora pela manutenção da narrativa tradicional que a escola toma parte no recente processo de judicialização política das disputas ideológicas no âmbito do Estado. Na educação, certos setores tem buscado substituir o debate pedagógico, acadêmico e didático por um debate legislativo e judiciário, de forma que um grande número de projetos de lei, sessões plenárias e debates públicos nas casas legislativas se evidenciaram, vereadores entraram em salas para fiscalizar o que se ensinava, professores foram gravados e suas aulas divulgadas à revelia em meio ao debate, em ambos os casos a questão terminou nos tribunais. Neste momento o tema central do debate é a efetivação da recente Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é só um novo capítulo de uma temporada de "Suits" [56] ou "House of Cards" [57] voltada ao tema educacional, aliás, nesta última, o primeiro grande embate do maquiavélico deputado Frank Underwood em sua escalada rumo a

---

[55] https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-decide-que-pais-nao-podem-educar-filhos-em-casa-sem-matricular-em-escola-23062742#ixzz5RrUtkDTc

[56] Suits (Homens de Terno) é uma série de televisão de drama legal americano indicada para diversos prêmios desde 2012 que gira em torno de casos jurídicos sempre bem resolvidos, e com um toque de humor sarcástico. https://pt.wikipedia.org/wiki/Suits

[57] House of Cards é uma série de televisão americana de drama político, sobre um político ambicioso que almeja um alto cargo público em Washington, D.C é uma adaptação de minissérie britânica Homônima cujo enredo inicial da 1ª temporada gira em torno da aprovação de um projeto de reforma educacional em meio a uma greve de professores. https://pt.wikipedia.org/wiki/House_of_Cards_(série_americana).

presidência é a aprovação de uma reforma educacional, ela é obtida por meio de série de debates políticos e sindicais que sequer citam a questão didática.

A nova BNCC tem poder de alterar todo debate da História ensinada, resetando décadas de discussão acadêmica, a nova escola, a história escolar e toda a discussão que estamos travando aqui serão profundamente afetadas pela nova BNCC, é uma discussão que surgiu na academia, mas foi apropriada pela política, e a ultima a ser consultada é a escola. O trabalho de Macedo nos forneceu importante alicerce e nos poupou a construção do processo de discussão das BNCCs nos levando ao cerne político-legal da questão

> Tenho partido da compreensão de que as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas pela proposição de um currículo nacional, mas também por criar a sua própria necessidade. Em um nível ainda mais profundo, a naturalização de tal necessidade repousa e ajuda a instaurar um sentido para currículo, restringindo a multiplicidade abarcada pelo termo na literatura nacional e internacional. Tal literatura registra que não há estudos conclusivos dos impactos de currículos nacionais seja sobre a qualidade da educação oferecida, seja sobre a redução das desigualdades e a ampliação da justiça social (RAVITCH, 2013; SAHLBERG, 2015). Também no Brasil o debate é antigo e retomá-lo, em suas descontinuidades, foge ao meu objetivo. Interesso-me pelas articulações recentes que produziram as duas versões do documento denominado BNCC, ciente de que elas reiteram, de forma produtiva, outras muitas articulações levadas a cabo ao longo de muitos anos, envolvendo demandas de múltiplos atores sociais. Em texto anterior (MACEDO, 2014), mapeei as demandas que disputaram espaço no processo político que tornou hegemônica a ideia de que uma base comum era necessária — fazendo-a parte do Plano Nacional de Educação (PNE) — e que atuaram fortemente nos primeiros movimentos de redação da BNCC. Apoiada na metodologia de etnografia das redes, utilizada por Ball (2012) no estudo das políticas educativas, mapeei redes de governança envolvendo agentes públicos e privados — MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), movimentos sociais e acadêmicos, movimentos como o "Todos pela Educação", grupos educacionais privados como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna e fundações ligadas a empresas como Natura, Gerdau, Itaú e, principalmente, a Fundação Lemann. Tal mapeamento permitiu perceber o que Ball (2012, p. 106) tem descrito como "acordo político do pós-estado da Providência". Para o autor, vivemos uma reterritorialização das políticas que cria "comunidades políticas" (BALL, 2012, p. 5) descentradas. O núcleo estável das articulações dessas comunidades é o antagonismo e, ao mesmo tempo, a dependência entre Estado e mercado, que produz "novas narrativas sobre o que conta como boa política" (BALL, 2012, p. 6). Usando a teoria do discurso (LACLAU, 2011), propus que a estrutura significante "base curricular comum/qualidade da educação" funcionou como aglutinador de demandas de comunidades políticas distintas. Tal aglutinação tornou-se possível pela expulsão do que denominei "a imprevisibilidade do chão da escola", que funcionou como exterior que hegemonizou a estrutura "base/qualidade". Tal imprevisibilidade poderia também ser denominada "cotidiano da escola" ou, como argumentarei mais tarde, "as demandas de grupos minoritários por representação no currículo e na sociedade". (MACEDO, 2017, p.510)

.Os jogadores da luta pela BNCC são muitos e vários deles ocultos ao grande público, se estamos em uma história pública, cabe-nos igualmente expô-los. Esse debate tem que ser

travado na esfera pública de Arendt. A luta pela memória e pela narrativa é constante e permanente, a atual conjuntura favorece essa disputa, pois, como colocado por Pollak, em momentos de tensão social as diversas memórias subterrâneas afloram em disputa. Em um momento de confronto ideológico, onde as atividades acadêmicas, a própria docência e a liberdade de expressão artística e intelectual parecem ser asfixiadas e cerceadas, falar sobre essas disputas e trazê-las à tona pode ser uma forma de elucidar os processos de luta e inclusive demonstrá-los como processos inerentes à ciência histórica.

Projetos como o "Escola sem Partido" e outras iniciativas colocadas em marcha em diversas assembleias legislativas do país e mesmo no Congresso Nacional demonstram que a criminalização de práticas educativas parece ser o caminho buscado pelo campo conservador como forma de conduzir o debate, com o Complexo Escolar como alvo destas tensões até mesmo a historicidade da escola de terceira geração, dentro de sua transição à quarta, sofre revezes que demonstram a não-linearidade etapista do processo histórico. Nas discussões travadas nas disciplinas do programa do ProfHistória nos debruçamos sobre a legislação específica acerca do ensino de história no Brasil. Uma análise da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – das propostas da Base Nacional Curricular Comum e de diversas leis complementares sobre o ensino de história, nos fizeram perceber como desconhecemos a estrutura legal que envolve, ampara e delimita o CE, que o atinge diretamente em forma e conteúdo e de como, em período de tensão social, devemos conhecer bem essa funcionalidade para atuar onde realmente se decide a educação: Na esfera pública política.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil e com a LDB, o ensino no Brasil tem como princípios o respeito à pessoa humana e a formação cidadã de forma que todos os processos decorrentes da prática do ensino-aprendizagem devem se pautar por esse objetivo, o estado brasileiro prevê uma educação cidadã, no art. 2º da LDB que versa sobre responsabilidades e objetivos da educação escolar.

> Art. 2º. - A educação, 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).

Os dois códices citados anteriormente foram construídos num cenário de reordenamento social, políticos e educacional, a própria disciplina histórica passou por um processo de reestruturação. O fim da ditadura militar permitiu a reconfiguração da disciplina

histórica que havia sido reduzida à disciplina dos Estudos Sociais nas reformas educacionais que se seguiram ao golpe de 1964. Com a redemocratização houve um amplo movimento social pelo fortalecimento das estruturas democráticas e regulamentação houve então uma demanda pela "volta do ensino de História" à escola básica. (SCHIMDT, 2012, p. 86). A função da História e dos professores de História seria também política, seria estar à frente do processo de formação de uma sociedade adequada a esse novo contexto mudancista, Oliveira fala sobre o papel do ensino de história como agente de transformação social onde a escola se pautaria pela formação de "cidadãos [...] atuantes, críticos, reflexivos e agentes transformadores daquela realidade" (2012, p. 148). É justamente essa função, enaltecida em período de redemocratização pós-ditadura, que hoje está sobre ataque.

> Miguel Nagib, criador do movimento escola sem partido, no ano de 2004 aproveitou o projeto formulado para família Bolsonaro no Rio de Janeiro e o disponibilizou-o no endereço eletrônico de seu movimento. Ao clicar na frase "Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar", o visitante é encaminhado a uma página em que podem baixar os anteprojetos de lei estadual e municipal. Não é surpresa, portanto, que projetos muito similares estejam tramitando em diversas casas legislativas pelo Brasil afora. Projetos de lei que propõe a criação do programa Escola sem Partido tramitam em sete estados e no Distrito Federal, além de vários municípios. O deputado federal Izalci (PSDB-DF) apresentou o PL 867/2015, que propõe a inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do programa Escola sem Partido.
> [...]
> ***Art.3º São vedados, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou Morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (PL 86/2015)***
> Este artigo, com pequenas variações está em todas as versões do projeto de lei que cria o programa escola sem partido, e isso não é sem razão. Esse talvez seja o artigo que mais bem sintetiza essa proposta, por duas razões: a primeira é que se trata da *proibição* de duas práticas que se atribuem aos professores; e a segunda, devido à natureza das duas práticas proibidas – a "doutrinação política e ideológica" e o "conflito com as convicções religiosas ou Morais dos Pais".
> [...]
> Como analisar o programa "Escola sem partido" diante dessa discussão sobre as funções da Educação? É importante destacar que mesmo a configuração que se propõe a limitar a escolarização apenas a dimensão da qualificação (a escola apenas deveria instruir) não deixa por causa disso de socializar os alunos segundo algumas representações e de reduzir o espaço para o desenvolvimento de diferentes subjetividades. Impedir a problematização e a pluralização de representações segundo às quais os alunos estão sendo socializados é reforçar representações únicas, necessariamente excludentes e que reforçam as desigualdades existentes na sociedade. Reduzir o espaço para que diferentes subjetividades se tornem possíveis constitui uma maneira de tentar controlar as subjetividades e formatá-las segundo o mesmo molde. Em suma uma forma de embrutecimento de alunos e professores. (PENNA in GABRIEL, MONTEIRO, MARTINS, 2016, p. 45-49)

Assim percebemos que o combate a uma Narrativa Histórica tradicional e marginalizante é também a disputa contra um modelo escolar que quer retomar características mais regressivas de todas as configurações do CE e sistematizar uma escola do pensamento único, eurocêntrico, factual, monotemático e mononarrativo. Uma escola que quer se impor por força da lei, pautar legalmente estas questões é o caminho democrático em meio a essa radicalização, não podemos permitir retrocessos e temos que garantir avanços, para isso, precisamos conhecer melhor nossos respaldos jurídicos. Garantir a vocalização e a emergência das narrativas marginais passa pela luta pela instituição escolar e suas configurações, ocupar os espaços públicos e o fazer também dentro das escolas antes que outros pautem este nosso espaço público por excelência. Independente da organização da BNCC, ou da aprovação dos Projetos de Lei da ESP, os únicos conteúdos, hoje, obrigatórios ao ensino de História são aqueles relacionados as minorias sociais e contemplados por legislações específicas. Essas leis foram aprovadas a partir de lutas e demandas dos movimentos sociais e hoje são um dos principais recursos que temos, enquanto professores, de manutenção de certos temas que, obrigatórios, resguardam discussões e práticas, condicionam materiais didáticos pelo PNLD e afetam os exames de larga escala.

Desde 2003 a lei 10.639/03 suplementada posteriormente pela lei 11.645/08, a LDB inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena.

> A Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e da promoção de uma educação das relações étnico raciais na Educação Básica, foi promulgada em janeiro de 2003. Também em 2003 foi publicado o decreto n. 4.886/03 que estabeleceu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Em out./2004 ocorreu a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana2. Em 2008, a Lei 10.639/03 foi modificada por outra, a Lei ordinária n.11.645/08, de março de 2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Vale ressaltar que, sobretudo nas duas últimas décadas, o combate às mais diversas formas de intolerância, de racismo e de xenofobia compareceu às agendas de diferentes países e fóruns mundiais, fortalecendo mundial e localmente as agendas antirracistas e inclusivas, inclusive educacionais (Cavalleiro, 2001), com repercussões sensíveis no Brasil, sobretudo com a promulgação desta legislação. A edição da lei 10.639/03 ocorreu na esteira do complexo processo de democratização do país, marcado por reflexões a respeito de desigualdades históricas que contribuíram para negação de direitos a populações e a pessoas afrodescendentes. Seu conteúdo e transformações que dela decorrem vêm produzindo tensões entre a ampliação dos direitos de cidadania do país e a crescente compreensão da necessidade do enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e diferentes esferas da vida social, sobretudo, no que toca a esta análise, no âmbito da escola. No bojo deste processo, foi também fundamental o debate social provocado por ocasião

> da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em que se afirmaram modificações educacionais como a flexibilização curricular, as pautas relativas à inclusão e a reafirmação da autonomia docente. (PEREIRA, 2011 p.148)

A dificuldade de implementar essa legislação levou o MEC a lançar o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, visando auxiliar os sistemas de ensino na execução das leis de 2003 e 2008. Mas a própria legislação, e seus documentos correlatos, têm falhas que, mesmo não sendo o objeto deste trabalho, apontam como o caminho, a ser desenvolvido na promoção da equidade, ainda trilha seus passos iniciais. O próprio plano apresentado pelo MEC com o intuito de promover a inclusão social

> Afirma que, segundo o IBGE, "49,4% da população brasileira se auto declarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça". (BRASIL/MEC, 2009, p. 3). Segundo os autores, a população negra é formada pelos negros e pardos e sequer mencionam os indígenas, relegando-os a "outra cor ou raça". Um outro problema é a identificação de pardos como negros, uma negação de que muitos dos que se declaram pardos possam ser descendentes dos povos indígenas, mas que não se identificam como tal, ou mesmo indígenas que se declararam de outra cor. Entendo tal afirmação como grave, pois invisibiliza os descendentes indígenas que, assim como a população negra que não se declara preta, também necessitam de ações afirmativas por serem descendentes dos diversos povos originários e não por estarem confundidos e invisibilizados entre a população negra. Apesar da pouca importância dada ao ensino das histórias e culturas indígenas na escola, mesmo após a implementação da lei 11.645/08, não é tão recente a preocupação com a sua modificação entre alguns professores e pesquisadores sensíveis à temática, visando à valorização e ao respeito aos povos originários. (SILVEIRA, 2016, p.48)

As necessidades crescentes de mobilização social – indígena, negra e feminina – contra o preconceito e as demandas dos movimentos sociais ligados ao combate ao racismo propiciaram a formação de outros instrumentos e orientações voltados a promoção da equidade social. Em 2010 ocorreu a ainda polêmica aprovação da lei 12.288 – que institui o Estatuto da Igualdade Racial – que dedica uma seção exclusiva à educação onde dispõe

> TÍTULO I
> DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
> Art. 2o É **dever do Estado e da sociedade** garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo **cidadão** brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, **educacionais**, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.
> CAPÍTULO II
> Seção II
> Da Educação
> Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

> § 1o Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.
> § 2o O órgão competente do Poder Executivo fomentará a **formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto** no caput deste artigo. (...)
> Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:
> I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;
> II - **incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;**
> Art. 15. **O poder público adotará programas de ação afirmativa**. (grifos nossos)
> (BRASIL, 2010)

Esse estatuto defende em diversas seções, inclusive na que tange a educação, o debate de gênero. Nas disposições iniciais demonstra como a questão de gênero, somada a temática racial é um dos pontos a ser trabalhado na lei estipulando que "desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais" essa associação será trabalhada mais a frente. Essas, entre outras leis, formam um corpo jurídico educacional que propõe e determina a importância de discutir a participação e o protagonismo das diversas minorias sociais na construção nacional de forma a alterar a narrativa etnocêntrica e elitista tradicionalmente estabelecida, entretanto, o que se encontra nos materiais didáticos tem um objetivo bem diferente dos colocados nestas legislações. Mesmo que a legislação preveja formação docente e adaptação de materiais didáticos, vimos, após mais de vinte anos de leis inclusivas, uma realidade onde o os LDs se renova lentamente, por força da lei e muitas de forma mais estética que de conteúdo, onde se desdobram por inúmeras plataformas digitais, se transformam em aulas digitais, apresentações de slides e outras "modernizações", mas, em sua estrutura essencial continuam focados na História oficial e na Narrativa tradicional. Os conteúdos de "História Geral" e "História do Brasil" se organizam, com algumas alterações pontuais, nos moldes do que era praticado quando o ensino de História se constituiu como disciplina escolar no nosso país, o que já se avizinha de seu segundo século.

Índios e negros precisam ser vistos na história a partir da descolonialidade de nossa narrativa e por mais que o debate racial suscite uma grande discussão ideológica, temos, até o momento, uma questão legal que nos ampara a pautar esse debate no processo de formação cidadã dos alunos. As leis afirmativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

amparam questões importantes, mas não resolvem a problemática da disputa narrativa, estruturam um corpo jurídico - que não se alterou com a reforma do Ensino Médio do atual governo – que em conjunto com o sistema de cotas raciais – referendado pelo Supremo Tribunal Federal em 2012 – levantam inexoravelmente essa temática no plano educacional, levando a questão até os mais positivistas dos educadores, que mesmo se isentado de opinar são tragados pelo debate. A proposta trazida por essas leis vai além da ampliação de conteúdos, mas se orienta por uma formação educacional que combata o racismo e propague a igualdade racial.

A legislação tem uma série de implicações e debates que permitiriam um amplo debate historiográfico tanto em texto da Educação como dentro do ensino específico de História, entretanto, o debate levantado quer ir além do aspecto legal, busca a compreensão da prática do ensino e de sua implicação na formação da identidade dos alunos. Mesmo respaldados por estas legislações e destacando o avanço que elas promovem podemos discutir, a partir da própria experiência de ensino, como por trabalhos acadêmicos, a dificuldade que as escolas têm de se adaptar a essa temática. A escola como espaço secular de poder colonizante precisa se organizar ante um saber que mesmo emanando dos movimentos negros, sendo dialeticamente um protagonista a ser apontado por esse novo ensino, e se efetivando legalmente precisa ser apropriado por alunas e alunos distantes dos meios que pautam o debate.

Uma percepção nesse sentido já havia surgido em minhas problematizações da prática de ensino, mas era fruto da prática diária em sala de aula, de conversas com colegas de profissão e do uso de diversos materiais didático ao longo dos anos que dedico ao ensino escolar, entretanto, esse olhar se consolidou na analise dos livros didáticos e nas leituras deste trabalho a partir de uma grande gama de concepções temáticas que reforçam como os grupos minoritários, em todas as suas perspectivas, são pouco discutidos e muitas vezes quando são apresentados têm um lugar social determinado e se encaixam em um modelo pré-estabelecido, que corrobora, fortalece e propaga uma narrativa estereotipada sobre esses personagens. Analisando as coleções didáticas de ensino médio na disciplina e buscando como alguns grupos – mulheres e negros entre eles – aparecem nas obras pudemos perceber que o atendimento a lei é feito de forma protocolar e pontual, praticamente um requisito a ser atendido pra atender as exigências do PNLD, mas que não são analisadas de forma qualitativa.

Essa divergência é objeto de muitos estudos acadêmicos, mas ainda merece atenção por parte dos programas voltados ao ensino, pois ainda estão longe de atenderem a leis que são, na realidade, tímidas ante as reais necessidades das minorias sociais. Essa distância entre o que se prevê na educação e o que se realiza nas aulas, pode estar diretamente ligada à dificuldade de identificação de muitos jovens com a disciplina histórica e com sua própria identidade social. A formação de uma juventude plural e consciente passa necessariamente por um ensino cidadão, crítico e voltado à alteridade. Quanto mais plural for o ensino mais próximo estaremos das necessidades dos alunos e de uma sociedade tão miscigenada como a brasileira, entretanto, as permanências de nossa formação colonial persistem em formar uma estrutura social colonizada mesmo após quase dois séculos do fim das amarras metropolitanas, precisamos nos debruçar sobre essas questões com mais atenção. Entender o problema e as características do Complexo Escolar é essencial, mas não iremos nos furtar de desenvolver aqui um modelo propositivo de ampliação polissêmica da história escolar de forma a compreender que a não é factível uma superação do sistema tradicional e formal de ensino por sua própria historicidade. Então entendendo como a estrutura tradicional escolar é arraigada e de longa duração e que essas Estruturas de Exclusão são ainda fortalecidas por estruturas sociais conservadoras devemos redobrar o esforço, amparados no suporte legal que nasceu das demandas dos movimentos sociais, em buscar a ressignificação do espaço escolar e da História ensinada através dos Espaços de Ocupação. São esses caminhos que buscaremos a partir daqui.

3.2. DISCUTINDO AS OLIMPÍADAS DO CONHECIMENTO: CAMINHOS OU BARREIRAS PARA UMA ESCOLA DESCOLONIZADA?

Voltando a historicidade do atual Complexo Escolar, podemos perceber na escola da Terceira Revolução o fortalecimento da ideia de meritocracia, mesmo, com a ideia de inclusão de todos os jovens em um ensino regular, formal e teoricamente igualitário. A efetivação desse sistema, entretanto, é, além de excludente, contraditória e elitista. Contraditória, pois não se estabelece efetivamente por méritos, elitista e excludente por separar aqueles que já nascem com certos privilégios e regalias daqueles que tem uma realidade socioeconômica desprivilegiada e como tal não tem acesso aos meios que tornariam o jogo meritocrático justo. A homogeneização dos processos educativos conseguiu manter critérios de vantagens meritocráticas mesmo em um ensino que deveria ser regido pela sistematização equalizante.

Discurso e método unificados de ensino serviram eficazmente para silenciar as vozes dos grupos que foram incluídos na escola, mas não igualaram as condições de acesso dos mesmos à formulação das ideias e narrativas. Consolidou-se a concepção de uma história única e oficial, resistências foram negadas e diminuídas de forma a estabelecer uma verdade, a escola se abriu aos jovens, mas lhes negou o protagonismo e não se tornou, na essência, tão igualitária nas oportunidades e nos espaços como se estabeleceu no discurso. O caráter falsamente equânime da educação resistiu por décadas e nem o advento da quarta revolução, do processo diferenciado e personalizado que o Ensino a Distância (EAD) possibilitaria, ameaçou a ideia do "pseudo-igualitarismo" escolar, cada vez mais as redes de ensino investem em programas, projetos e avaliações que abranjam todo o sistema isonomicamente e garantam uma padronização dos grupos discentes, isso defende o Complexo de críticas aos privilégios dentro de seu sistema, as dificuldades da educação seriam exclusivamente político-econômicas, externas ao ambiente escolar e não intrínsecas ao sistema em si. A ideia de superação das segregações presentes na escola da segunda revolução é muito cara ao atual modelo de educação, como vemos nos combates jurídicos pela educação familiar, mas, não se efetiva como realidade plena a todos os alunos, apesar de muitos esforços e esta sofrendo atualmente grande revezes, como podemos perceber pelas disputas em destaque atualmente.

Na verdade, os duelos acima mencionados criaram um problema similar com duas frentes ideológicas de ataque, uma luta conceitualmente oposta, mas que tem um mesmo alvo. Tanto os detratores dos privilégios da elite quanto os que os que querem preserva-los se deparam com um empecilho epistemológico na escola da terceira revolução: os primeiros precisam encontrar uma forma de dar destaque aos "melhores" em meio ao processo de conformidade educacional garantindo a ideia de mérito e os últimos precisam encontrar um modo de superar a ideia de uma narrativa oficial e de um discurso historiográfico único em um contexto que prescinde as idiossincrasias próprias de cada região, localidade e individuo.

O processo de formação da Consciência Histórica, por sua característica de especificidade tanto em um grupo quanto no individuo, é dificultado pela lógica uniformizante que tende a nivelar o ensino, dentro da realidade socioeconômica da cada escola, pelo critério da medianidade e do senso comum. Emancipadores e Tradicionalistas precisam de um recurso que supere essa média, pautada pelo discurso único. A resposta aos dois grupos pode ser o mesmo caminho, mas trilhados por mãos opostas, o mesmo método que pode elitizar o ensino de massa pode servir para popularizar e pluralizar o discurso tradicional.

3.2.1 "Todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros[58]" Educação Formal e não-formal ou como burlar o igualitarismo

O igualitarismo era uma proposta fundamental a sociedade que se estruturava na transição pós-absolutista da modernidade tardia. Hoje ela não atende nenhum dos polos que se confrontam pela definição da escola. Enquanto o conservadorismo pauta uma meritocracia plena o campo progressista superou o igualitarismo pela equanimidade, caminhos diferentes que garantam oportunidades iguais a indivíduos como características e formações históricas próprias. Uma das possíveis respostas encontrada e apropriada por defensores do status quo à essa problemática é a ideia de um sistema, ou sistemas, de educação apartes, mas, sincrônicos ao modelo formal, que permitam, dentro do Complexo Escolar, uma superação das limitações igualitárias de uma escola para todos, nesse sistema uma educação formal e várias não-formais podem coexistir

> A educação não-formal como "toda a atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população" (LA BELLE, 1982, p.2). (..;.) Fávero (2007) entende que o não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem regularmente nas escolas. Seguindo esta linha, Gadotti (2005) acredita que a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável. A categoria espaço torna-se tão importante quanto a categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas e, como destaca Reis (2006), ao contrário das experiências de sala de aula (nas quais a aprendizagem envolve, geralmente, o desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades, em períodos alargados de tempo, com supervisão de professores), as experiências não-formais permitem uma maior autonomia do aprendiz na gestão da sua aprendizagem que, em função dos interesses, do ritmo de aprendizagem e de sua própria capacidade, pode organizar o ser trabalho, parando-o se necessário, repetindo sempre que sentir necessidade, demorando-se mais ou menos tempo e interagindo com sujeitos diversos, tais como seus amigos ou familiares. (CÂNDIDO DA SILVA, 2016. p. 2).

Neste conceito de educação paralela, não-formal, reconhecemos muitos dos aspectos característicos das Olimpíadas Cientificas(OC) – atividade que se liga diretamente ao objeto final deste trabalho e que aprofundaremos mais adiante – esse modelo tanto pode permitir uma "aprendizagem flexível", como colocou Cândido, como pode criar uma forma de dar destaque à determinados grupos e indivíduos em meio ao "mar de alunos" da massificação escolar. Destacamos nesse sentido, como o sistema de olimpíadas do conhecimento cresceu

[58] ORWELL, George. A revolução dos bichos. Trad. Heitor Ferreira. Porto Alegre: Globo, 1971.

na medida em que a universalização do ensino avançou e pode pautar demandas dos "meritocratas" e dos "equalizantes".

Essa ideia é corroborada por Campagnolo – que utiliza o termo escola tradicional[59], no lugar formal, mas no mesmo sentido – destacando a estrutura escolar ligada à carga-horaria, tempo e etarização fixas como um modelo a ser superado por parte do alunado em um contexto de diferenciação do ensino. Ele coloca como

> Atualmente, quando se fala em ensino, pensa-se logo na formação do cidadão como um todo, e não apenas a formação técnica característica do ensino tradicional. A alfabetização científica adquire então um lugar especial no processo de ensino, pois como hoje o mundo é guiado pelo desenvolvimento tecnológico, a compreensão dos fenômenos naturais é necessária em qualquer indivíduo crítico sobre o mundo moderno. Nas últimas décadas tem-se pensado em educação num sentido mais amplo, não limitando o processo apenas ao espaço escolar tradicional ou ao tempo de escolaridade pré-determinados (educação básica e superior). A educação deve transcender o espaço e o tempo [...] (CAMPAGNOLO, 2011, p. 10).

Com movimentos e intencionalidades variáveis, os mais diversos programas olímpicos servem como uma seleção cognitiva entre alunos mais ou menos qualificados através de um modelo não-formal que permite um ensino complementar apesar da massificação. Já que na escola não há mais a separação entre os que têm direito meritocrático ao saber formal e os que não o merecem – todos devem estar na escola – a separarão se dará entre aqueles que terão apenas o ensino formal regular e aqueles que merecem um ensino diferenciado.

Neste aspecto não se configura apenas a necessidade de atender a alunos com níveis cognitivos diferentes, o que tornaria a escola plural, mas dar espaço a alunos pinçados como diferenciados – selecionados muitas vezes a partir dos critérios objetivamente numéricos das notas tradicionais ou de avaliações especiais que meçam o nível de saber já adquirido dos alunos – para que possam atingir níveis que os outros "não são capazes".

François Dubet, em trabalho extremamente crítico a escola que se organiza a partir desse pensamento, estabelece que a igualdade da escola universal é falseada pela mera matricula de alunos e não se busca uma real inclusão social nem uma "escola justa", seu trabalho demonstra que

> A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso. Nos países ricos e modernos, o princípio meritocrático da igualdade de oportunidades foi progressivamente implantado com o alongamento da escolaridade obrigatória comum e considerável abertura do ensino secundário e superior [...] a igualdade de

[59] Campagnolo utiliza uma ideia de ensino tradicional nesse mesmo sentido organizacional e consteudistico Candido usa para ensino formal, nisto difere do caráter estrutural e narrativo que utilizamos para o termo "ensino tradicional" que utilizamos ao longo de todo este trabalho e que se refere ao modelo do discurso histórico uniforme e elitista que marca o ensino da disciplina ate hoje.

> acesso à escola está quase garantida e constitui um progresso considerável. Contudo, essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. Porém, esta concepção puramente meritocrática da justiça escolar se defronta com grandes dificuldades e, mesmo que aceitemos o princípio, fica claro que ele deve ser ponderado. Quais são essas dificuldades? Fundamentalmente a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades. Primeiro as desigualdades entre as pessoas, pois, desde a escola elementar, as diferenças de desempenho entre alunos que pertencem às mesmas categorias sociais são evidentes. Depois, as desigualdades entre os sexos e entre os grupos sociais persistem e, desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los. Afinal, embora a escola meritocrática de massas tenha elevado o nível de escolarização de toda a população [...] as diferenças entre os grupos não foram sensivelmente reduzidas durante esse mesmo período. É preciso dizer claramente: esse modelo gerou decepção. [...] O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido [...] (DUBET, 2004, p.542,543).

A lógica da defesa de privilégios tradicionais que permaneceu mesmo com a escola obrigatória e massificada, permanece reproduzindo as desigualdades da sociedade e a hierarquização dos grupos sociais, essas resistências conservadoras mantem o caráter elitizado do conteúdo escolar e alimenta a ocultação dos grupos oprimidos na construção do saber. A narrativa oficial da histórica continua negando a possibilidade de identificação dos silenciados e a homogeneização do ensino privilegia o olhar colonizado que dificulta uma consciência histórica mais profunda. A falta de identidade e o acesso ilusório dos alunos ao mesmo ensino dos filhos dos poderosos tradicionais garante a cartada final desse cruel jogo de poder, o aluno não-privilegiado tem acesso a escola, não pode dizer que foi previamente retirado do jogo, mas não possui as mesmas condições. Retomando Dubet, a perversidade desse sistema, a "crueldade do modelo meritocrático", inverte a lógica da opressão. Além da injustiça do sistema que impede uma meritocracia real, uma das principais mazelas desse Complexo Escolar é certa culpabilização dos "vencidos".

> Os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. (Ibid., p. 550).

É pertinente ressaltar que parte dos gestores, e também de professores, gostam de destacar como os agora "incluídos no sistema" têm acesso aos que seus pais não tiveram e que tendo tudo "nas mãos", "não dão valor" e "não querem nada", a culpa costuma recair sobre a família "ausente" do aluno "problema" ou sobre o "desleixo" do mesmo, de sua incapacidade. A estrutura colonizada se recusa à pensar essa ausência e essa da família, resultante de inúmeras variáveis que vão muito além do desinteresse, como causa contextual e não objetiva da dificuldade do aluno, levando a percepção de alunos dispensáveis, por serem não-institucionalizáveis, também não há a compreensão da dificuldade do aluno vinda de sua pouca identificação com os conteúdos.

Esse pensamento não respeita uma série de questões que além de sociais, econômicas e estruturais passam pela própria conexão entre o que se ensina e o que muitos alunos que não se enxergam no padrão escolar esperam do ensino curricular formal. Quantos negros, mulheres e indígenas não cabem nesse modelo de alunos problemáticos que Dubet elabora de forma propositalmente eufêmica como "não tão bons", desses quantos não serão atingidos pelo descompasso entre o teórico e a realidade complexa de suas vidas não-formais. Essa escola da colonialidade tende a criar espaços formais; desiguais, rígidos e pautados pelo discurso e pelo conhecimento tradicional; e espaços não-formais dentro do mesmo Complexo Escolar. Estes últimos, sendo mais flexíveis e permeáveis poderiam ser espaços de respiro nesse sistema, mas que só servem, muitas vezes, como instrumentos de reforço da colonialidade ou de reafirmação meritocrática do sistema, destinados aos bons, os melhores, os especiais.

Dentro da rigidez sistêmica de currículos e disciplinas o reconhecimento das diferenças acaba facilmente servido para formar dois modelos curriculares paralelos, a dos alunos muito bons e a dos "não tão bons": Os alunos ruins acabam segregados do sistema, reprovados, excluídos e orientados a buscar os programas voltados a educação dos "fora de faixa", os cursos técnicos ou simplesmente servirão como exemplo do que acontece aos que não se adequam aos padrões de normatização. "Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos" (DUBET, 2004, p. 543). Os alunos bons possuem diversos métodos de beneficio e aperfeiçoamento, mas, o mais eficiente e abrangente do atual Complexo escolar é sem dúvida o das Olimpíadas Científicas.

A importância da construção de uma escola "híbrida" - meritocrática de massa - dentro da sociedade liberal-democrata dos países ocidentais contemporâneos toma grande proporção,

pois esse modelo justifica, sistematiza e naturaliza o padrão da divisão social. Todos tiveram acesso à escola, os bons tem espaço pra se destacar e obter sucesso, esse seria um modo de construir "desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis." (Ibid., p.544).

As olimpíadas surgem como espaço possível de destaque aos "melhores alunos", uma transição entre os modelos do Complexo Escolar que permanecem e se sobrepõe. A escola é uma instituição com vários espaços de atuação possíveis dentro dela que se somam e se reforçam. Os alunos olímpicos merecem atenção especial onde o tempo, a relação com o professor e o próprio processo de aprendizado ocorre de forma diferenciada aos dos demais alunos. Atualmente com a intensa competição mercadológica das redes particulares de ensino é comum vermos alunos destacados em Olimpíadas Cientificas em propagandas e outdoors demonstrando o êxito do aluno, dos professores, da instituição de ensino e sua posição privilegiada em relação a outras instituições que "só" oferecem o ensino formal regular. A ideia da diferenciação do ensino foi prontamente incorporada ao mercado como forma de obtenção de lucro e prestigio na disputa com outras escolas pelo aluno/cliente.

> Um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam. Pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É conceber o objeto ou fenômeno em constante relação e movimento. O campo também pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, já que, de acordo com Bourdieu, todo campo "é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças" (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). (PEREIRA, 2015. p. 5)

Então entendendo o Complexo Escolar como um campo bourdiano, podemos relacionar o sistema olímpico como um capital desse campo específico que agrega valor e estabelece prestigio e poder aos agentes do campo. Se o capital social em Bourdieu "diz respeito principalmente às redes de relações às quais estamos ligados e que pode tornar possível ou facilitada nossa entrada em alguns campos, bem como contribuir para alcançarmos uma posição de maior prestígio ou poder nesses espaços" (PEREIRA, 2015, p.9) podemos encarar o poder simbólico atribuído ao "atleta olímpico" do conhecimento como um poderoso capital social dentro do campo escolar. A comparação com o atleta olímpico, sua visibilidade social, de seu treinador e de sua equipe é muito pertinente se olharmos a construção do modelo das Olimpíadas cientificas atuais. A ideia da preparação, dos investimentos e equipamentos, das relações construídas em outro patamar do contexto escolar,

é a ideia do atleta/aluno de alto nível. Esse capital acumulado interfere no campo escolar de uma forma que vai além de conteúdos e horários e mercê ser estudada mais detalhadamente em outro trabalho. Os bons alunos merecem uma estrutura que aos alunos regulares e aos "não tão bons" parece vedada. Pensada assim a regra da lógica olímpica é a da meritocracia pura, sistemática e direta, isso é o que se efetiva na maioria das escolas.

Essa característica não é, entretanto, ontológica ao modelo olímpico, há espaço para o combate e para a disputa é nessa possibilidade que pensamos nossa atividade. Quebrando o conceito posto de meritocracia de massa como um modelo definido e definitivo é possível pensar espaços de construção de uma escola mais justa – não necessariamente igualitária, mas equânime.

> Um mínimo de proteção e recursos aos mais fracos e desfavorecidos é uma maneira de se fazer justiça social. Desse ponto de vista, um sistema justo deve garantir limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar. Nesse modelo, a justiça de um sistema escolar poderia ser medida pelo modo como trata os mais fracos, e não somente quanto ela fomenta uma competição pura. As desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos. O sistema escolar justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos mais fracos e desfavorecidos. (Ibid.. p.8)

Entretanto, a ideia da olimpíada como mera competição e não como espaço privilegiado a construção de narrativas e conhecimentos não lineares, menos curriculares e mais experienciáveis nega essa ideia de escola mais justa. É preciso encarar essa dicotomia de forma dialógica, posta que não é um forma definida, esse modelo não-formal de ensino acaba, pelas idiossincrasias dessa bipolaridade, formando um espaço oportuno ao estudo dos padrões escolares, tanto tradicionais, quanto transformadores – mais próximo ao ensino medieval que ao moderno, inclusive na não necessidade de uma fixação etária tão rígida – o ensino olímpico escolar nos permite uma analise do Complexo Escolar pelas anomalias e não pela regra. O sistema olímpico é um retrato das disputas e possibilidades do campo escolar, os esquemas dessa escola, sua realidade global e brasileira expõe flancos importantes na luta narrativa da escola do século XXI.

3.2.2 "Ao infinito e além" [60]: Uma história das Olimpíadas Científicas e de disputas muito além do conhecimento.

Um campo tão cheio de relações quanto o escolar e o capital social das OCs deveria ter despertado o interesse da academia na medida em que estas ganham espaço no Complexo Escolar, entretanto, esta proporção crescente não se estabeleceu. Em 2012 Rezende e Ostermann descreveram como existia um déficit tanto quantitativo como de profundidade na abordagem universitária sobre as OCs

> A reflexão acadêmica sobre as olimpíadas escolares é praticamente inexistente na literatura brasileira. Os poucos estudos encontrados se detêm na classificação e na análise das questões das provas aplicadas (ZÁRATE; CANALLE; SILVA, 2009) ou na resolução de questões (COLEONI; GANGOZO; HAMITY, 2001) utilizadas em olimpíadas [...] Apenas um estudo (NASCIMENTO; PALHANO; OEIRAS, 2007) deteve-se nos objetivos educacionais e efeitos deste tipo de prática. (REZENDE; OSTERMANN, 2012, p. 247)

Renato Cândido da Silva em sua dissertação sobre o tema buscou por trabalhos, artigos, teses e dissertações na tentativa de criar um apanhado teórico que estabelecesse como o caráter olímpico era entendido na ótica do ensino superior. Seu trabalho catalográfico nos ajudou a perceber como a academia entende o papel e o lugar das Olimpíadas científicas no contexto do ensino básico. Foram localizados nessa pesquisa sete artigos, seis dissertações e uma tese por meio do "portal da CAPES, bibliotecas digitais de programas brasileiros de pós-graduação e revistas científicas" ligados as olimpíadas. A maioria dos artigos analisam as olimpíadas por seu valor de estímulo científico na realidade do ensino básico, alguns se voltam ao caráter educacional, didático e humano do processo de ensino-aprendizagem da lógica olímpica, alguns destes, foram muitos úteis ao debate que proporemos à frente sobre o papel da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) no processo de construção narrativa do saber e o peso disso no ensino formal.

As dissertações e a tese encontradas se voltam preponderantemente à análise de olimpíadas especificas a partir de meta dados gerados pelas próprias provas, ao acompanhamento das fases ou envolvidos no processo olímpico, as provas e participantes ou sobre os impactos destas na prática das suas áreas especificas. A Olimpíada é encarada nestes últimos trabalhos como ferramenta, atividade, e não como espaço privilegiado de construção da experiência escolar. Dentro de nossa ideia de Complexo Escolar, o modelo olímpico se

[60] Bordão do personagem Buzz Ligthear da Animação Toy Story. *Toy Story. Direção: John Lasseter. [S.l.]: Pixar Animation Studios. Distribuição: Walt Disney Studios Motion Pictures, Estados Unidos, 1995. (81 min)*

integrou intensamente ao contexto meritocrático do espaço privilegiado dos bons alunos e tentamos nesse contexto entender como utiliza-lo de forma a ressignificar esse espaço e permitir a subversão desse emprego tradicionalmente estabelecido.

Nós que fomos levados a esta temática como entusiastas do espirito olímpico como força propulsora de um novo modelo de ensino fomos confrontados quando nos deparamos com trabalhos críticos á lógica tradicional das olimpíadas, raros, mas profundos como os de Rezende e Ostermann (2012), Dubet (2004) e Jafelice(2005), neste último artigo, o próprio titulo já é suficientemente enfático quanto à posição do autor: "Não, às olimpíadas de astronomia. sim, a iniciativas puramente cooperativa" (Ibid.). Estes escritos sistematizam um olhar que identifico facilmente na academia quando cito o tema deste trabalho. Muitos veem, não sem certo grau de precisão, a lógica exclusivamente competitivo-meritocrática das OCs. Estas impressões não estão equivocadas, mas como é próprio do fazer histórico, a contradição que identifiquei entre o objetivo inicial e a concordância que tive com os textos críticos ao mesmo me levaram a um questionamento mais profundo sobre o caminho buscado para atingir meu objeto de pesquisa que é a problematização da narrativa oficial e suas consequências sociais. Percebi então que a análise acadêmica do fazer olímpico não estava fechando os caminhos que propunha trilhar, estava apenas apontando imensas veredas, espaços vazios e problemáticas oportunas onde atuar.

Essa percepção reforçou nosso entendimento da necessidade de uma historicidade critica desse modelo, mais complexa que a identificada nos trabalhos encontrados sobre o tema, que situe as OCs ante o Complexo Escolar ocidental contemporâneo e ajude na compreensão do porque do método meritocrático ter se desenvolvido com mais ênfase até agora, mas, que também reconheça que esta atividade constitui um dos espaços não-formais de ensino mais abrangente, diverso e complexo e que também pode ser descolonizado.

Compreender o sistema olímpico e como seu capital social foi estruturado requer uma retomada da historicidade das OCs de forma mais ampla, sua concepção enquanto modelo, seus pressupostos e sua sistematização. Alguns dos trabalhos como o de Renato Candido (2016) fazem um histórico tanto das maiores e mais destacadas olimpíadas particularmente quanto das pesquisas que tem sido realizadas sobre o tema, esse aprofundamento não nos cabe neste projeto, um olhar sobre a abertura da estrutura não-formal de ensino olímpico como um todo é mais oportuna a nosso objetivo.

A nomenclatura destas competições remete epistemológica e lexicalmente aos Jogos Gregos da Era Antiga, práticas esportivas, sociais e políticas que se desenvolveram com destaque na sociedade grega até o declínio das cidades-estado helênicas ante o domínio imperial romano (GULZMAN, 1992). A forte marca simbólica de competições que igualariam os homens aos deuses e o peso da cultura clássica no pensamento ocidental levou ao resgate da ideia olímpica em meio ao desenvolvimento neoclássico da Belle Époque moderno-contemporânea, a ode ao pensamento civilizado iluminista remeteu ao principio grego da mente sã e do corpo são como forma de demonstrar a desenvolvimento do homem europeu e de sua civilização. A semelhança entre a competição esportiva e a intelectual não é só de nomenclatura, a ideia que se constrói em torno do nome "olimpíada" é a ideia de uma competição entre os melhores, homens e mulheres que se separam dos "normais" e atingem níveis láureos. Vai ser assim também nas disputas cognitivas que se formaram nos últimos séculos

> desde o século XVI havia desafios nos quais a disputa se dava por meio de competições de conhecimento. Segundo Maciel (2009), havia desafios entre matemáticos, em que apostava-se dinheiro, prestígio ou até mesmo cátedras em universidades. Normalmente essas disputas aconteciam na forma de duelos, em que o ganhador era aquele que resolvesse o maior número de problemas. Competições de conhecimentos escolares, porém, só começaram a existir por volta do ano 1885 na cidade de Bucareste, na Romênia. Nesta cidade, alunos de uma escola primária participavam de uma competição de matemática em busca de 11 prêmios, sendo 9 para meninos e 2 para meninas. O termo Olimpíada começou a ser utilizado em competições de conhecimento apenas em 1894, na Hungria com a primeira Olimpíada de Matemática, competição escolar da área de Matemática voltada para alunos do último ano da escola secundária1 (ALVES, 2010) Esta forma de competição se espalhou pelo leste europeu e pela União Soviética. Este processo culminou na organização da primeira Olimpíada Internacional de Matemática (IMO) em 1959, na Romênia, destinada aos alunos correspondentes ao Ensino Médio brasileiro (ALVES, 2010).(...) Motivadas pelo sucesso da IMO, olimpíadas internacionais de outras áreas começaram a surgir, sendo possível citar aqui como principais a Olimpíada Internacional de Física (IPhO) organizada pela primeira vez em 1967 em Warsaw (Polônia) (GORZKOWSKI, 1999) e a Olimpíada Internacional de Química (IChO4), iniciada em 1968 na Checoslováquia(ICHO, 2011). (CAMPAGNOLO, 2011, p.13)

Originada nos debates matemáticos o conceito da disputa olímpica foi rapidamente incorporada às ciências naturais, Física e Química principalmente, essa aproximação foi tão eficaz que até hoje, apesar de sua ampliação, o projeto de olímpiadas do saber é facilmente identificado com essas disciplinas. Analisando os trabalhos sobre as OCs passamos a refletir sobre a aproximação contextual e prática entre a organização de competições internacionais e as disputas tecnológicas e intelectuais entre nações que se preparavam para a guerra, a era pós-industrial e logo em seguida com a disputa politemática da guerra fria podem ser associadas ao incentivo dado pelo governos centrais desses embates à espaços que

permitissem o surgimento de mentes privilegiadas que elaborassem a próxima revolução técnica-tecnológica e facilitasse o controle dos concorrentes bélicos, industriais e mercantis.

A meritocracia olímpica está não só na questão de classe e na manutenção de privilégios, mas ela nasce atrelada ao projeto de poder. A maioria dos trabalhos lidos trata, como veremos a frente, essa historicidade de forma superficial, essa narrativa surge quase como uma questão de obrigatória contextualização antes da analise efetiva do objeto, mas, considero essa sincronia existente entre a origem e expansão das OCs e os centros de disputa imperialista e ideológica como algo menos fortuito e mais estratégico. A primeira olimpíada internacional teve suas 20 primeira edições em países da orbita soviética, a 21ª e a 22ª saem das repúblicas socialistas direto para o topo da cadeia capitalista, Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente. Aliás, o temor das grandes nações capitalistas ante o desenvolvimento técnico-cientifico da URSS na corrida espacial foi apontada por Rezende e Ostermann como o empurrão necessário à travessia das olimpíadas pelo atlântico. As autoras propõe, sem aprofundar, o tema político em torno das Olimpíadas e como estas se associam à politicas públicas que pretendiam promover o desenvolvimento nacional em plena disputa ideológica

> Historicamente, o ensino de ciências tem respondido a crises e a contingências políticas. Um exemplo emblemático foi o movimento de reforma educacional empreendido nos Estados Unidos, na década de 1950, quando os soviéticos obtiveram êxito no lançamento do Sputnik. O baixo desempenho dos estudantes norte-americanos nas disciplinas científicas foi considerado um fator importante dessa derrota. As medidas tomadas para enfrentar a crise voltaram-se para as melhorias do ensino das ciências por meio da chamada primeira geração dos projetos curriculares. Paralelamente, acrescentava-se a intenção de identificação de novas vocações científicas que viessem a formar uma elite responsável por alavancar o desenvolvimento científico e tecnológico, visto como estratégico naquele momento. (2012, p. 246)

Mais do que a disputa de incentivo ao conhecimento, as provas olímpicas eram uma forma de identificar, selecionar e extrair jovens talentos do modelo formal padronizado de ensino e apostar em prodígios nacionais. Tratando com o olhar do contexto, os programas olímpicos estariam muito mais próximos de instrumentos de colonização do que das ferramentas educacionais de descolonialidade que buscamos construir. A Universidade entraria nesse projeto, como fez em muitos outros ao longo da guerra fria, como apoio aos governos e como forma de ampliar seu espaço de atuação na construção de uma elite desenvolvimentista. Matemática, Física e Química se encaixam no modelo de conhecimento necessário a máquina bélica a política. É importante ressaltar, no entanto, que não estamos colocando aqui que as olimpíadas surgiram exclusivamente com este intuito e nem que seus idealizadores, organizadores e incentivadores tivessem esses projetos claros e definidos, mas

que estes encontraram neste contexto geopolítico um espaço fértil ao desenvolvimento destes jogos escolares que geraram grande interesse pois ligariam propostas educacionais meritocraticas à logicas do investimento do estado em seu próprio desenvolvimento. Neste ponto o campo educacional se relaciona à questões maiores do que ele e demonstram como o desempenho escolar esta ligado a mais do que a quantificação do saber. Intencionalmente ou contextualmente as disputas das Olimpíadas Científicas, como estava organizadas, tiveram impulso como mais um ramo das aguerridas disputas do século XX.

Em uma tentativa de ampliar o referido debate, há um conceito, desenvolvido em 1996, por dois professores estadunidenses de economia, Adam Brandenburger e Barry Nalebuff, chamado "coopetição": um neologismo que combina as palavras competição e cooperação. Inicialmente, usado para a área da Administração Estratégica, a qual se baseia, conforme Leão (2005, p. 1), na "[...] ideia de que nas alianças estratégicas os parceiros ao cooperarem entre si, para produzir ganhos mútuos, ao não dissociar do fato de agir competitivamente, porém para maximizar ganhos individuais [...]". Assim, consideramos que o termo parece ser mais uma artimanha das empresas de mascarar os objetivos de lucro e de ganhos pessoais, utilizando um tipo de "cooperação concorrencial".

3.2.3 "Siga o dinheiro"[61]: O investimento e os interesses de Estado e de Mercado brasileiro no projeto olímpico, políticas públicas e projetos educacionais multiplicando os espaços não-formais

No Brasil, o processo não foi tão diferenciado, em trabalho referencial, o físico Julio Cesar Campagnolo, que atuou na organização da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica(OBA), faz um retrospecto da organização olímpica nacional (2011) e estabelece que nossa primeira OC foi provavelmente a Olimpíada de Matemática do Estado de São Paulo (OMESP), que com apenas duas edições, 1967 e 1969, foi substituída pela Olimpíada Paulista de Matemática (OPM), a nacionalização desse processo começa com a

> Olimpíada Brasileira de Matemática surgiu em 1979, organizada pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Em seguida, outras sociedades científicas começaram a organizar suas olimpíadas de conhecimento também, tais como a Olimpíada Brasileira de Astronomia (1998) e a Olimpíada Brasileira de Física

[61] Frase do personagem Gordon Gekko interpretado por Michael Douglas no filme Wall Street – Poder e Cobiça (1987). Wall Street - Poder e Cobiça. Direção e roteiro: Oliver Stone. [S.l.]. Distribuição: 20th Century Fox, Estados Unidos. 1987. (125 min), cor. Título original: Wall Street.

> (1999). A partir disso uma verdadeira onda de fundação de Olimpíadas de conhecimento surgiu no Brasil, estando viva até o presente ano. (CAMPGNOLO, 2011, p.13-14)

O modelo olímpico se inseriu no mesmo projeto desenvolvimentista de superação de problemas estruturais nacionais com o desenvolvimento de grupos especiais de alunos que, após o processo de massificação da escola, passou a buscar certos centros de referencia cientifica que se tornaram tão exclusivos quanto elitizados. Núcleos especiais de formação, como o Instituito Militar de Engenharia(IME) e o intituto tecnológico da Aeronautica, que serviam e servem a essa proposta não comportavam o tamanho do defict do pais com sua formação cientifica e assim consolidou-se a ideia de ampliar o espectro seletivo pela educação básica, as olimpiadas de matemática e ciências da natureza se encaixavam bem nessa necessidade. Esse modelo, como muitos de nossos projetos educacionais foi importado e implantado sem grandes adequações necessárias, o modelo olímpico transpõe barreiras regionais como outros tipos de ensino não-formal não conseguem. Além da necessidade de especialistas para o desenvolvimento estrutural do país também passamos a ter de responder aos acordos internacionais de desenvolvimento educacional, tínhamos e temos dificuldade neste aspecto.

> De acordo com o Pisa - Programme for International Student Assessment, realizado no ano de 2012, o Brasil se encontra no 57º lugar na classificação geral, ficando na frente de apenas 8 países. Esta posição reflete os problemas que se encontra a educação brasileira, e com intuito de melhorar este quadro, com eficiência ou não, várias iniciativas têm sido adotadas tanto na esfera federal quanto nas esferas estadual e municipal. Neste contexto algumas instituições no país, acreditam que as olimpíadas possam contribuir na melhoria do ensino no país, uma vez que elas tendem a motivar a participação de alunos e desta forma despertar o interesse maior dos mesmos pelo ensino, e ao mesmo tempo descobrir novos talentos no país.(CÂNDIDO DA SILVA.2016.p72)

Assim existiu uma cooperação internacional, motivados por múltiplos interesses e conexões vários que permitiram uma importação do modelo olímpico onde

> vários destes materiais produzidos no exterior foram traduzidos, em função da intensificação da valorização do ensino de Ciências que também se iniciou, no país, nos anos 1950, com apoio de órgãos públicos nacionais, internacionais e das sociedades científicas. A política de estado do fortalecimento do desenvolvimento científico e tecnológico correlacionou, assim como o governo norte-americano, "o desenvolvimento produtivo do país e a formação em ciências da população" (LOPES, 2004, p. 8).

Fazendo uma analise próxima a que fizemos com as olimpíadas internacionais, não podemos nos furtar do comentário acerca do contexto dessas atividades intelectuais. Os anos militares têm duas marcas ligadas a ideias já colocadas no capítulo anterior sobre o processo de ensino no país. As áreas humanas e artísticas tiveram um intenso controle, foram mutiladas e diminuídas, as áreas exatas e naturais foram retiradas de todo seu conteúdo critico possível e

reforçadas em seu aspecto objetivo e técnico, era o que se esperava da educação que pretendida pelo governo militar: acrítica, disciplinada e descontextualizada da realidade. Se percebermos que quem assumiu o controle da massificação do ensino no Brasil foram os governos ditatoriais do século XX - com destaques as reformas educacionais que promoveram – e esses governos privilegiaram tanto a intensificação da estrutura colonizada, dependente do padrão internacional, quanto dificultaram um ensino plural que promovesse a ampliação da Consciência Histórica podemos perceber por que as estruturas olímpicas, lançadas nesses mesmo contexto, tiveram um reforço maior da meritocracia do que da pluralidade. Essa contextualização nos ampara no debate proposto no tópico anterior e nos embasa na disputa pela lógica do modelo olímpico como difusor da CH. Como colocamos a regra da prática olímpica no país prima pelo modelo competitivo e meritocrático, mas, como também já foi posto, não por inerência do projeto, mas por sua historicidade.

O contexto militar educacional e o desenvolvimentismo que os generais-ditadores pretendiam, com o reforço da ideia do "Milagre Brasileiro", criaram no nosso país a mesma seara fértil que a guerra fria proporcionou ao avanço desse modelo na URSS e nos EUA. A redemocratização e o fim da guerra fria cederam espaço a louca cavalgada tecnológica que a ultima década do XX, e as primeiras do XXI. A necessidade de novos avatares do conhecimento tecnológico não atendia mais ao logica do Estado-ideologia, mas do Estado-mercado que só a fortaleceu. A segunda metade da década de 1990 deu impulso à onda olímpica.

Jafelice destaca como o avanço do programa neoliberal legou à educação dos então países de terceiro mundo o aumento do sentido de mérito da educação, governos alinhados ao modelo socioeconômico do capitalismo liberal investiram na meritocracia como forma de desenvolvimento educacional atrelado a ideia de mercado. O projeto neoliberal dos anos 90 e o entendimento do chamado "Consenso de Washington" acerca do modelo necessário ao avanço econômico se entendeu pelo Complexo Escolar realçando a lógica do mercado dentro da educação

> Em 2012, o Grupo Banco Mundial (BM) comemora meio século de atuação no campo do desenvolvimento da educação (Jones, 2007). E, embora "[…] certamente tenha o maior prestígio e […] seja o mais poderoso produtor de conhecimento sobre o desenvolvimento internacional" (Berger; Beeson, 1998, p. 487), para muitos observadores, os feitos do BM pela redução da pobreza, especialmente no último quarto de século, foram muito pouco expressivos. Além disso, desde os anos 1980, com a mudança para o "neoliberalismo" como paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento, as políticas do BM têm tido consequências negativas para o crescimento econômico e a igualdade social no mundo. O setor da educação não foi exceção nessa mudança de paradigma e tampouco deixou de sofrer seus efeitos.

> Klees descreve as políticas neoliberais do BM para a educação como um "grande experimento" (2008, p. 312), envolvendo "[…] pagamento por serviços públicos, a privatização de mais atividades educacionais e uma conexão direta entre gerenciamento e financiamento da educação por rendimentos mensuráveis" (...) educação e os educadores são convidados ao "palco principal", para serem os meios pelos quais o futuro reserva vitória ou derrota para "indivíduos, comunidades e nações" (Id., Ibid.). Mesmo que possa haver um jogo mais humano que esse, essa possibilidade não é levada em conta. Em vez disso, o relatório oferece apoio total a esse projeto político renovado, garantindo que governos estariam tornando-se menos os provedores de bens e serviços e mais os facilitadores e reguladores da atividade econômica. O desafio para o setor da educação também está claro: como criar aprendizes que sejam, por um lado, empreendedores, ágeis e dispostos a aceitar riscos, e, por outro lado, que sejam engajados no setor privado num panorama maior das atividades educacionais (tais como treinamento no trabalho, publicações, iniciativas tecnológicas, provisões educacionais). (ROBERTSON, 2012, p.283-284)

Como vimos a ideia de competição como processo de metrificação da capacidade de alunos e países ligou essa lógica ao modelo de competições escolares, o apoio de órgãos governamentais, instituições particulares à algumas olimpíadas também atendem ao modelo de PPPs (Parceira Publico-Privadas) que o banco Mundial tanto incentiva como forma de consolidar o papel de entes privados dentro da estrutura educacional, segundo o BM o estado deveria apenas regular o setor, como faz com outras áreas cimo energia e aviação permitindo um avanço privado na área de execução e aplicação do ensino (ROBERTSON,2012). Olimpíadas já foram colocadas aqui como excelentes celeiros de profissionais aptos à iniciativa privada e já estariam, por sua trajetória, atreladas atendendo aos processos de tecnicização que o modelo liberal prevê como ideal a escola massificada. O modelo neoliberal apesar de resistir na educação tem sido amplamente criticado academicamente. As olimpíadas são, segundo seus críticos, um modo de mascarar esse projeto

> Segundo Jafelice (2005), a utilização de olimpíadas de conhecimento como projeto ligado ao ensino, está associada a uma ideologia capitalista neoliberal, a serviço dos propósitos de mercado e de uma tecnociência excludente. Esta ideologia e seus desdobramentos, segundo o autor, geram diversas consequências nocivas para a formação dos alunos, tanto científica quanto social. Nas palavras do próprio autor: A base dos argumentos deste autor estão principalmente atreladas ao possível incentivo que uma olimpíada pode gerar ao individualismo e à competitividade. Para Jafelice, mesmo que olimpíadas de conhecimento despertassem o interesse dos alunos pela ciência, as consequências sociológicas advindas dessas competições seriam grandes demais, e o preço pago socialmente alto demais para a continuidade dessa prática, argumentando que por este caminho a forma com que seriam criadas as relações sociais favoreceria a exclusão de modo incontrolável. (CAMPGNOLO, 2011, p.35)

Analisando objetivamente, a maioria das olimpíadas é uma avaliação tradicional de aferimento de saber, tendo apenas um grau de dificuldade superior ao da educação formal, provas escritas, individuais e de aferição são o padrão. Algumas provas acrescentam fases práticas como forma de aproximar o ensino básico do procedimental do ensino superior. As provas são, em todas as olimpíadas que tive acesso, divididas em fases, que de acordo com

um resultado em pontos permite o avanço dos alunos melhor pontuados aos próximos níveis, a lógica meritocrática se constrói na transição de fases. A superação destas é motivo de grande orgulho e a vitória nas finais, seletivas de internacionais e as próprias provas externas que levam o nome do país ao exterior e demonstram o avanço da capacidade educacional do governo em vigor, serve pra justificar não só o investimento financeiro, mas o ideário que se construiu em torno dos atletas do conhecimento, o capital social agregado a esses processo de transposição de etapas é imenso, primeiro internamente, no ambiente escolar e depois em um contexto social mais amplo, transcendendo ate mesmo o campo educacional.

O modelo olímpico serve ao capital mercadológico; educacional, industrial entre outros; mas a maioria dos investimentos se mantém estatal. Os interesses podem ser fortemente privados, mas os recursos continuavam ligados aos governos. Mesmo com o declínio do modelo neoliberal no inicio dos anos 2000 essa tendência se manteve, as politicas publicas e os programas educacionais tiveram mudanças importantes mas a lógica resistiu.

Percebendo o grau do interesse dos governos no retorno técnico-cientifico que as OCs podem gerar e relacionando as provas ao clima intenso de disputa da Guerra Fria nos voltamos a famosa frase do caso Watergate, “Siga o dinheiro” (“Follow the money”). As olimpíadas cientificas, como projetos de grande porte, de números vultuosos necessita de grandes investimentos, e normalmente isso se dá através de programas governamentais de fomento cientifico ou de investimentos tecnológico, assim mesmo que toda a argumentação anterior não demonstre a importância de entender as olimpíadas como políticas de estado e de governo, os valores injetados pelo estado, sua proporção e aplicação podem demonstrar que tratar de olimpíadas cientificas é tratar de politicas publicas para educação. Campagnolo registra como “as fontes de recursos das olimpíadas são diversificadas, mas todas as principais se utilizam de recursos provenientes de instituições governamentais ligadas à ciência e à educação, como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)”. (2011.p.15). Encaradas como ferramentas estratégicas estas atividades podem então ser percebidas como sintoma importante na construção e na desconstrução do Complexo Escolar que temos e dos rumos que queremos enquanto sociedade direciona-los. O campo educacional se tornou gigantesco após a massificação, analisa-lo por completo é impraticável, o espaço olímpico é um objeto privilegiado ao pesquisador do debate escolar por permitir o estabelecimento de certos raciocínios que podem servir “placa de petri” do Complexo geral. O valor deste espaço no

jogo meritocrático, o capital social atrelado a ele, tornam a disputa em torno deste projeto ainda mais sintomático do contexto mais amplo.

As Olimpíadas historicamente serviram ao projeto tecnicista das disputas imperialistas, ao projeto de mercado do neoliberalismo e mesmo as metas educacionais cobradas pelos organismos internacionais, mas elas sempre estão além de uma mera atividade escolar, estão, muitas vezes, atreladas a projetos políticos que lhe atribuem valor estratégico. Inicialmente ligadas às ciências exatas e naturais as OCs têm se proliferado em quantidade e em diversidade de ciências nos últimos anos, a maioria das provas se mantem apoiada ao governo pelo CNpq, de forma que o conselho deveria ser a principal fonte para pesquisas e informações sobre as provas, entretanto o site voltado a essa modaliade de ensino é precário e desatualizado, sem informações claras e referenciais necessárias ao fomento destes projetos[62].

A melhor forma de acompanhar o processo de aopoio quem os promove governamental aos projetos é através dos editais de financiamento e as listas de resultados dos proponentes que conseguem o apoio governamental. A importância de entender o apoio às OCs como política pública cresce na mesma medida que os incentivos públicos a essas atividades se estabelece como prática educativa. Instituições como Capes e CNPq possuem editais anuais específicos. No último edital voltado ao tema a "*chamada cnpq/mctic/mec nº 15/2017 – olimpíadas científicas*" determinou que com o

> Objeto Apoiar projetos que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação no País e utilizar o conhecimento científico como mecanismo de empoderamento e transformação social, por meio da realização de Olimpíadas Cientificas de âmbito nacional ou internacional sediada no Brasil. 1.1 São objetivos desta chamada: Apoiar a realização de Olimpíadas Científicas de âmbito nacional como instrumento de popularização da ciência e melhoria dos ensinos fundamental e médio, para identificar jovens talentosos que possam ser estimulados a seguir carreiras técnico-científicas e docente.(...)
> As Olimpíadas Científicas devem procurar aderência aos seguintes objetivos específicos:
> I - Fortalecer habilidades dos professores, pesquisadores, técnicos e alunos de Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação Básica.
> II - Estimular os jovens alunos da rede de ensino, para as carreiras ligadas às áreas científicas, tecnológicas e docente.
> III - Incentivar a aproximação entre escolas, instituições de ensino e pesquisa e a comunidade.
> IV - Incrementar o ensino da ciência na Educação Básica das escolas em todo o País, buscando o letramento científico em todas as áreas do conhecimento.
> V - Promover a troca de experiências entre os estudantes das escolas, incentivando a competitividade saudável que permita o desenvolvimento, a descoberta de novos talentos e ações de estímulo à participação de meninas.

[62] O site oficial das olimpíadas Científicas no Portal do CNPQ esta dosiponível no endereço: <http://www.cnpq.br/web/guest/olimpiadas-cientificas/> Acess em 27/11/2018.

> VI - Estimular o uso do conhecimento científico como ferramenta empoderadora e de transformação social, buscando a diminuição das desigualdades sociais e da melhoria da qualidade de vida da população em geral.(CNPQ, 2017)

Os valores são significativos e variaram ao longo dos últimos anos dentro de uma margem que se relaciona com o momento político e econômico do país. Os números variaram em sete anos de editais entre 2,5 milhões e 3,4 milhões sendo o maior valor em 2013 e o menor 2015[63]/2016[64], em 2017 houve um retorno da tendência de aumento dos investimentos com a aprovação de um "valor global de R$ 3.500.000,00 (três milhões de reais), sendo R$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) oriundos do orçamento do CNPq, R$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) oriundos do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC e R$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais) oriundos do Ministério da Educação – MEC", esses valores podendo ser acrescidos caso o edital não contemplasse o valor reconhecido pelo Conselho avaliativo. Mas o mais interessante não é o valor apontado nos editais, mas a distribuição dos valores. As olimpíadas contempladas em 2017 foram

TABELA 2: Divulgação de resultados de concessão de auxílio CNPQ à Olimpíadas científicas. [65]

PROPONENTE	VALORES	OLIMPÍADA ASSOCIADA AO PROPONENTE[66]
Munemasa Machida	700.000,00	Olimpíada Brasileira de Física
Carlos Gustavo Tamm A. Moreira	550.000,00	Olimpíadas de Matemática
João Batista Garcia Canalle	520.000,00	Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica Mostra Brasileira de Foguetes
Tatiana F. P. A. T. Pazelli	400.000,00	Olimpíada Brasileira de Robótica
Cristina Araripe Ferreira	250.000,00	Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente
Sergio Maia Melo	250.000,00	Olimpíada Brasileira de Química
Cristina Meneguello	240.000,00	Olimpíada Nacional em História do Brasil
Sonia Aparecida A. Chudzinski	120.000,00	Olimpíada brasileira de biologia
Erli Schneider Costa	120.000,00	Olimpíada de Desenvolvimento de Aplicativos.
Roberto Greco	80.000,00	Olimpíada Internacional de Geografia (iGeo)
Alfred Sholl Franco	60.000,00	Olimpíada Brasileira de Neurociências
Jose Abdalla Helayël–Neto	60.000,00	
Marcelo Bregagnoli	50.000,00	Olimpíada Brasileira de Agropecuária
VALOR TOTAL	**3.400.000,00**	

Fonte: organizada pelo autor a partir dos dados disponível para consulta pública no site do CNPq por meio do link abaixo: http://resultado.cnpq.br/9876307113761988

[63] file:///C:/Users/jamilly/Downloads/Chamada%20MCTI_CNPQ_SECIS%20N%2019_2015%20Olimpiadas.pdf
[64] file:///C:/Users/jamilly/Downloads/CHAMADA%2023-2016.pdf
[65] Este documento está disponível para consulta pública no site do CNPq por meio do link abaixo: http://resultado.cnpq.br/9876307113761988
[66] O resultado do Edital não especifica dados do projeto proposto nem identifica as OCs atendidas, revelando apenas os nomes dos proponentes, números dos processos e valores autorizados para captação.

Para 2018 foram aprovadas 13 provas nacionais e uma prova internacional, voltada ao cone sul, doze provas nacionais e um internacional foram recusadas, esses números demonstram o interesse crescente nestas atividades, o que poderia permitir a ampliação de seu escopo temático e estrutural, entretanto, analisando as propostas das provas aprovadas e o próprio edital, vemos muitas semelhanças na maioria dos processos e objetivos. Por mais que o edital fale inicialmente em "empoderamento e transformação social" podemos perceber em sua leitura completa outros documentos do MEC sobre as olimpíadas que o principal objetivo continua sendo associado ao valor técnico-científico do programa. Este debate esta presente mesmo no discurso oficial, o Cnpq demonstra que "as Olimpíadas Científicas são consideradas momentos privilegiados para a divulgação científica e para a descoberta e incentivo de novos talentos". O caráter competitivo estimula a inventividade dos alunos e professores, além de fornecer elementos fundamentais ao Ministério da Educação para avaliar os estudantes brasileiros em relação aos alunos de outros países. Como benefício adicional, muitas olimpíadas incentivam o trabalho em equipe, reforçando hábitos de estudo, o despertar de vocações científicas e os vínculos de cooperação entre equipes de estudantes e professores. O caráter educacional, a cooperação e o é um "beneficio adicional"

A fonte financiadora está ligada ao papel desempenhado pela olimpíada e sua proposta de educação, não obrigatoriamente de forma condicional, mas ao menos através da conjunção de interesses. O interesse estatal nesse modelo de educação não-formal mascara um série de intencionalidades possíveis, que embora não se liguem ao objeto deste trabalho diretamente são necessárias as compreensões desse mecanismo, pois se falamos em romper como discurso e a narrativa oficial através de modelos de atividade ligadas ao projeto de olimpíadas cientificas precisamos entende-los de forma densa.[67] O site oficial do MEC demonstra com as três áreas de conhecimento já postas como os espaços não-formais de educação mais estruturados, feiras, olimpíadas e mostras, são objeto de atenção do governo. Em noticia de 2012, no site oficial do MEC, Carmem Moreira de Castro Neves, então diretora de formação de educação básica da Capes demonstrava institucionalmente que "as olimpíadas e as feiras e mostras são [...] uma forma de melhorar o ensino fundamental e médio, identificando jovens talentosos." São as mesmas palavras que encontramos no edital acima.

[67] Para o conceito de descrição densa que usaremos em outros momentos ao longo do trabalho utilizaremos uma compreensão da descrição densa a partir do "método de observação criado por Clifford Geertz (1978), que objetiva proporcionar a compreensão das estruturas significantes implicadas na ação social observada, que necessita primeiramente ser apreendida para depois ser apresentada.[...] Dentre esses conceitos, encontra-se a definição de estruturas significantes que, em última instância, são produzidos pelos indivíduos na interação com o mundo do qual participam" (TALAMONI, 2016)

Analisar estes documentos e estes processos históricos de formação das OCs nos desafia e inquieta, pois, visto que iniciamos este trabalho como entusiasta do modelo Olímpico, é forte a percepção, ao lidar como fontes e críticas, de que o caráter colonizado das olimpíadas é muito mais forte atualmente que seu potencial pela diversificação do conhecimento. Apesar de estar em paralelo ao discurso e ao fazer didático oficial e formal tem muito mais o caráter de reforço do que de questionamento e ampliação. Entretanto não negamos que este caráter possa ser percebido e incentivado. As olimpíadas tem se diversificado e criado outros espaços além dos inicialmente incentivados pelo liberalismo tecnicista e pelo academicismo auto-promovente.

Esse embate se dá mesmo na oficialidade da atuação governamental como vimos nos editais e chamadas discutidos acima, o papel possibilitador de outras formas de pensar a ciência e a educação estão presentes no texto, contemplado nos documentos oficiais e nos discursos. Ao mesmo tempo em que demonstra o potencial cooperativo das atividades prioriza seu valor competitivo e tecnicista, nesse processo esquizofrênico de construção deste espaço não-formal de educação temos uma projeção da educação que pretendemos estabelecer no país. Como o discurso oficial tende a sufocar os muitos discursos dos agentes envolvidos no processo podemos deduzir que existem variadas perspectivas sobre o papel do processo olímpico na educação, mas que são superadas pelas experiências que interessam ao sistema. Este multifacetado campo não está dividido de forma clara por área do conhecimento, não é um embate de ciências humanas contra ciências exatas, mas o que ocorre é uma disputa entre perspectivas educacionais, ondem ambas tem nas OCs um valoroso instrumento pedagógico.

> Ora, sabemos perfeitamente que a escola, pública ou privada, participa de diversos mecanismos de "mercados" escolares: escolas fortes de um lado, escolas de segunda categoria do outro. A melhor maneira de resistir a esse fenômeno incompatível com uma lógica puramente igualitária é a introdução de mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos e em seu trabalho: estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames[…] A justiça não consiste apenas em aliviar o trabalho dos professores nas áreas mais difíceis, e sim em tornar esse trabalho mais eficaz. Sabemos bem que em muitos casos a justiça consiste em ultrapassar a "igualdade pura". Se quisermos que as mulheres entrem na política, será preciso que criemos quotas; se desejarmos que os bons alunos dos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas; se quisermos que os alunos tenham acesso à alta cultura, será preciso organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa… Ao apresentar essas idéias, talvez banais, não podemos nos calar em relação a três coisas. A primeira é que a justiça distributiva sempre se choca com forte resistência por parte daqueles aos quais o modelo meritocrático puro assegura a reprodução de vantagens. (DUBET, 2004, p.546)

As OCs podem, em qualquer modalidade, ser instrumentos formativos de grande valor. Podemos inclusive buscar os modelos desenvolvidos por cada OC, seus desdobramentos e discutir caminhos comuns e propostas interessantes a outras disciplinas. As olimpíadas de matemática, por exemplo, possuem um aspecto interessante – que me chamaram atenção entre a escrita deste trabalho e as buscas por Produtos Didáticos que representassem as ideias que estava apontando – sendo um dos componentes curriculares mais tradicionalmente ligado às OCs, tem uma capilaridade que poucas atingiram existem versões municipais, estaduais, regionais, nacionais e internacionais ligadas a matemática que permitem criar todo um roteiro formativo, a OBMEP é a prova com maior abrangência numérica das OCS brasileiras, tanto em número de participantes, quanto em investimento – uma vez que os valores liberados pela OBMEP não aparecem na planilha disponível acima pois seu financiamento não está condicionado ao edital do CNPQ – e sua atuação tem um peso nas políticas públicas que envolvem as OCs em outro nível. Essa abrangência da matemática nos interessa por uma série de possibilidades abertas por essa estrutura.

> As Olimpíadas de Matemática têm acontecido sobre vários âmbitos, desde a Europa (nas primeiras iniciativas), América Latina ou até mesmo de alcance mundial. O Brasil participa dessas olimpíadas, mas também vê promovidas competições em nível nacional. Destacamos a OBM (Olimpíada Brasileira de Matemática) e a maior olimpíada do mundo em número de participantes, a OBMEP. A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) é iniciativa do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) com apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e promoção do Ministério de Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC).´
> É possível afirmar que a OBMEP já seja uma realidade nas escolas de todo o território nacional[...]
> [...]No Brasil existem diversas competições matemáticas, como a Olimpíada Mineira de Matemática (OMM), Olimpíada de Matemática do Estado do Rio de Janeiro (OMERJ), Olimpíada do Grande ABC (OMABC) e a Olimpíada de Matemática de Ribeirão Preto (OMRP)

Apoiadas, promovidas ou incentivadas por programas governamentais, as provas de matemática atingem patamares de alcance e estrutura que a maioria das outras áreas não atinge, então, é interessante perceber as estruturas que alicerçam uma programação olímpica matemática e perceber o que pode ser estendido as outras provas. A disseminação, em número e participação, das olimpíadas matemáticas permitiu um circuito de provas, formando verdadeiros atletas das OCs exatas, jovens que centram sua formação básica nestas provas e trilham seus caminhos acadêmicos nestas atividades, numa continuidade da perspectiva da prospecção de mentes brilhantes promovidas pelas primeiras olimpíadas. Assim uma formação específica cresceu em necessidade e a articulação de olímpicos, ex-olímpicos e professores atuantes dentro e fora da universidade nestas provas permitiu a criação de espaços

de interação muito válidos ao modelo não-formal e que tem poucos similares em outras disciplinas.

> Um estudo realizado por três economistas (BIONDI, VASCONCELLOS & MENEZES-FILHO, 2009), avaliou o retorno econômico desta política pública e concluiu que a realização da OBMEP proporciona benefícios para a qualidade da educação pública do país, com impacto direto nos ganhos futuros em termos de rendimento no mercado de trabalho dos alunos participantes. Neste estudo, através de métodos econométricos específicos, apresenta-se a conclusão de que a OBMEP melhora o desempenho médio das escolas nas avaliações, e mais do que isso, esse ganho ocorre para todos os alunos e não somente para os melhores. Além disto, o retorno monetário esperado da participação dos estudantes na OBMEP foi calculado a partir dessa melhora no desempenho, por número de participações, concluindo que a melhora no desempenho dos jovens na 8ª série afetará positivamente os salários futuros dos jovens no mercado de trabalho. que entendemos ser lícito, embora não seja explicitado entre os objetivos oficiais (OBMEP, 2015). A falta de dados da pesquisa empreendida (BIONDI et al., 2009) é explícita, o que exigiu um levantamento de hipóteses frágeis e pouco prováveis, tornado os resultados da investigação tendenciosos, beirando uma previsibilidade insustentável e reducionista. Um estudo recente (SOARES, CIPRIANO & SOARES, 2014), também provavelmente encomendado pelos gestores da OBMEP, propôs-se a avaliar o impacto do envolvimento das escolas com a OBMEP sobre os resultados obtidos em Matemática por alunos do nono ano na Prova Brasil dos anos de 2007, 2009 e 2011, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos anos de 2010, 2011 e 2012 e do Programme for International Student Assessment (PISA) em 2009. Os resultados dessa pesquisa, que entendemos um tanto incipientes, apontam para um impacto muito significativo do envolvimento de uma escola com a OBMEP sobre a nota de seus alunos em Matemática, a partir do qual sugerem um envolvimento contínuo da escola com esta iniciativa. Embora os pesquisadores reconheçam a limitação dos dados analisados e o fato de que esse estudo não identifica o mecanismo pedagógico que explique o impacto observado, eles arriscam considerar que o efeito se dá porque as escolas envolvidas com a OBMEP, por um período maior de tempo, modificaram seu projeto pedagógico para o ensino de Matemática incluindo na sua rotina atividades que oportunizam o aprendizado dessa disciplina. E de modo também tendencioso, afirmam que "[os professores das escolas participantes] se envolvem mais com as atividades da OBMEP e com isso se qualificam para melhor ensino" (Ibid., 2014, p.26). Realizada de modo inconsistente e duvidoso, outra pesquisa (CGEE, 2011, p.11) traz resultados incoerentes sobre os impactos da OBMEP na motivação de alunos, como estes: "60% dos professores confirmaram que os alunos passaram a estudar mais após a participação na Olimpíada; 41% afirmaram não ter visto alteração em relação aos estudos de seus alunos; para 25% dos gestores, não houve mudança no desempenho dos alunos." (HENRIQUES et al., 2016, p.5)

Essa ramificação autônoma e ampla propiciaram inclusive uma maior atenção de trabalhos acadêmicos sobre estas provas. Nos trabalhos de companheiros de rede de mestrados profissionais, no caso ProfMat, Marcos Vinicius Fernandes Calazans (2014), com "Proposta de implantação do centro Preparatório para olimpíadas de matemática" e Bruno Bragança (2013), com "Olimpíada de matemática para a matemática avançar", pudemos perceber o "estado da arte" dos trabalhos que tendam entender os resultados da OBMEP e seu impacto na educação pública e ainda compreender como já existe um esforço em transformar a preparação olímpica matemática em produto acadêmico, esta relação entre a educação

superior e básica como processo continuo, expandido a aplicação das OCs de exatas como forma de fortalecer e desenvolver a ciência matemática a partir da Didática Matemática dialoga diretamente como os objetivos finais desta escrita e nos apontam caminhos e possibilidades.

As relações com instituições de fomento a pesquisa e rede de contatos e bolsas que se disponibilizam aos jovens olímpicos de exatas poderiam ser voltadas a todas as disciplinas aumentando o alcance destas propostas diferenciais de educação. A estrutura criada por políticas públicas vinculadas ao projeto da OBMEP é muito maior que a prova em si e se ramifica de forma mais complexa que apenas a execução numérica da disputa. A prova, praticamente imposta às escolas, aplicada por professores no horário regular de aula gera números que precisa ser submetidos a análises mais profundas que apenas as informações disponíveis nas planilhas. O que nos interessa aqui são os projetos complementares, voltadas ao pré e pós prova.

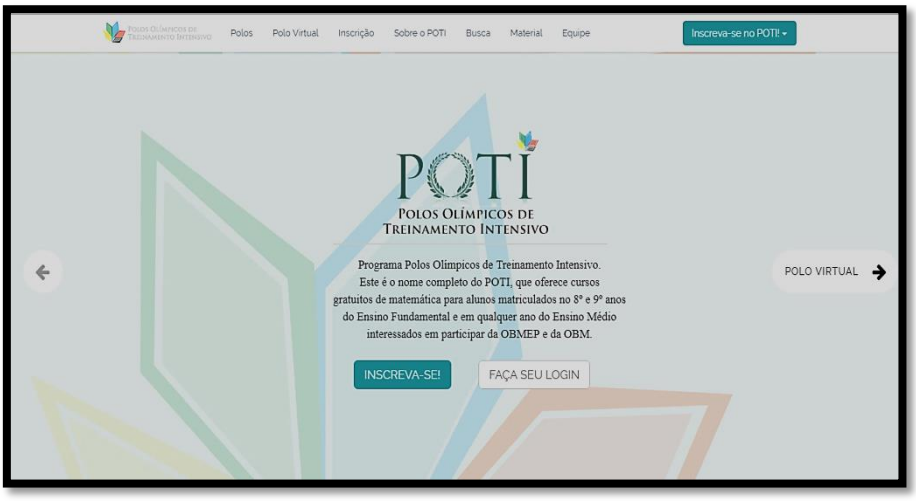
> Apresentamos a seguir alguns programas desenvolvidos ao longo desses anos e convidamos você a conhecer um pouco mais a OBMEP.
>
> **PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JR. (PIC)**
>
> Destinado aos alunos medalhistas da OBMEP, o PIC é realizado por meio de uma rede nacional de professores em polos espalhados pelo país, e também no fórum virtual. Tem como objetivos despertar nos alunos o gosto pela matemática e pela ciência em geral e motivá-los na escolha profissional pelas carreiras científicas e tecnológicas. Ao longo de suas edições, a OBMEP já ofereceu a mais de 47 mil alunos a oportunidade de estudar Matemática por 1 ano, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e mais de 5000 alunos participaram do programa como ouvintes. Visite a página do PIC e conheça o material preparado para o programa: www.obmep.org.br/pic.htm
>
> **PORTAL DA MATEMÁTICA**
>
> Encontre no Portal da Matemática videoaulas com conteúdo de Matemática que cobre todo o currículo escolar do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Esperamos contribuir com material de apoio a professores, a alunos e ao público em geral. Encontre na página http://matematica.obmep.org.br os vídeos já preparados.
>
> **BANCO DE QUESTÕES E PROVAS ANTIGAS**
>
> Você quer se preparar ou quer preparar seus alunos para a próxima Olimpíada? Encontre em http://www.obmep.org.br/banco.htm os Bancos de Questões. Cada volume apresenta uma seleção de problemas, similares aos problemas das provas da OBMEP, divididos por níveis e por assuntos. Em http://www.obmep.org.br/provas.htm você encontra todas as provas anteriores da OBMEP, suas soluções e vídeos com a resolução das provas mais recentes.
>
> **PORTAL CLUBES DE MATEMÁTICA**
>
> Encontre toda a semana um desafio no blog http://clubes.obmep.org.br. Crie com seus amigos um clube de matemática, participe de gincanas e competições nacionais. O clube lhe dará acesso também a um fórum onde você poderá discutir, com outros alunos do país, questões relacionadas à Matemática. Se você é professor (a), também poderá participar.
>
> **POTI - POLOS OLÍMPICOS DE TREINAMENTO INTENSIVO**
>
> O programa é destinado àqueles que querem se preparar para as provas da OBMEP e da Olimpíada Brasileira de Matemática – OBM, e que estejam matriculados no 8º ou no 9º ano do Ensino Fundamental ou em qualquer uma das séries do Ensino Médio. Maiores informações na página http://poti.impa.br.

> **PICME - PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E MESTRADO**
> O PICME é um programa que oferece aos estudantes universitários que se destacaram nas Olimpíadas de Matemática (medalhistas da OBMEP ou da OBM) a oportunidade de realizar estudos avançados em Matemática simultaneamente com sua graduação. Os participantes recebem as bolsas por meio de uma parceria com o CNPq (Iniciação Científica) e com a CAPES (Mestrado). Visite a página e conheça melhor o programa em http://www.obmep.org.br/picme.htm.
> **PROGRAMA OBMEP NA ESCOLA**
> Voltado para os professores de matemática das escolas públicas, o programa quer estimular atividades extraclasse com o uso dos materiais da OBMEP, tais como provas e Bancos de Questões. Professores e de todo o país são habilitados e preparados para desenvolver essa atividade em sua escola ou em escolas vizinhas. Visite a página para conhecer melhor o programa http://www.obmep.org.br/na-escola.htm.
> **Disponível em http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm, visitado em 14/10/2018**

As possibilidades dadas em programas como o PIC e o PICME são fantásticas e, ao menos na proposta, promove um percurso formativo da educação básica ao ensino superior e na pós-graduação que se difere de todo o modelo tradicional sem o negar, pode ser comparado a separação por áreas que a reforma do Ensino Médio diz promover, sem, no entanto, negar as possibilidades amplas do ensino tradicional resistência dos que querem manter os valores meritocráticos por que possuem condições privilegiadas em comparação com os seus concorrentes e que visam assim a manutenção de privilégios da elite é o ponto que em todo este tópico do trabalho tem sido colocado como a forma mais comum de se experenciar o projeto olímpico, mas o que queremos tem registrado é o potencial descolonizante que está atividade não formal do ensino pode proporcionar se for utilizada como estrutura flexível, abrangente, nacional e permeável de ensino que se constitui em paralelo ao padrão curricular. Esse papel pode possibilitar a pretensão aqui posta de não apenas ter espaços possíveis de vocalização das experiências múltiplas, em um país constituído por muitas vozes, tradicionalmente silenciadas, como também de ressoar essas falas criando identificações com os alunos ligados à esses grupos.

Os espaços virtuais acabam por permitir outra escola, pemitem antever práticas didáticas que dialogam com os conceitos da M-learning, escola híbrida e a proposta da sala de aula invertida postas anteriormente, é possível estruturar outra formação dentro do mesmo CE como já salientamos anteriormente, os sítios dispostos abaixo, relativos aos programas citados acima, corroboram essa percepção e demonstram a diversidade de propostas pedagógicas atreladas as OCs exatas.

Figura 7: Página principal dos Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo.

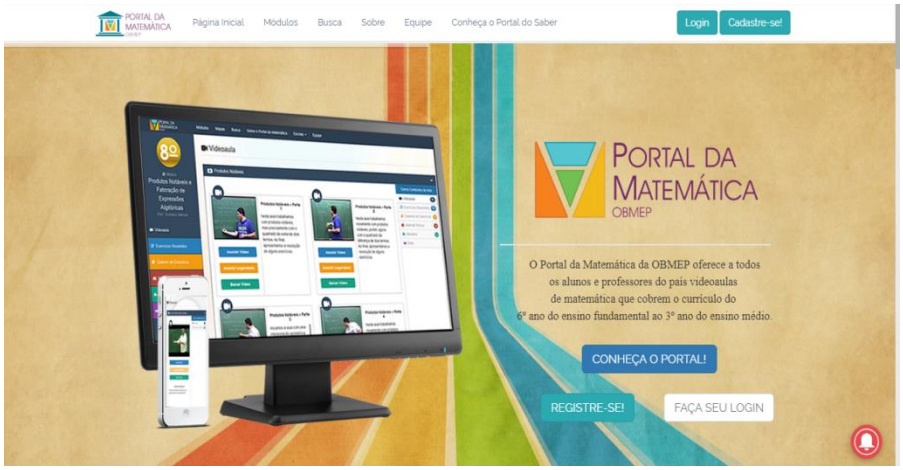


Fonte: http://poti.impa.br/

Figura 8: Página principal dos Clubes de Matemática da OBMEP.

Fonte: http://clubes.obmep.org.br/blog/

Figura 9: Portal da Matemática.



Fonte: https://portaldosaber.obmep.org.br/index.php/site/index?a=1

Os POTI são apontados como espaços autônomos que oferecem “ambientes interativos nos quais será possível desenvolver, pesquisar e criar atividades matemáticas de forma ampla e divertida”. O Portal da Matemática está no “Youtube” com 84.754 inscritos, dez canais vinculados e centenas de vídeos disponibilizados. Já os clubes de matemática são apresentados pelo portal do projeto como

> espaços para estudar matemática, alunos do ensino fundamental e do ensino médio poderão participar de atividades como gincanas regionais e nacionais, discussão de filmes, resolução de problemas, jogos; além de filmagens e atividades que utilizam programas de geometria dinâmica.
> A participação nos Clubes de Matemática da OBMEP não é restrita a alunos de escolas públicas, e um mesmo Clube poderá ter membros com níveis de escolaridade diferentes. Universitários e até mesmo professores de matemática também poderão participar. Os Clubes de Matemática da OBMEP foram criados a partir de três grandes objetivos:
> -Disseminar o estudo da Matemática.
> -Incentivar o desenvolvimento intelectual dos participantes promovendo debates, pesquisas e, sobretudo, desafiando-os a análises críticas de resultados obtidos por eles mesmos e por outros.
> -Desmistificar ideias preconcebidas relativas à Matemática.
> [...]
> - criar um espaço nacional para troca de experiências entre alunos de diferentes escolas e regiões do país;
> - dar oportunidade para os alunos que gostam de matemática realizarem atividades interessantes disponibilizando material adequado para a realização dessas atividades;
> - aproximar os alunos e professores participantes de resultados matemáticos que não constam dos conteúdos escolares regulares;
> - estimular o estudo de matemática e o gosto por esta disciplina, por meio de atividades regulares;
> - explorar a matemática de forma divertida, despertando a curiosidade e o interesse pelo estudo.
> **Disponível em https://portaldosaber.obmep.org.br/index.php/site/index?a=1**

É importante perceber que essas estruturas didáticas existem, funcionam e dialogam como a nova lógica da quarta revolução educacional, como há uma apropriação institucional de diversos canais e ferramentas disponíveis à ampliação do ensino estão disponíveis e aceitas dentro do sistema educacional brasileiro, essa especificidade do ensino, voltada àquelas e àqueles que querem mais que o oferecido pela rede regular, pela educação formal, pode ser efetivada sem um impedimento jurídica ou social, sem se contrapor ao CE, em justaposição com este, esses recursos podem ser apropriados, adaptados e ressignificados à outros contextos e realidades. Esses instrumentos e espaços didáticos permitem certa autonomia do estudante lhe oferecendo possibilidades metodológicas e teóricas diversas. Nas ciências humanas experiências como essas, com essas proporções não foram ainda construídas com tal solidez.

Sabemos que estas propostas não são isentas de intencionalidades capciosas e críticas estruturais muito coerentes

> Embora a clareza aparente destes objetivos ou propósitos gerais da OBMEP, as percepções de alunos e professores que temos registrado, sobre as provas desta olimpíada, a cada ano, fazem-nos indagar se não há um direcionamento equivocado da realização destas provas e de todo o maquinário acadêmico-político-institucional que envolve a competição, ou se a realização da OBMEP atende a propósitos de gestores/realizadores que não foram plenamente revelados.
> [...]
> Segundo Vilela e Souza Neto (2012), as primeiras olimpíadas de Matemática surgiram da necessidade de fortalecimento econômico das nações, à época da corrida armamentista e espacial, que engendrou alianças entre os setores acadêmico e político, resultando no Movimento da Matemática Moderna, com o propósito de assegurar o desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, o desenvolvimento econômico das nações do bloco capitalista, no final do século XIX.
> [...]
> Apesar de a OBMEP ser tomada pelo Governo como uma política pública de inclusão, examino-a como uma rede de táticas de governamento. Em outras palavras, um meio para chegar-se a um fim (estratégia), nesse caso, uma das maneiras para conseguir alunos que saibam competir e ser empreendedores de si. O Governo utiliza a competitividade como estratégia para constituir sujeitos competitivos e individualistas que desempenhem seu papel na sociedade neoliberal. Para conseguir alcançar seus objetivos, um dos meios é a OBMEP, pois esta possui a característica de ocorrer no campo prático. A OBMEP é um esquema operante que se modifica e se transforma no decorrer das avaliações dos resultados obtidos para alcançar as estratégias almejadas. (PINHEIRO, 2014, p.78)

Entretanto, voltamos a ressaltar que, assim como as primeiras OCs de exatas tinham os objetivos econômicos, políticos e até bélicos citados acima, com os quais não concordamos, mas, que puderam ser ressignificados, assim também as trilhas das OCs exatas podem replicar experiências que transformes certas relações viciadas em caminhos educacionais libertários. Como proporcionar uma experiência olímpica nesse patamar quando tantas forças demonstram interesse ante este projeto educacional e seu capital social, tanto no campo escolar quanto no campo social geral: Algumas experiências já realizadas dentro das experiências olímpicas já produzidas podem ajudar a responder essas questões. Até aqui nos voltamos a duas das três problemáticas principais apontadas no inicio deste trabalho: Como está a História que estamos ensinando atualmente? Por que a História tradicional ensinada resiste tão fortemente às novas perspectivas?

Para a terceira questão – Como ensinar uma História significativa e libertária? – proporemos caminhos construídos a partir dos modelos não-formais de ensino, compreendendo os mecanismos seculares de estruturação de uma escola que se organizou a partir da perspectiva de homogeneização de uma massa enorme de alunos, destinados ao abatedouro cantado por Pink Floyd, que tritura narrativas e sonhos, temos que nos ancorar em caminhos acadêmicos paralelos como o oferecido aos alunos das OCs matemáticas. Mas como fazer isso sem a segregação e a ideia meritocrática que ronda as experiências olímpicas.

Nossa prática didática nos apontou um caminho possível dentro das humanidades: A Olimpíada Nacional em História do Brasil.

4. "MEU DELÍRIO É A EXPERIÊNCIA COM COISAS REAIS"[68] A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL COMO MODELO NACIONAL POSSÍVEL (ONHB)

SERÁ QUE NÃO VOU ME LIBERTAR DE SUAS REGRAS RÍGIDAS?
SERÁ QUE NÃO VOU ME LIBERTAR DE SUA ARTE INTELIGENTE?
SERÁ QUE NÃO VOU ME LIBERTAR DOS PECADOS E DO PERFECCIONISMO?
DIGO: EVOLUA MESMO SE VOCÊ DESMORONAR POR DENTRO.
(CLUBE DA LUTA)

Depois de situar e historicizar o Complexo Escolar, refletir suas estruturas, mudanças e permanências e principalmente situá-lo ante as demandas da revolução digital, que lhe joga em novo momento organizacional e conceitual, nos forçamos a mais que apontar ideias, buscar propostas reais que tenham enfrentado as questões tecnológicas e sociais da era digital e que pudessem amparar a luta narrativa pelas periferias historiográficas que, como problemática inicial do trabalho, deveria guiar a construção de nosso Produto Didático. Esse caminho reafirmou o desejo de trabalhar com a Olimpíada Nacional em História do Brasil, uma das práticas mais significativas de nossa experiência profissional na educação básica. Aprofundando nosso conhecimento sobre as OCs de forma geral e da educação não-formal como um todo, percebemos então que esse era o caminho em que nosso produto se encaixaria. Buscamos então leituras e produções acerca da ONHB e percebemos que nosso objeto não estava na prova em si, mas, nas suas escolhas metodológicas, de abordagem didática e de conteúdo. Pesaremos à ONHB neste projeto não como prática, mas, como modelo.

Vemos a prova da UNICAMP como um dos modelos mais promissores de resposta didática às problemáticas da nova era educacional que se avizinha. Suas escolhas empíricas dialogam profunda e criticamente com as teorias da era digital e da escola de quarta geração postas anteriormente, projetando formas de promover uma educação voltada à geração da ubiquidade, mobilidade e cooperação como a escola tradicional ainda não faz. Essa percepção nos levou a buscar uma compreensão mais profunda sobre estas escolhas metodológicas, construídas por pequeno, mas, profícuo grupo de historiadoras e historiadores, e que produziu um arcabouço de propostas, práticas metodológicas e documentações que ensejam diversas problemáticas e objetos historiográficos, associados tanto ao ensino superior universitário quanto à educação básica. Há a necessidade efetiva de refletir academicamente sobre modelos educacionais que propiciem uma formação básica diferenciada e a existência desta prova ao

[68] Trecho da música Alucinação de Belchior. ***BELCHIOR, Alucinação, Alucinação. Polygram. CD. São Paulo, 1976.***

longo de uma década acabou por produzir em si um espaço de reflexão sobre o ensino de história, esse meu esforço, se soma a um grupo de produções recentes, em nível de pós-graduação, que tem utilizado a Olimpíada Nacional em História do Brasil como referência teórico-metodológica, objeto ou fonte de pesquisa. Estes trabalhos criam certo *métier* olímpico, sobre o qual pretendo me apoiar[69] e sobre os ombros dos quais pude buscar me aprofundar mais na análise das diretrizes formativas da prova do que uma explanação argumentativa ou em relatos de experiências que envolvam a prova.

Examinaremos a ONHB dentro da lógica da construção não-formal de um ensino multitemático, curricular e narrativamente diverso, "antenado" na era digital e ligado à formação histórica de alunos e de professores, enfim, percebendo-a como instrumento da Didática Histórica em diálogo com tudo posto até aqui. Exploraremos os modelos narrativos, encontrados em questões selecionadas nas edições na prova, que dialoguem com a descolonialidade histórica da disciplina escolar histórica, auxiliem a formação de uma Consciência História crítico-genética e permitam a vocalização dos grupos periféricos a essa Narrativa Tradicional.

Analisamos os trabalhos acadêmicos já produzidos sobre a prova, as questões e comentários das 10 edições já realizadas, disponibilizadas na integra pela UNICAMP, e fizemos uma série de entrevistas com a Comissão Organizadora da prova, professores finalistas de outras partes do país e alunos olímpicos que experienciaram a ONHB ao longo de sua primeira década, ouvimos diversas perspectivas na tentativa de compor um panorama mais amplo sobre os impactos da olimpíada no ensino da História e emergiram inúmeros relatos passionais, marcantes e significativos à esta escrita. Da comissão, ouvimos as coordenadoras Cristina Meneguello e Leca Pedro, além da icônica dupla à frente da prova conversamos com as assistentes de coordenação Geórgia Martins; presente na ONHB desde sua terceira edição e rosto e voz institucional da ONHB na final presencial (também conhecida como moça do megafone); e Carla Carolina Dias, que tem uma relação diferente das outras entrevistadas com a prova por ter tido contato como aluna olímpica, depois, na graduação em história, como apoio e por fim como organizadora. No fim, por questões metodológicas, optamos por não utilizar as entrevistas com colegas professores e alunos,

[69] No início deste projeto conhecíamos os trabalhos de Cristina Meneguello (2011), fundadora de aprova, Augusto Ridson Miranda (2013) e Gerardo Costa Júnior (2017) buscando maior embasamento encontramos em busca pelo Google Acadêmico e pelo portal eduCAPES, catalogamos 3 dissertações e 8 artigos com a ONHB como objeto central e 21 produções com referencia ou citação à prova.

deixando estes materiais para produções posteriores, entretanto esta polifonia nos auxiliou no dimensionamento da prova e nos encaminhamentos que ela proporcionou a este projeto.

4.1 "TEMPO, TEMPO MANO VELHO"[70]: MEMÓRIAS E HISTORICIDADES E PROBLEMATIZAÇÕES MARGINAIS DA CONSTRUÇÃO PROVOCATIVA DE UMA PROVA OUSADA.

Se o Tempo, como medida, foi apropriado pelo CE e seu austero controle serve às Estruturas de Exclusão, o Tempo, como conceito, foi central ao surgimento da ONHB, estratégia importante de apropriação dos Espaços de Ocupação. Para entender esse ponto é historicizar a prova nacional e entender seu funcionamento.

> A Olimpíada Nacional em História do Brasil é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvido pelo Departamento de História por meio da participação de docentes, alunos de pós-graduação e de graduação. É coordenada pelas profas. dras. Cristina Meneguello e Alessandra Pedro.
> Em suas nove edições a ONHB firmou-se como uma empolgante competição para equipes de oitavo e nono anos do ensino fundamental e do ensino médio de todo o Brasil, trazendo uma proposta inovadora de estudar a história do Brasil, abordando temas fundamentais a partir de documentos históricos, imagens, mapas, textos acadêmicos, pesquisas inéditas e debates historiográficos.
> A Olimpíada Nacional em História do Brasil tem um formato original. É realizada por equipes compostas por 4 pessoas: 3 estudantes (que podem estar em diferentes anos) e o professor de história do colégio. Cada professor pode orientar quantas equipes desejar, mas cada estudante pode fazer parte de apenas uma equipe.
> A partir desta 10ª edição a ONHB trará, pela primeira vez, uma nova fase online. Consistirá, assim, de seis fases online que duram uma semana cada uma, com questões e tarefas diversas. As respostas são enviadas exclusivamente pelo site e são obtidas pelos participantes por meio do debate com os colegas de equipe e a pesquisa em livros, internet e a orientação dos professores.
> Cada questão traz 4 alternativas, e mais de uma alternativa está correta, cabendo às equipes selecionar a alternativa que considera a mais adequada em resposta à questão. A Olimpíada também mobiliza temas interdisciplinares (geografia, literatura, arqueologia, urbanismo, atualidades) e tem um impacto muito positivo na leitura, compreensão e escrita dos estudantes participantes.
> Desde a primeira edição a Olimpíada finaliza com uma fase final presencial para no mínimo de 800 finalistas [no mínimo 200 equipes], que comparecem à Universidade Estadual de Campinas onde realizam uma prova dissertativa e aguardam o resultado e entrega de medalhas logo no dia seguinte. Nesta oportunidade, conhecem e confraternizam com estudantes e professores de história de todos os estados do Brasil.

A apresentação oficial, não demonstra os riscos e disputas de uma proposta que, por ser 'inovadora' e 'original', se fez em meio a uma série de resistências teóricas, metodológicas e conceituais.

---

[70] Trecho da música "Sobre o tempo" da banda Pato Fu. *ULHOA, John.* ***PATO FU, Sobre o tempo. Gol de Quem?[S.l.], BMG, 1995.***

Iniciada dentro do Museu Exploratório de Ciências da UNICAMP, à época sob a coordenação do matemático Marcelo Firer, a Olimpíada surge de uma cadeia de inquietações, "insights" afrontosos, que culminaram em uma proposta de uma OC diferenciada desde a origem. A prova não surgiu de uma ideia e sim de uma provocação, aliás, de uma dupla provocação ou uma provocação cruzada.

A professora Cristina Meneguello relata que a ONHB surgiu de uma inquietação ocasional que se desdobrou inadvertidamente na proposta olímpica. O professor Firer remeteu um e-mail interno sobre uma atividade do Museu Exploratório, uma exposição voltada à educação básica sobre o conceito de Tempo. Ver que estava sendo formatada uma atividade sobre esse velho conhecido do historiador, tão próprio de nosso ofício, provocou uma reação de historiadora inquieta

> Um dia teve uma troca de e-mail que o museu de ciências aqui da Unicamp estava montando uma exposição sobre o conceito de tempo, [...] Eu mandei um e-mail bem malcriado pra eles dizendo, vocês estão montando uma exposição sobre tempo, como é que vocês vão discutir tempo - que eles queriam fazer uma distinção entre tempo e clima que é uma coisa que as crianças confundem muito – vocês querem fazer uma exposição sobre tempo, vocês não chamaram um físico, não chamaram um historiador, um filósofo, um artista, mandei mesmo, bem no nível malcriação assim. (MENEGUELLO,2018)

Sem uma perspectiva de resposta objetiva, nem propondo uma interferência permanente no Museu, mas, apenas disposta a problematizar uma atividade pública sobre a ideia de Tempo, sem a contribuição de Historiadores – que tem o tempo como perspectiva central de sua epistemologia – a professora e seu "malcriado" e-mail acabaram iniciando os desdobramentos que teriam como consequência uma ideia pioneira. Os relatos do professor Firer vão ao encontro dos da professora Cristina acerca de sua reação ao questionador e-mail e a devolutiva da malcriação com uma acintosa provocação

> o Marcelo Firer me chamou pra conversar e falou "eu queria entender melhor a sua crítica" e eu falei, "não, eu acho isso, isso, isso" e ai ele falou "eu estou sem Diretora-Associada, quer fazer? Ou quer só falar pros outros fazerem?". Ai eu "Não, eu quero fazer!". E ai entrei de direção associada e foi nesse encontro que surgiu a ideia da Olimpíada de História, ele já conhecia a olimpíada de Matemática, ele é matemático, deu a ideia pra gente fazer a olimpíada, eu achei que não dava, minha primeira reação foi "não dá"[...] (Id.)

Cristina lembra que

> ela fez um queixa, um questionamento, por que o museu foca tanto em ciências naturais e ciências exatas e não em ciências humanas, [...] ai eu sugeri a ela a olimpíada, a Cris falou, mas Marcelo, não dá pra fazer uma olimpíada de história, não dá para fazer se é certo ou errado! Aí eu disse Chris, a história não tem método? Se a história tem método, é possível. Se você me disser que a história é pseudociência, então eu vou dizer que não dá.[...] mas se ela é ciência, ela tem

> algum método e nós temos que entender como reproduzir este método. [...] (FIRER, 2018)

Provocações lançadas, provocações devolvidas, desafios aceitos. Aqui, façamos uma pequena reflexão imaginativa, imaginemos como um simples relapso ou agravo de qualquer um dos lados, uma reação diferente a qualquer uma destas provocações, poderia ter impossibilitado esta proposta. A disposição dos egos academicistas que já pudemos encontrar em nossa trajetória universitária nos faz pensar que uma reação negativa a qualquer uma das posturas adotadas seria passível de acontecer. Não fazemos essa colocação para adotar uma postura metafísica, de destino ou iluminação, ou de pessoas certas e momentos certos, combinações astrológicas ou algo que o valha, apenas queremos destacar como a abertura a uma atividade inovadora e inusitada parte de um desprendimento necessário ao pensador universitário, de se permitir provocações pertinentes, algo que o fazer humano proporciona de forma inesperada às quais comumente nos fechamos. Achei valioso retomar essa perspectiva humanizada como forma de demonstrar certas especificidades de uma prova que se elaborou desde a primeira concepção como um desafio e sob a tônica da confrontação. Pensando o conceito de Tempo, além da meteorologia e da física, desafiando ideias estabelecidas sobre ser ciência, uma prova que surgiu de um exercício inesperado sobre o tempo se fez da apropriação afirmativa da inquietação contra o estabelecido, assinalando como a História é efetivamente a ciência da ação de mulheres e homens sobre o Tempo. (BLOCH. 2001, p.55)

Seguindo a formação da prova, com o convencimento de que seria possível fazer uma prova de História desde que o elemento central fosse o método e não o conteúdo as engrenagens foram sendo articuladas. O matemático garantiria o suporte institucional do Museu e a historiadora buscaria a composição dos conteúdos da prova. A base do projeto: a Análise de documentos.

Isso vai ao encontro de nosso combate à Historiografia e à Narrativa Tradicional, pois, como coloca Schmidt (1996), o trabalho com os documentos deve representar o ponto de partida, para a superação do ensino tradicional, pois “na perspectiva renovada da concepção de documentos, eles não existem por si mesmos, pela sua própria natureza. Eles só têm significado a partir dos olhares, questões e das problemáticas que são colocadas, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente” (SCHMIDT, 1996: 13).

O desenvolvimento intelectual da ONHB ficou a cargo de pequeno grupo de colaboradores iniciais, primeiro a própria Cristina Meneguello e logo as professoras Iara Lis Schiavinatto, Eliane Moura da Silva e o professor José Alves Freitas Neto, todos do

departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), completaram o time responsável pela primeira elaboração das questões e a montagem da prova (MENEGUELLO,2011). Ao grupo de elaboradores foi acrescido o esforço acadêmico, físico e organizacional de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação da Unicamp, o que permitiu uma gradual ampliação do espectro temático da olimpíada. Entre os pós-graduandos, estava a professora Leca Pedro, hoje Coordenadora Associada da ONHB, que recorda como o grupo de pós-graduandos ajudou fazer uma ligação entre a prova e a educação básica indo além das funções incialmente previstas e trazendo o "chão da sala" pra OC.

> Todos os professores que estavam ali formulando a olimpíada não eram especialistas em ensino [...] então precisava ter essa ponte, essa ponte fomos nós, o Duda (Luiz Estevam de Oliveira Fernandes) já era autor de livro didático, eu era coordenadora do REDEFOR[71], era a primeira ligação do todos esses quatro professores estavam (....) Eles tinham trabalhado com formação de professores, mas, o chão de sala quem deu foram esses [...] nós fomos pegar os livros didáticos e ver como estava sendo feito o trabalho com as fontes, o que estava nos livros didáticos e ai a gente trouxe esses livros e fez um relatório dos livros didáticos, mas a ideia de trabalhar com fonte de empregar o ofício do historiador, ela tava desde o começo. (PEDRO, 2018)

A prova surge dentro de uma dinâmica colaborativa e dialética, ressignificando a narrativa histórica ante as demandas multifacetadas e socialmente engajadas sem perder o rigor histórico, aliás, tendo este rigor como premissa principal. O caráter empírico engajado da prova, do pensar significativo de seu tempo, que ainda gera contestações, necessitou na primeira hora de uma base para amparar esta proposta inovadora e desafiadora, a ONHB sofreu de grande resistência como veremos mais adiante, assim foi essencial a firmeza de uma identidade clara, pautada pela segurança conceitual e historiográfica da equipe co-criadora, que alicerçou a proposta desafiadora de fazer dessa prova mais do que um exercício de medição do conhecimento prévio dos alunos, mas, construí-la a partir do fazer científico do método histórico levado à educação básica.

> A implementação da Olimpíada baseou-se em alguns princípios metodológicos claros. Por acreditarmos que todas as áreas de conhecimento científico podem se envolver em atividades de inclusão e desafio construtivo, a proposta de uma Olimpíada Nacional em História do Brasil incide sobre o estudo da história nacional, um dos conhecimentos mais importantes para a nossa formação, tanto científica, como de integração e constituição de cidadania. [...] A iniciativa brasileira é inédita na área de História e na de Ciências Humanas de forma geral. [...] Para o conteúdo das provas, foram seguidos os parâmetros curriculares do MEC relativos ao ensino fundamental e médio e à aquisição de competências cognitivas e sócio-afetivas do ensino de história. (MENEGUELLO,2011, p.5)

[71] REDEFOR - Programa Rede São Paulo de Formação Docente onde são ofertados cursos de especialização aos professores da rede básica pela Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista – "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP).https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/enderecos-de-sites-institucionais-de-cursos-para-educacao-continuada/35166.

A formatação pautada nestas "competências socioafetivas" – ou socioemocionais, no termo mais utilizado atualmente – é entendida aqui em sintonia com as competências de segunda ordem de Lee, não focam apenas nos conteúdos ortodoxos, mas em uma formação integral e qualitativa, essa orientação demonstra clareza identitária da prova, que pode ser associada tanto a transdisciplinaridade da Complexidade de Morin quanto ao aprendizado significativo da Consciência Crítico-Genética de Rusen, o valor mais formativo que avaliativo da prova esta presente em diversas falas das professoras Cristina e Leca e demonstram uma preocupação permanente da organização, com o incentivo ao prazer pelo conhecimento levado ao nível básico e à visão da História como ciência. Com o respaldo do Museu Exploratório da UNICAMP e do professor Marcelo, que já realizava OCs de áreas exatas e naturais, os criadores da ONHB passaram a buscar práticas já efetivadas no campo das ciências humanas, não encontrando-as aqui buscou-se referências internacionais.

> Foram considerados os bons resultados de iniciativas semelhantes. A Faculdade de Humanidades e Ciências (FHUC) da Universidade Nacional del Litoral (UNL), Argentina, organizou, novamente, em 2010, sua "Olimpíada de História de la República Argentina". Por sua vez, a Academia Mexicana de Ciências organiza há 16 anos a Olimpíada de História Nacional. Seus ganhadores recebem uma bolsa da Secretaria Superior de Educação Pública com a qual realizam a totalidade de seus estudos em nível universitário. A percepção, por parte da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), de que o programa era de interesse foi fundamental, não apenas para a legitimidade do Programa, como para seu futuro desenvolvimento, independentemente da equipe que venha a coordená-lo.[...] (Id., p.3)

Entretanto, analisando as olimpíadas, mexicana e argentina, vemos que elas guardam pouca ou nenhuma semelhança com a prova nacional, de forma questionada sobre o assunto a professora Cristina destaca que

> a olimpíada do México ela é uma dissertação e a dissertação que é considerada a melhor de todas, o aluno ganha de presente uma vaga na UNAM, Universidade Nacional do México, então, ela tem assim, 1 vencedor, que já era uma coisa que a gente não queria. A da Argentina ela tem mais participantes, mas ela também funciona com menos fases (que a ONHB) - a do México, acho que só a dissertação - a da Argentina acho que tem mais outra etapa, que faz perguntas e pesquisas sobre História local e regional e também chega numa dissertação [...] que vai dar o resultado final. Eu precisava era saber que outras pessoas tinham feito Olimpíada de História, eu precisava ter alguma noticia de que existia [...]Existe mais alguém fazendo olimpíada de história? Existe. Então você usa isso até como argumento de autoridade, você fala 'A, mas, na Argentina também tem, no México também tem', só pra não parecer o louco do dia, mas o modelo deles é completamente diverso do nosso. (Ibid., 2018)

O artigo da professora Cristina (2011) expõe a preocupação da oficialidade narrativa no momento de implantação da prova em meio a uma série de resistências e desconfianças que apontavam a necessidade desses embasamentos e chancelas além de demarcar essa

firmeza de proposito e identidade, entretanto, essa fala enfática apresenta certas contradições com a construção real da prova, muito mais empírica, experimental e os modelos internacionais buscados se diferem enormemente da prova nacional em forma, proposta e conteúdo. A prova é mais do apenas uma disputa, é mais que apenas um espaço vertical de Divulgação Científica, o é, mas, vai além, é uma prática efetiva de produção pública do saber histórico que integra dialeticamente a educação básica e o ensino superior.

> Eu acho que a Olimpíada tem talvez uma vanguarda, pelo menos na área de História, por que a gente consegue entrar num espaço onde tem um buraco enorme, que é esse espaço universidade ou academia e ensino, e a gente produz um conhecimento[...] de alta qualidade, eu não tô falando da nossa prova estou falando da tarefa [...] que os meninos produzem, né, e é um conhecimento histórico de alta qualidade, então, o que eu consigo ver olhando pra Olimpíada é que a gente criou um novo jeito de construir conhecimento, não é a toa que a Cris foi mandar um projeto esses dias e um colega falou: 'Mas você tá mandando no lugar errado, você tem que mandar no (campo) de historiografia' por que eu acho que é um novo método a gente tá criando uma nova metodologia e que é fora do muro, é fora do castelo (PEDRO, 2018)

A prova é efetivamente uma "experiência brasileira inédita" de Didática Histórica, reconfigurando o modelo europeus das OCs à questões eminentemente nossas e a um fazer histórico ousado. Pontuamos isso por que é justamente o processo de formação da prova e as escolhas que a constituíram que nos interessa. E nesse processo constitutivo, filho pragmático de um fazer histórico voltado às margens e aos marginalizados, que vemos a organização de um espaço que responde as necessidades narrativas e identitárias de nossas alunas e alunos, demandas que o modelo formal e outras OCs ou não atingem ou apenas tangenciam, que este trabalho busca apontar e propor alternativas e que a OHNB, nascida de construção provocativa e pragmática, serve de referência e inspiração. Essa inquietação e essa resposta engajada, consciente crítico-geneticamente, às demandas em emergência pauta nossa produção.

4.1.1 "Cada escolha, uma renúncia, isso é a vida[72]": escolhas e desafios teóricos metodológicos na construção provocadora da prova.

O modelo inovador ressaltado por Meneguello (2011) e todas as escolhas traçadas na origem da prova, dão destaque à ONHB, entre as outras modalidades do ensino, frente as necessidade da escola da quarta era educacional. As escolhas de estrutura das questões, de público-alvo e de formato de realização e envio da prova são constantemente

[72] Trecho da música Lutar pelo que é meu, da banda Charlie Brown Jr. ***CHARLIE BROWN JR. Lutar pelo que É Meu. Imunidade Musical. [S.l.] Digital Download, EMI Músic, 2005.***

apontadas como falhas metodológicas, queremos elencar algumas destas questões e refleti-las à luz da Didática e da Aprendizagem Histórica e da educação formativa e cidadã.

Duas graduandas em história, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid[73]), elencaram em artigo recente os pontos que teriam identificado como dificultadores à participação de alunos e escolas na 9ª edição da ONHB. O uso do Pibid e da visão de graduandos nos ajudam a ter, mesmo que em perspectiva parcial, como os futuros docentes, logo, como a formação em licenciatura estão discutindo as novas tendências da escola na era digital. Não vamos analisar o mérito das críticas em si, mas, a partir delas partir para a análise dos pontos que nos interessam.

> A escola [...] formou apenas três grupos para a participação na 9ª ONHB. Dentre esses impedimentos temos a baixa ou quase inexistente de divulgação e incentivo para a participação. [...] É uma questão que está muito voltado à figura do professor, que tem que divulgar, se inscrever, incentivar os seus alunos e ajudá-los nas tarefas da própria competição, caso os discentes se interessem. Nós, pibidianos, ao acompanhar os inscritos no decorrer das etapas da olimpíada, conseguimos observar alguns motivos que dificultam e os levam ao desinteresse de ingresso na 9ª ONHB. Uma dessas razões é o fato da Olimpíada ser virtual, necessitando de uma boa internet, tendo em vista que, a escola é formada por alunos de baixa renda e que nem todos possuem o mesmo acesso aos meios e tecnologias que são exigidos para a participação; somos encaminhados a outro motivo: os recursos insuficientes que possui o laboratório de informática da escola. [...] Além dos motivos de ordem estrutural apresentados, foi observado um déficit em língua portuguesa por parte dos alunos dos três anos que compõem a instituição. Dificuldades com escrita, leitura e, principalmente, em interpretação de texto. Essas dificuldades em português dificultam a vida escolar do discente nas questões básicas de todas as disciplinas, inclusive em História. Afetando o desempenho na 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil. [...] Com o intuito de auxiliar os estudantes na realização das tarefas propostas em cada etapa da 9ª ONHB, nós, pibidianos, nos disponibilizamos com apoios no tempo de aulas na escola, oferecendo um horário particular com cada aluno e grupo, de acordo com as suas dificuldades. Além dos horários no ambiente escolar, proporcionamos uma ajuda externa aos participantes, com assessoria nas redes sociais, tirando dúvidas e oferecendo materiais de ajuda e de pesquisa. [...] dois grupos chegaram apenas à segunda etapa do total de cinco e um dos grupos alcançou a terceira. Mesmo com a eliminação, os alunos relataram que gostaram da experiência e que adquiriram bastante conhecimento em seu transcorrer. [...] Obstáculos deparados que são de ordem estrutural, de falta de motivação e de interesse, mas, para além disso, há um outro ponto importante a ser trabalhado: a questão do conteúdo. Durante a realização da olimpíada foi possível observar algumas disparidades em relação ao conteúdo que é abordado em sala de aula pelo professor e que se encontra no programa, e os assuntos que foram contemplados e a forma que foram utilizados na 9ª ONHB. [...] Alguns dos textos que foram utilizados como apoio em algumas questões, são textos de Historiadores. O aluno encontra nesses textos dificuldades em relação ao vocabulário, pois é diferente do usado em seu cotidiano, e dificuldade de interpretar e entender o que está sendo pedido e abordado. Além disso, o conteúdo das questões, em sua maioria, não condiz com que os discentes estão estudando. [...]

[73] (Pibid) - O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Disponível em http://portal.mec.gov.br/pibid visitado em 03/12/2018

> [...] Foi possível averiguar algumas adversidades encontradas, que vão desde o preparo da própria Olimpíada, com conteúdo que ficam fora de contexto se os discentes não estiverem na série correspondente, e até as dificuldades em ter mais alunos participando dessas Olimpíadas, seja por falta de divulgação, estímulo ou desinteresse dos mesmos. Percebemos que a escola tem papel fundamental nesse processo, pois, sem uma divulgação efetiva, e as condições necessárias para atender os discentes na realização da Olimpíada, facilita a exclusão de mais alunos de programas desse porte. (CALHEIROS;BRITO, 2017, p. 42-50)

A fala das Pbidianas evoca costumeiras dificuldades e percalços ao se adotar a ONHB em escola tradicional sem que se prepare o terreno, entre gestores, docentes e alunos, para seu modelo, e ainda demonstram que as principais discussões que teremos a frente não fizeram parte dos debates do Pibid nesta atividade uma vez que os pontos que destacaremos não foram relativizados, apenas destacados como dificuldades.

Primeiro, é importante ressaltar que é sim papel do professor, fazer a mediação entre uma prova deste modelo e os alunos, nós somos; como disse Leca Pedro; uma ponte entre o conhecimento epistemológico de nossa ciência e o 'chão de sala', devemos ter o domínio pragmático e teórico sobre uma atividade que é da Didática Histórica. A Didática Histórica é própria ao nosso ofício e como tal deve ser organizada em nosso esforço de professores-historiador, articulada ao processo formativo da Consciência Histórica e não pode ser delegada a visão 'pedagogizante' das atividades extraclasse cotidianas, ela pode e deve agregar todos os agentes do CE, mas deve seguir os caminhos de nossa episteme.

O artigo acima consegue identificar timidamente o objetivo final da prova olímpica: o despertar dos alunos a uma História que vá além do livro didático e dos currículos regulares. O problema do conteúdo não é uma falha, é uma opção, consciente, por uma atividade de formação em pesquisa e não de aferição dos saberes adquiridos em sala, buscou-se justamente o despertar da vontade de obter conhecimentos fora do universo regular da História Ensinada, fora da Narrativa Tradicional.

Mesmo que isso fique claro ao analisarmos a prova hoje, nas entrevistas, vimos como essas escolhas foram sendo feitas a partir das experiências didáticas dos fundadores e da observação crítica do cenário olímpico tradicional.

> qual era o modelo que a gente tinha, a de matemática, a de matemática tinha algumas coisas que a gente não queria fazer, a primeira delas que existia uma olimpíada das escola publica e uma olimpíada de matemática, existia essa percepção pré, de que o aluno que medalhasse na escola pública não tinha chance na outra, é como se você tivesse um time da liga e um time reserva, e ai o que a gente percebeu é que, de fato, o aluno que se considera que está menos capacitado, se você perguntar pra ele de chofre pode ser que ele não saiba, mas, e foi esse o modelo que a gente criou, não era chegar com a pergunta pronta, mas de dar tempo pra eles

> chegarem na pergunta a questão de fazer e, coletivo também foi por causa disso pra que um ajudasse o outro a gente tinha um projeto dentro do museu que chamava oficina desafio, era feita equipe também, a gente percebia assim um tinha mais jeito pra notar um era mais falante um era bom pra escrever, vamos replicar esse (modelo) né e cada um vai ajudar de um jeito. [...] a gente queria fazer tudo junto pública e particular, isso causou muita confusão no começo. (MENEGUELLO, 2018)

Mesmo com esta visão a questão do conteúdo não nos interessa de pronto, uma vez que á a mais simples de ser ajustada a um olhar tradicional e adequado ao modelo seguido pelos materiais didáticos. Buscaremos, entre os pontos que causam 'confusão', aqueles que apontam para outro paradigma educacional. Sobre escolhas como esta posta acima, Cristina, diz: "isso é uma escolha politica, né!" (Id.). Sim, de política social e educacional.

Houve a preocupação com o conteúdo, mas a prova quis ir além, o papel dos alunos do PPGH da UNICAMP foi valioso nos dois pontos. Mesmo escolhas aparentemente simples, como a cor identitária da prova – optou-se pela cor rosa como marca imagética da prova, algo em si, semioticamente provocador – passaram pelo debate de quem entende que a narrativa, visual ou escrita, a forma como uma proposta se apresenta ao mundo diz muito sobre ela, mas até do que os conteúdos em si.

> "primeiro trabalho era colher os materiais, então a gente passou um tempo lendo os livros didáticos, olhando o que é que tem sobre História do Brasil no livro didático, o que era trabalhado o que tinha de fonte nesses livros didáticos, o que não tinha [...] eu fiquei lendo, olhando e captando fonte, isso formou um material que a gente mandou pra Cris, nesse processo a gente trabalhou em todas as partes [...] A gente também fez parte das reuniões que decidiu o formato da prova, a gente estava lá quando decidiu que ia ser uma era e três certas em níveis diferentes, embora fosse esse trabalho que era um apoio, a gente tinha essa entrada e a gente também participou da escolha da identidade visual, eu fui contra o rosa eu queria o azul, mas eu fui voto vencido (risos) [...] mas, eu fui a favor do 'H' eu achava que ele era a cara do que a gente pensavam, e ai essa foi a primeira parte do trabalho ao segunda parte do trabalho foi discutir as questões. (Pedro, 2018)

Alguns destes pontos, criados por professores acadêmicos com experiência em formação de professores e alunos da pós-graduação como o 'chão de sala', foram e são fortemente criticados, algumas críticas válidas e propositivas, mas, algumas demonstram o conhecimento superficial, a negação objetiva de modelos alternativos ou da negação de mudanças que alteram a tradicionalidade narrativa e metodológica da história ensinada. Adequar a visão tradicional do ensino escolar de História à ONHB é um processo complexo e em si libertador, para professores e alunos, que entende que é possível buscar formas alternativas de ensinar-aprender história.

Mesmo entendendo que as dificuldades humanas e materiais, principalmente, mas não apenas, nas escolas mais periféricas – justamente por ter a experiência da ONHB em escolas da elite à extrema periferia de Fortaleza – entendemos a necessidade de um esforço combativo por um modelo que, mesmo não sendo perfeito, é promissor e desafiador, que demonstra a necessidade da pesquisa no ensino, da uma nova fluidez das relações educacionais e do compromisso autônomo dos alunos. A dificuldades são reais e profundas, estruturais e políticas, entretanto, defendemos que esse é nosso combate na era digital da História escolar. Enfrentar estes pontos com alternativas viáveis ao invés de nos acomodarmos às dificuldades cotidianas.

Ser on-line, ser coletiva, ser a mesma prova de 8º ano ao Ensino Médio, ser objetiva, ter o professor fazendo a prova junto aos alunos, não são, na visão deste autor, 'injustiças'(Meneguello, 2018), 'dificuldades' ou negações da realidade, os entraves em se adequar os alunos e a escola à uma atividade não-formal, poder ser vistas como questões a serem problematizadas nas escolas brasileiras e não na ONHB, a compreensão destes pontos parte de uma base teórico-metodológica profunda de uma educação democrática e cidadã em meio digital que pode entender o caráter formativo de uma disputa mesmo em meio ao valor competitivo e classificatório. Estes pontos são escolhas afirmativas dos fundadores da prova, de quem buscava modelos diferenciados, podem ser em algum quesito, ou em algumas aplicações pontuais, escolhas equivocadas, mas, foram apostas que dialogavam com demandas que precisam ser encaradas e, pelo próprio valor combativo deste projeto, destacarei estes atrevimentos. O erro, a seriação, a eliminação em disputas, a cooperação, a nacionalidade e a formação discente são os alvos desta análise, a escolha da prova olímpica, em cada um destes pontos, foi arriscada, mas, riscos sinceros me interessam[74].

4.1.1.1 "Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção"[75]: A naturalidade formativa do erro contra a demonização impeditiva da falha.

No diálogo entre as personagens Lucy e Charlie Brown das tirinhas 'Peanuts'[76], a seguinte reflexão filosófica foi posta

[74] Jogo de palavras com o trecho "mentiras sinceras me interessam" da música Maior Abandonado. ***BARÃO VERMELHO. Maior Abandonado. Maior Abandonado. Rio de Janeiro, Opus Columbia, 1984.***

[75] Trecho da música 'Somos quem podemos ser' da banda Engenheiros do Hawaii. ***GESSINGER, Humberto. Engenheiros da Hawaii. Somos quem podemos ser. Ouça o que eu digo, não ouça ninguém, [S.l.], BMG, 1988.***

> – Olhe de outra maneira, Charlie Brown, nós aprendemos muito mais das falhas do que das vitórias.
> – Isto me faz a pessoa mais esperta do mundo.[77]

A ironia do diálogo traz em seu bojo um dos elementos mais naturalizados do processo avaliativo tradicional, e que tem forte apelo na formação emocional e social dos alunos: a valorização do erro nas avaliações. Os erros, na escola tradicional; apesar de discursos vazios e motivações sem lastro na prática escolar; não são vista como a aprendizagem maior do que a trazida pela vitória, ela é menosprezada socialmente como Charlie Brown, ironicamente, faz.

Na ONHB a pontuação é gradual, se aceitam diferentes níveis de compreensão do mesmo fato como corretos, fazendo com que apenas um dos itens, entre as quatro opções oferecidas aos alunos, esteja errado. Três das opções de resposta são gradações de acerto que, de acordo com a profundidade analítica do item, valem 1, 4 ou 5 pontos. O reconhecimento dos diferentes níveis de acerto e sua valorização ante o simples destaque às diversas opções de erro teria nascido da compreensão das diversas narrativas coexistem nas escolas brasileiras. A professora Cristina conta como a ideia de que não é possível enquadrar a experiência humana em apenas uma única narrativa válida foi de um impeditivo no primeiro momento, levantado por ela mesma, para uma opção metodológica logo em seguida, por proposição do matemático Firer.

> [...]falei pra ele 'como é que a gente vai fazer? Se a gente for para uma pessoa que tá lá numa escola municipal e a professora ensinou: a libertação dos escravos foi a Princesa Isabel que deu. E aí a gente pega um outro menino que estuda em outra escola, ele aprendeu sobre os abolicionistas, e aí depois a gente pega um menino que estuda em outra escola e ele aprendeu agência escrava e as revoltas. Eu não posso dá zero para esse que aprendeu a Princesa Isabel porque não é 0, alguma coisa vale, só que é uma interpretação antiga. Expliquei para ele. E aí surgiu essa ideia da gente começar a trabalhar com gradações de quanto você conhece em História e estender a prova de forma que o menino que aprendeu a Princesa Isabel lesse um texto que falasse sobre as estratégias de resistência cotidiana dos escravos que, por exemplo, que é um tema caro aqui na Unicamp por causa da obra da Silva Lara, do Sidney Chalub[...] (Ibid.)

Esse esforço de desenvolver um padrão avaliativo próprio, adaptado a um fazer histórico que comtemple as especificidades de nossa área mesmo na educação básica, trazendo a responsabilidade do ensino para dentro de nossa episteme e não a relegando à pedagogia, surgiu "geneticamente" dentro da prova e é agora parte do pressuposto metodológico da ONHB.

---

[76] Peanuts (no Brasil também conhecido como Minduim) é uma tira de jornal escrita e desenhada pelo cartunista norte-americano Charles Schulz que foi publicada de 2 de outubro de 1950 a 12 de fevereiro de 2000. In https://pt.wikipedia.org/wiki/Peanuts

[77] Lucy, in Peanuts, tirinha disponível em https://br.pinterest.com/pin/794603927977371661.

> Ante a possibilidade de apontar que o conhecimento como o que produzimos não pode ser avaliado de forma tradicional e assim recusar a implementar um outreach programme e a possibilidade de procurar desenvolver uma metodologia de avaliação específica para um grande número de participantes e ao mesmo tempo respeitando as especificidades e o rigor de nossa disciplina, optou-se pelo segundo e trabalhoso caminho. (...) o sistema de avaliação especialmente desenvolvido para o Programa, baseado em Pontuação Progressiva. O sistema de avaliação e pontuação da Olimpíada Nacional em História do Brasil utilizou o formato da múltipla escolha, com quatro alternativas (a,b,c,d), porém distribuídas aos moldes de uma prova dissertativa (diferentes níveis de acerto, evitando o ardil das respostas do tipo "sim ou não"). As alternativas contemplavam o erro e diferentes níveis de acerto, que iam da leitura mais imediata (compreensão do enunciado), para uma informação histórica mais contextualizada trazida pela equipe (informações históricas), até a alternativa que permitia, além dos passos anteriores (leitura e informação) uma certa extrapolação, ou a compreensão de conceitos e processos históricos. O elevado número de questões (56 questões e cinco tarefas), permite também a ampliação do leque dos temas abordados, deixa a margem de erro em torno de 3 pontos e elimina o efeito da casualidade. Questões de múltipla escolha e questões discursivas podem avaliar as mesmas características cognitivas, pela inclusão de um forte componente de leitura, atenção e interpretação para chegar à melhor resposta. (Id., 2011, p. 2)

O processo de pontuação da prova é uma forma de percepção da progressão do saber histórico, com suas dificuldades e possibilidades, voltando aos estudos educacionais de Lee, et. al. (1996 apud REIS, 2015), onde os pesquisadores falam dos níveis de obtenção e progressão do conhecimento histórico de crianças e jovens.

> Dentre as dificuldades encontradas pelos estudiosos, as principais eram de cunho metodológico, começando pelo próprio objeto da História. Por ser um elemento não manipulável, existe uma complexidade em definir o que as crianças precisam saber, já que cada uma se apropria do passado de modo diferente (cf. LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.53). [...] Tentando superar os obstáculos, os pesquisadores do projeto CHATA propuseram a utilização de esquemas conceituais baseados na ideia de progressão, a qual é mensurada por diferentes níveis. Considerados "categorias de aquisição", estes níveis podem ser hierarquizados em dois: de avaliação ou de construção. No referido projeto, os níveis eram medidos através de testes que avaliavam a forma como as crianças solucionavam os problemas históricos propostos. Contudo, os investigadores reconheceram que tal estratégia não raramente evidenciava diferentes níveis de equilíbrio, mostrando que "a construção de um modelo de progressão sobre as ideias das crianças é uma tarefa tensa e difícil" (LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.58). (REIS, 2015, p. 5)

Ao levar o aluno a buscar percepções mais profundas sobre documentos que ele até consegue entender de imediato, numa "leitura chapada" onde o aluno "leu, entendeu, ela ta errada? Não. Mas [...] vale menos" (PEDRO, 2018), possibilitamos que mesmo que os alunos não cheguem as respostas, que eles ao menos se deem contam da diversidade destas e entendam que existe outras formas de compreender. Os itens de maior valor apontam os conceitos de segunda ordem (LEE, 2001) e exercitam outros mecanismos que não a leitura, memória e compreensão direta. As respostas que valem 4 ou 5 tem valor relacionado à sua pertinência e complexidade, são os cocneitos de segunda ordem aplicados no método histórico da análise documental, elas visam não só a compreensão mas a interpretação do documento e reflexão social e histórica a partir do trato com as fontes disponibilizadas.

Em experiência sobre essa questão Ashby e Lee (1987 apud MOREIRA, 2004) categorizaram um "Modelo provisório de níveis de evidência" em seis níveis

> Nível 1 – Imagens do passado – Não há diferença entre o passado e o presente, a evidência é fundamental para ter acesso ao passado. Questões acerca da fundamentação de afirmações históricas não se colocam e os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso, mas sem base metodológica.
> Nível 2 – Informação – O passado é encarado como algo fixo e acabado, a evidência é vista como informação. Quando lhes são apresentadas afirmações para submeter à evidência, comparam informação ou relatam fontes como forma de resolver o problema. Não é atribuída metodologia à História para responder às questões, apenas invocam uma autoridade superior, como por exemplo os livros. Consideram que os conflitos existentes numa evidência podem resultar da falta de informação ou da incompetência ou maldade por parte dos autores ou dos professores.
> Nível 3 – Testemunho – Consideram que o passado é bem ou mal narrado. Os alunos compreendem que a História tem processos próprios para testar o conhecimento do passado. Sabem que uma evidência é sujeita a uma reflexão apropriada e sustentada. As distorções, exageros e omissão de informação num relato fornecem a ideia de simples dicotomia verdade/mentira.
> Nível 4 – Tesoura e cola – O passado pode ser estudado mesmo que nenhum agente histórico o apreenda de forma correcta. Diferentes relatos podem conduzir à mesma versão histórica. Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos autores está em melhor posição de saber.
> Nível 5 – Evidência no isolamento – O conhecimento do passado pode ser inferido a partir de fragmentos de evidência. Na ausência de testemunhos, a evidência é suficiente, por isso, os Historiadores podem estudar o passado e os factos históricos mesmo quando não há nenhum testemunho. A evidência pode ser incompleta, mesmo sem questões de distorção ou mentira e o peso da evidência depende das perguntas que fizermos.
> Nível 6 – Evidência em contexto – A evidência é vista como no nível anterior, mas é integrada no seu contexto histórico, para compreender a sociedade que a produziu e o seu significado. (Ibid., pp. 85-86)

Esse modelo faz que se rompam os critérios tradicionais de certo e errado, a percepção da gradação prioriza o processo e não a aferição direta de nota somativa, abre caminho rumo a uma avaliação entendida como instrumento formativo e mesmo que esse processo tenha nascido da multiplicidade narrativa da historiografia, ele dialoga facilmente com a construção pedagógica de teóricos da avaliação, que questionam provas que buscam apenas a promoção de resultados numericamente classificatórios. A ONHB busca um tipo de avaliação conceituado como 'Avaliação Formativa'.

> Na literatura, a noção de avaliação formativa foi introduzida por Scriven, em 1967, em oposição à avaliação "somativa" (Abrecht, 1994, p. 33). O termo "avaliação somativa" refere-se à avaliação que pretende, ao final de um período, dar uma visão geral sobre o desempenho do estudante (Black & Wiliam, 1998a). Abrecht (1994) traça a diferença entre este tipo de avaliação e a avaliação formativa através da definição do papel do erro em cada uma delas. Enquanto a verificação dos conhecimentos adquiridos ao final de um período (avaliação somativa) implica na consideração do erro como uma "falta" definitiva de algo (uma vez que não se pretende voltar mais a ele), no enfoque da avaliação formativa, essa falta é apenas momentânea. A falta apontada pelo erro é, então, considerada como parte integrante do processo de aprendizagem. Para Piaget (1993), a abertura de novas possibilidades a serem consideradas pelo aprendiz, não se dá por livre associação de ideias, mas

> através da "liberação de limitações resistentes". O erro assim viria "denunciar" estas limitações, possibilitando a apropriação de novos aspectos de um novo referencial a ser compartilhado na sala de aula. (CARVALHO; MARTINEZ, 2005, p.3)

Nesta perspectiva avaliativa a falha ou o erro deixam de ser o terror a ser evitado e temido e se configura como uma etapa valida e importante à construção para o aprendizado, entretanto, a educação tradicional o usa apenas pelo caráter punitivo e definidor de alunos que aprenderam ou não. Ao aprender a perceber a fonte além do seu valor "chapado", o aluno, mesmo errando a questão de maior pontuação, desenvolve os mecanismos intelectuais que Lee propunha e passa a ser capaz de utilizar esse saber sobre todas as fontes ou narrativas que tiver disponível ao seu estudo, inclusive o livro didático e o professor, de forma a confrontar critica e intelectualmente a Narrativa Tradicional.

> E uma coisa bem legal, também, é que eles percebem, que nem tudo que o Google diz, é verdade, então é muito legal, e você pode fazer um balanço com aquela questão terrível que é a verdade histórica, então, hoje a gente tem a verdade contemporânea que é o Google, se o Google disse, é por que é verdade, e a verdade histórica que a gente discute tanto, tem o fato histórico, mas, tem interpretações, não existe uma verdade histórica, então isso é legal pra mostrar pra eles. A tecnologia... pô, o Wikipédia cada hora que entra ali eles mudam uma data, pra ferrar o carinha (na prova da ONHB) ou seja, não da pra pesquisar, a tecnologia fazendo a gente voltar a valorizar uma boa e velha pesquisa na biblioteca, então, tem essa dualidade

A fala de Geórgia demonstra como debater o erro e o processo de ensino sem verdades tão monocromáticas, ajuda a preparas os alunos a trabalhar com a verdade histórica e a verdade digital, em emio a era das Fake News e da pós-verdade, esse é um processo tão importante quanto aqulquer conteúdo. Aí, se escancaram publicamente duas perspectivas postas neste tópico: (1) **Nenhuma narrativa traz a verdade ontológica, mas, possibilidades de interpretação;** e que essas versões estão em permanente luta, as possibilidade não tem que ser negadas ou relegadas, mas enfrentadas historiograficamente, na era digital; onde qualquer informação pode ser criada e qualquer um pode se torna produtor de conhecimento; desenvolver a habilidade crítica não-dicotômica auxilia a apropriação do debate; (2) **o erro é parte do processo de aprendizado e não sua negação**. Esses dois pontos mudam paradigmaticamente o que se faz hoje na História escolar, e na formação básica de forma geral. O erro apresentado como fracasso e não como processo natural da constituição do conhecimento auxilia a percepção da Verdade Narrativa Única e cria uma série de dificuldades por toda a vida dos alunos, que não aprendem a utilizar as falhas e dificuldades como espaço de crescimento.

Desvalorizar o erro como critério de distinção de aprendizagem e encará-lo como parte do processo de superação do senso comum pelo senso crítico e pela compreensão científica

dos processos humanos é uma das maiores contribuições da ONHB para a educação, pois, confronta o paradigma que reduz a aprendizagem ao critério de certo e errado, vitória e fracasso. A História é muito maior que verdades dicotômicas e seu aprendizado necessitam dessa complexidade. Contrapor a narrativa tradicional passa por problematizar verdades possíveis em que uma perspectiva não pode ser apontada como erro, mas como percepção de parcela dos agentes históricos envolvidos e como tal repletas de silêncios, esquecimentos e vazios que podem e devem ser preenchidos por versões paralelas de verdades negadas pela Narrativa única.

4.1.1.2 "Não se pode colocar todos no mesmo nível. A igualdade é anti-natural e anti-histórica": Além da seriação e da etarização

A frase no subtítulo acima, de Benito Mussolini[78], é única neste trabalho cuja referência se dá por negação, ao apontar a percepção social fascista estabelecemos os lados nesse debate público e combatemos naturalizações e historicidades equivocadas e pensamentos aos quais elas servem. A segregação e o nivelamento social encontrou celeiro perfeito de experimentação social das escolas totalitárias alemãs e italianas, onde a naturalização do que é construído por escolhas históricas – e como tal pode ser repensado e discutido historicamente – serve apenas ao soterramento de debates e críticas. Todas as estruturas do Complexo Escolar, todas, são artificialmente construídas e deveriam estar sempre abertas a contestação crítica e honesta visando o diálogo sério e comprometido com as permanências e mudanças sociais de cada tempo sem abrir para isso espaço ao retrocesso fascista. A naturalização da divisão e do nivelamento dos alunos escolares em níveis pré-determinados por questões objetivas como idade serviram a seu tempo – e em um país onde a educação fora da faixa etária é um desafio a ser vencido, este debate pode parecer um retrocesso – mas, podemos garantir os ganhos já adquiridos sem perder de vista os avanços a serem buscado em seguida.

A primeira edição da ONHB estabeleceu que as equipes não são restritas as divisões tradicionais da escola; de turmas, series, idade ou segmento;. Os alunos de oitavo ano do fundamental II ao quarto ano do Ensino Médio disputam no mesmo nível, realizando a mesma

[78] Benito Mussolini, no discurso de inauguração da sede da "Società di Autori", Roma, 1926 apud Rodrigues, Jorge Normando de Campos Magistratura e Neoliberalismo - Os Juízes do Trabalho e a ideologia da destruição / Rodrigues, Jorge Normando de Campos, UFF/ Niterói: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, 2007.

prova. Mais do que apenas uma escolha aleatória dos criadores da prova, esta divisão olímpica pode estabelecer outro modelo de convívio escolar em uma cadeia de relações que tem se perdido com o processo de intensificação da seriação escolar: o convívio formativo intergeracional.

Esse modelo rompe a estrutura posta pela terceira revolução educacional e é um dos pontos mais polêmicos da prova para pais, professores - mesmo professores olímpicos – e gestões escolares que aponta como injusta a equiparação de alunos de séries tão distantes e como a dificuldade formativa e conteudística de alunos de 8º e 9º ano frente a maturidade e formação dos alunos do ensino médio e mesmo quarto anistas, que podem estar frequentando um curso universitário enquanto estão no quarto ano.

Segundo Meneguello (2018)

> no começo o pessoal falava, 'Ah, mas, tem que fazer separado, tem que fazer uma pro 8º e 9º ano e outra pro Ensino Médio!'. É que o 8º e 9º ano, ela é formativa, embora eles possam conseguir chegar na final, e tem equipes de 8 º e 9 º ano que chegam na final, ela é mais formativa e eles tem mais chance de sucederem bem, se começarem cedo, então, o pessoa fala, 'é injusto', não é injusto, é uma aprendizagem

Este ponto foi destacado pelas alunas do Pibid em seu artigo sobre a ONHB. Sabemos que os alunos de 8ª ano têm questões de compreensão e conteúdo desfavoráveis em comparação com o acúmulo de experiências e aulas que os mais velhos já vivenciaram e a maioria dos conteúdos de Brasil é para eles inédita[79], isso seria um impeditivo natural a sua participação, entretanto, se essa disputa é à primeira análise injusta, é por que permanecemos como o propósito meramente competitivo e meritocrático, focado no resultado pelo resultado, que já nos opomos aqui, no lugar da promoção de uma formação contínua e colaborativa que podemos promover nos espaços escolares como já colocado, a participação destes alunos, sem menosprezo a sua capacidade, estimula a participação e constrói um processo gradativo de formação curricular não atrelada ao material didático, já que mesmo fora da grade de ensino formal esses alunos são equipados de competências relacionadas à pesquisa, debate e construção argumentativa de ideias.

> Em uma análise preliminar do projeto CHATA, os pesquisadores concordaram que algumas crianças de 7 anos de idade apresentaram um melhor desempenho que as de 14 diante da mesma tarefa. Esta constatação possibilitou o surgimento de importantes questões teóricas, [...]: Como um currículo nacional pode considerar a

[79] De acordo com a divisão tradicional quadripartite e integrada de história geral e do Brasil que se faz atualmente na maioria das escolas o 8º ano tendo apenas iniciado os estudos da História Nacional, estando normalmente no conteúdo relacionado à colônia brasileira.

> variação da progressão histórica? Como isso pode ser levado em consideração na sala de aula? (cf. LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.75). Inserida no contexto do projeto CHATA, Rosalyn Ashby (2006) empreendeu uma pesquisa que buscou identificar o conceito de evidência histórica em alunos de escolas primárias e secundárias. Considerando a investigação histórica como elemento central do currículo, bem como um "empreendimento sério" nas aulas de História, a pesquisadora afirma que o conceito de "evidência histórica" deve ser alcançado e estimulado pelos professores (cf. ASHBY, 2006, p.153). (REIS, 2015, pp. 6-7)

Em outro experimento o mesmo grupo entendeu que "a investigação sugere que os alunos mais velhos revelam uma compreensão mais sofisticada da evidência e abordagens mais consistentes para testar afirmações, no entanto, alguns alunos mais novos também conseguem pensar em níveis elevados"(MOREIRA, 2004, p. 85)

Corroboramos a visão da comissão de que o compartilhamento de alunos mais jovens com os mais velhos é estimulante, diminui a separação física que leva a separação social e estimula a cooperação intergeracional, sem inferiorização dos mais jovens.

> Observamos na 1ª edição do evento a imensa motivação dos alunos de todas as séries, sendo que para a grande final foram convocadas várias equipes de oitava série que, mesmo ainda sem conhecer todos os conteúdos abordados, buscaram a superação por meio do estudo, desbancando, assim, muitas equipes do ensino médio. O caráter de colaboração e debate é incentivado pela atuação em grupo, assim como o grau de competitividade individual é transmutado em uma competição inclusiva. O trabalho em equipe e com consulta permite, então, questionar os moldes tradicionalmente competitivos dos eventos do tipo Olimpíada. (MENEGUELLO, 2011, p. 7)

Mesmo que essa participação fosse apenas dentro de um treinamento, já valeria por aproximar esses alunos mais jovens da experiência prazerosa do que a olimpíada propõe, entretanto, posso relatar por experiência própria a autonomia de conhecimento que essa prática, se disseminada, pode propiciar. Minha primeira participação na ONHB ocorreu em 2012 e minhas aulas eram frequentadas por alunos de sétimo ano ao segundo médio, mesmo que não participassem os alunos do sétimo ano integraram equipes maiores como apoio, no ano seguinte, já com equipes formadas e dominando o processo de debate da prova duas equipes destes alunos se destacaram e chegaram a final presencial da prova em Campinas surpreendendo pais, a escola e colegas. Nós como equipe não nos surpreendemos, pois o nível do debate alcançado foi altíssimo, maior do que o se atribui normalmente a alunos dessa faixa etária. Entrevistando alguns desses alunos pude perceber como essa experiência afetou profundamente as escolhas acadêmicas e profissionais deles estas entrevistas terão espaço de análise em outros trabalhos.

Essa percepção de envolvimento de alunos de diferentes idades dialoga com a ideia de formação escolar por ciclos no lugar das seriação tradicional

> [...] Wallon e seu famoso plano de reforma da educação francesa após a Segunda Guerra Mundial, elaborado em 1946-1947 (Plano Langevin-Wallon, 2000), que teria sido precursor da escola em ciclos de formação humana ao prever a organização do ensino em três ciclos: o primeiro deles refere-se às crianças de 3 a 11 anos (incluindo a escola maternal), sendo fixada a obrigatoriedade a partir de 6 anos; o segundo destinado às crianças de 11 a 15 anos e o terceiro, de 15 a 18 anos. Também Elvira Souza Lima, fundamentada em Vigotski e Wallon, retoma a proposta deste último, lembrando que o princípio organizativo dos ciclos orientava-se: pelas características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação sem antecipar formas de atividade e aquisições e sem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas, ou por serem precoces (...) ou por terem já sido ultrapassadas no processo de desenvolvimento do aluno [...] Fundamentando-se no pedagogo russo Pistrak (autor também muito citado por Krug, 2002), Freitas lembra que, para além do lado psicológico do desenvolvimento, há também "o lado social da formação". (MIRANDA, 2005, p. 643)

Respeitamos as marcas e fases do desenvolvimento biológico e social, mas, vemos uma grande potencial na integração etária além das séries por entendermos que, apesar de suas limitações, esse modelo permite uma maior diversidade e amlipadão da experiência escolar. Não nos propomos a discutir aqui o modelo serial X modelo cíclico, mas, esse ponto da olimpíada permite um olhar nesse caminho. Como estamos colocando em diversos momentos, acreditamos que além dessa estrutura regular do ensino formal, outras experiências devem ser permitidas. Gincanas, feiras culturais, jogos interclasses, atividades em campo, praticamente todas as atividades extracurriculares respeitam a divisão tradicional e nela se baseiam. Defendemos que a falta de interação de um faixa maior de alunos impede a partilha de uma grande camada populacional que por estar na transição entre a primeira infância e a vida adulta pode se amparas não apenas cognitivamente, mas social e culturalmente.

> Permitir que alunos, em geral, em um intervalo de 13 a 18 anos, dispute em relativa igualdade não é negar, é claro, que nas diferentes idades a criança reage de formas diferentes aos fenômenos externos, compreende diferentemente. Evidentemente, cada idade tem suas peculiaridades, devemos levá-las em conta, e muito seriamente, na escola. Mas da incontestabilidade dessas características gerais da criança à predefinição dos interesses da criança pela sua idade há uma grande distância. Essas características gerais do cérebro da criança são apenas a forma na qual se fundem os interesses da criança, preenchida pela vida externa, pela vida do ambiente social da criança, a forma na qual entra um conteúdo determinado. Esse conteúdo, em nenhum grau, depende das características fisiológicas do cérebro em desenvolvimento: ele, por inteiro, é o reflexo de fenômenos externos da vida. (Pistrak, 1924, apud Freitas, 2003, p. 57-58) (Miranda, 2005)

A escola em ciclos não são "uma mera solução pedagógica"(MIRANDA 2005) alterando o processo de seriação e de avaliação mas é um processo de construção de sociabilidade extremamente impactante e como não estamos falando de remodelar o sistema nem de soluções mágicas mas do "desenvolvimento de novas relações sociais que viriam se

contrapor às relações vigentes"(2005) as interações nascidas de experiências como essas são eficazes as propostas de projeto.

Propiciando uma "profunda alteração no conceito de tempo e de espaço na escola" que dialogam muito com as mudanças que vivemos nestes tempos digitais. Não se trata de substituir o padrão estabelecido de seriação e promover a troca total pelo modelo de ciclos, novamente salientamos, não é formula pronta, entretanto, é permitir, dentro das escolas, espaços de convivência na diversidade. Em alguns espaços escolares onde até mesmo os intervalos são em horários diferentes, ou prédios distintos separam fisicamente seguimentos que podem ter uma aproximação formativa, cria-se uma apartação artificial que não condiz com uma sociedade móvel e cooperativa. Permitir a existências de espaços diferenciados favorece a ampliação cidadã do respeito ao outro.

4.1.1.3 "Somos criaturas não moldadas, apenas semiprontas"[80]. A eliminação e promoção.

A ciência e o conhecimento sem a formação e a construção meritocrática vazia passa por cima de valores, as competências socio-emocionais da pedagogia ou os conceitos de segunda ordem na literacia histórica de Lee. Mary Shelley diz em sua maior obra que "se o estudo ao qual você se dedica tende a enfraquecer seus afetos e destruir seu gosto pelos prazeres simples, que nada deveria poluir, então esse estudo certamente não se justifica, não é adequado à mente humana." (SHELLEY, 1997, p. 56). O sentimento e a empatia pelo outro então no cerne da história que propomos e assim devemos entender este ponto como uma preocupação com uma didática da inclusão que nega a meritocracia vazia e respeita os níveis de aprendizado e se pauta pelo erro como processo de aprendizado. Uma grande eliminação precoce na ONHB colocaria por terra todos os argumentos formativos postos nos dois pontos anteriores. Derivando das primeiras problemáticas a prova teve um cuidado especial como o problema da promoção/eliminação entre uma fase e outra, a comissão já abordou recorrentemente o diferencial da ONHB ante a maioria das outras OCs que eliminam em sua primeira fase uma grande quantidade de escritos, a fase inicial da ONHB promove 90% dos inscritos, a segunda 70% dos participantes dessa fase e na terceira 60% continuam na prova[81], dessa forma a maior parte dos envolvidos experimentam a emoção da aprovação e tem a

[80] Trecho do Livro Frankenstein, de Mary Shelley. ***SHELLEY, Mary. Frankenstein. Porto Alegre :L&PM, 1997.***

[81] Dados disponilizados pela olimpíada em seu site oficial.

oportunidade de conhecer mais narrativas variadas sobre ações e processos que não teria acesso na aula regular.

A quantidade de alunos que chega a terceira fase, metade da prova, é comparativamente muito elevada, demonstrativamente podemos apontar uma OC onde apenas 40 alunos de todos os inscritos passam à segunda fase e apenas quatro são selecionados como finalistas, em outra, uma das maiores do mundo, a aprovação para a segunda fase; a depender do grupo à que pertença a escola participante; vai de 1(um) aluno à cinco por cento do total de alunos inscritos. Esse corte tão forte foi didaticamente evitado pela ONHB.

> "as equipes que atingem as fases finais de fato constroem progressivamente uma reflexão sobre a história nacional, ao mesmo tempo em que não se desestimula as equipes com a eliminação logo nas primeiras fases. De fato, nas Olimpíadas 2009 e 2010, da primeira para a segunda fase, a eliminação foi fixada em apenas 10% dos participantes, o que gerou um efeito bastante positivo de auto-estima e interesse pelas atividades subseqüentes" (MENEGUELLO,2018)

A atenção com a sensação de desânimo dos alunos eliminados demonstra um cuidado com o aspecto formativo, cognitivo e emocional, dos alunos, uma compreensão que o processo de aprendizagem não comporta uma cultura meritocrática do descarte. A prova de História passa a se comprometer daí com uma competitividade formativa, focada em promover a Aprendizagem Histórica mais do que em selecionar gênios e potências inatas do saber acadêmico. A fala das coordenadoras demonstra que o foco é o processo e não o resultado e que o despertar de uma consciência crítico-genética pode ser desestimulado por uma eliminação precoce que se volta apenas à seleção vazia dos melhores. Esse cuidado de permitir ao aluno tempo de se apropriar da prova e o cuidado de não estimular o caráter eliminatório como estratégia seletiva estabeleceu outro paradigma avaliativo desta OC, o critério não é apenas atrair alunos, mas, mantê-los e estimulá-los. Este esforço, que norteou a elaboração da prova pode servir de diretriz à projetos que visem a inclusão de grupos sociais e o despertar de interesses, dessa forma, nos vimos comtemplados por esse compromisso do projeto olímpico desde nosso primeiro contato com a prova, isso nos motivou a ver a ONHB como mais que uma prova, como um recurso diferenciado de Educação Histórica. Essa percepção da prova fica clara na fala do professor Marcelo Firer (2018) que destacou que quando os alunos chegam à prova final, mesmo antes de realizar a prova, "o objetivo já foi atingido", ele estava no percurso e não no resultado.

4.1.1.4 “Eu sou ele, como você é ele, como você sou eu e nós estamos todos juntos”[82]: A aprendizagem coletiva e cooperativa

Essa alteração do espaço escolar e do tempo de aprendizagem acelerada pela quarta revolução educacional e pelas TDICs favorecem ainda mais a perspectiva da aprendizagem cooperativa entre os diversos elementos escolares envolvidos na prova olímpica que transcendem questões etárias, cognitivas e meritocráticas por serem cooperativas. Este ponto das escolhas metodológicas da ONHB é um dos que mais dialoga com as mudanças do CE que estruturamos anteriormente. É a fluidez e a autonomia de Bawman quebrando padrões seculares da escola fabril de Foulcalt, sem que essa seja elimanada, mas ressignificada e bricolada deixando suas disputas subjacentes, mas vivas, como o CE fez em cada uma de suas transformações.

> O trabalho coletivo é um dos princípios da Olimpíada Nacional em História, em todas as suas fases foi realizada em equipe. A equipe é composta por estudantes dos oitavo e nono anos e por estudantes do ensino médio, podendo ser todos da mesma série ou formar equipes mistas (estudantes de séries diversas). A restrição a estes anos de ensino explicase pela complexidade das atividades propostas durante as Olimpíadas. Observamos na 1ª edição do evento a imensa motivação dos alunos de todas as séries, sendo que para a grande final foram convocadas várias equipes de oitava série que, mesmo ainda sem conhecer todos os conteúdos abordados, buscaram a superação por meio do estudo, desbancando, assim, muitas equipes do ensino médio. O caráter de colaboração e debate é incentivado pela atuação em grupo, assim como o grau de competitividade individual é transmutado em uma competição inclusiva. (MENEGUELLO, 2011, p.7)

A aprendizagem colaborativa vem se moldando conforme as transformações e inovações tecnológicas e a ONHB se apropriou destas inovações ao priorizar a pesquisa e colaboração ante a medição individual de saberes. Ao estabelecer critérios de uma aprendizagem colaborativa, que Torres (2004, p. 50) apresenta como

> Uma metodologia pedagógica caracterizada pela:
> · participação ativa do aluno no processo de aprendizagem;
> · mediação da aprendizagem feita por professores e tutores;
> · construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos;
> · interatividade entre os diversos atores que atuam no processo;
> · estimulação dos processos de expressão e comunicação;
> · flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber;
> · sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades;
> · aceitação das diversidades e diferenças entre alunos;
> · desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; · valorização da liberdade com responsabilidade;
> · comprometimento com a autoria;

[82] Tradução de trecho da música I’am the Walrus, da banda The Beatles. ***THE BEATLES. I Am the Walrus. Magical Mystery Tour. Inglaterra, Parlophone, 1967.***

· valorização do processo e não do produto.

Entendendo que esses elementos estão presentes na ONHB, podemos estabelecer que a elaboração da prova em equipes, parte da compreensão de que a composição das equipes não é uma aproximação formal de indivíduos que devem distribuir tarefas e seguir cada um seu passo, a prova não funciona fracionada, o envolvimentos dos alunos, os debates on-line, a formação de grupos e fóruns em redes sociais para o debate entre equipes demonstram que mais que obter um gabarito, grande parte dos envolvidos se envolve no processo constitutivo das respostas. A escolha da interface virtual de resposta e a nova lógica das comunicações digitais amplia o valor desse modelo metodológico, a prova leva a uma colaborar, disputar, comparar e defender seus pontos de vista e ideias e o resultado, a pesquisa e o acesso a documentos e trabalhos acadêmicos alimenta o debate, assim as respostas de uma equipe são uma construção coletiva nascida da intercessão de olhares, análises e experiências.

Essa perspectiva contraria o pensamento meritocrático, focado no individualismo extremo e reproduzido em muitas práticas escolares, formais e não-formais. A ideia de Inteligência Coletiva e o aprendizado colaborativo negam a naturalização de uma incontrolável "competitividade" humana e o estímulo a uma educação competitiva onde prevalece a lógica que vencer, significa superar os colegas. Dentro desse paradigma da humanidade competitiva, ensinar a "lei da selva", onde os diversos méritos devem ser exibidos laudatoriamente como forma de estabelecer lideranças, dominâncias e "alunos alpha"[83], serve à formação pragmática, traz vantagens e estimula o aluno a querer cada vez mais destaque, a valorizar premiações e láureas, entretanto, essa percepção, que aparece com naturalidade, não é um pressuposto pedagógico inequívoco, sendo muito mais um ponto de dissonância entre a obrigatoriedade da formação para o mundo do trabalho e a percepção que esse mundo é o do capitalismo selvagem onde devemos desde a experiência escolar superar nossos opositores. Essa visão trata o aprendizado como uma verdadeira competição de notas e não um compartilhar de experiências e saberes e nem o ganho do saber em si, que mesmo competitivo iria além do quantificador numérico e classificatório das notas. A proliferação da competitividade em detrimento da cooperação e do compartilhamento vai do estímulo da memorização em detrimento da pesquisa e do debate até a concepção que buscar a resposta com os colegas é naturalmente copiar, "colar" do outro. Essa naturalização é um reforço social, se formos a concepção da educação sociocultural de Vygotsky no que tange a esse

[83] Termo alpha faz referencia a denomição biológica para os indivíduos dominantes de certo grupo ou espécie e foi apropriado pelas ciências sociais para designar indivíduos que exercem lideranças em seus grupos sociais.

competitividade no ambiente escolar podemos perceber que ele deve ser desnaturalizado, não como antinatural, mas, como fruto de escolhas ante um ambiente social imerso nesse paradigma e se quisermos superar essa ideia, precisamos construir meios de interação social que apresentam aos educandos outra gama de relações.

> A lei geral de desenvolvimento cultural de Vygotsky por si só não direciona a formação, no sujeito, de um caráter competitivo ou colaborativo. Sendo dialeticamente consequente das relações sociais, o desenvolvimento pode resultar em indivíduos diferenciados, de acordo com diferentes contextos socioculturais. (...) Assim, na tradição vygotskyana, não há espaço para princípios educativos que sustentem a disseminação do espírito competitivo no contexto escolar. Portanto, é importante desconstruir argumentos que defendem o comportamento competitivo como sendo próprio da natureza humana. Não existe natureza humana dada, mas apenas modelos do que é ser humano. O argumento que justifica a competitividade como naturalmente humana é fruto da opção por um modelo, entre outros. (REZENDE; OSTERMANN, 2015, p. 250)

Uma prova em grupo, orientada pelo professor mais nos debates que nas respostas, com prazo longo pra pesquisa causa do estranhamento, até mesmo um menosprezo por quem, mesmo que não dizendo isso diretamente, vê a educação como uma prática meritocrática, individualista e bancária. A ONHB contrapõe essa prática mesmo entre instituições que busca transforma-la em mera propaganda meritória. Para Campagnolo

> uma prova no formato da Olimpíada Nacional de História do Brasil, que é executada em grupos, dificulta e muito uma prática mais perversa dos colégios. Quando as atividades se baseiam em simples provas, com conteúdos tradicionais e sem que o aluno seja colocado em um raciocínio mais aprimorado, similar aos vestibulares, torna-se mais fácil para que o colégio incentive a rivalidade entre os alunos. (CAMPAGNOLO, 2011, pp. 35-36)

A ONHB se aplicada de forma curricular efetiva, mesmo que informal, e, se aceita pela escola como modelo possível, serve como contraponto ao ensino de história tradicional, permitindo ao Complexo Escolar uma aproximação com modelos inclusivos e humanizados de uma escola democrática e cooperativa com a era digital propõe. Em um Campo que permite a coexistência de "muitas escolas" dentro de uma mesma instituição, mas, que tem poucos espaços de real protagonismo estudantil, a ONHB não se propõe a criar uma "nova escola", mas pode permitir que experimentemos "outra escola". Se essa escola democrática não se efetiva dentro do complexo escolar atual, a simples compreensão de sua existência permite debates historiográficos e pedagógicos vastíssimos.

> Apple e Beane (2001) relatam experiências de escolas democráticas, que tanto procuram criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize, como, também, um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens. As pessoas envolvidas com as escolas democráticas consideram-se participantes de comunidades de aprendizagem. Embora estas comunidades valorizem a diversidade, consideram o bem comum como

> característica da democracia e, por isso, "as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição" (APPLE e BEANE, 2001, p. 22). Assim, os jovens são encorajados a se interessarem pelos outros e a melhorarem a vida da comunidade ajudando os outros. Os educadores das escolas democráticas estão conscientes de que as fontes de desigualdade na escola têm origem na sociedade e, por isso, também estão preocupados em mudar as condições que as geram. Este interesse exige uma posição firme contra todos os tipos de desigualdade presentes na escola e na sociedade. O trabalho na escola, a partir deste posicionamento, é exaustivo e conflituoso, sobretudo porque as "escolas têm sido instituições notavelmente antId.ocráticas" (APPLE e BEANE, 2001, p. 24), contaminadas por estruturas, como formação de grupos com base na capacidade dos alunos, que negam oportunidades iguais a muitos, especialmente aos pobres, aos negros e às mulheres. (REZENDE; OSTERMANN, 2015, p. 253)

Nesta experiência múltipla e diversa, repleta de possibilidades que o ensino formal nega aos alunos, o papel das professoras e professores é naturalmente repensando, educadores são parte e não senhores do processo, as equipes tem quatro membros, sem hierarquização impositiva. Se a atuação paritária entre alunos de diferentes gerações pode ser pedagogicamente saudável e socialmente inclusiva, uma interação semelhante entre professor e alunos é ainda mais proveitoso. Buscando o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (2007, p. 97)

O pensador conceituou três zonas de desenvolvimento, a “real”, o aprendizado que se faz sozinho, o “potencial”, que se realiza no contato formativo com pessoas mais experientes, e o proximal, zona entre o real e o potencial onde a aprendizagem se efetiva. Nesta ideia o professor se despe do papel de conhecedor plenipotente do saber a ser transmitido e divide com o aluno a prática da pesquisa e da descoberta de conhecimentos, a função do orientador da equipe de ONHB, tira o professor do seu papel no modelo formal e o aproxima do pensado por Paulo Freire(1996, p.52) quando diz que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o professor que aprende ao ensinar (Ibid. p. 25) não se prende ao ensino bancário, seus espaços e horários não são restritos pelo modelo da hora-aula de cinquenta minutos, típica da educação brasileira. A figura do professor “fica realçada a partir de uma atividade do tipo Olimpíada, que proporciona outros horários de trabalho e estudo com os estudantes”, a professora Meneguelo estabelece o que muitos professores participantes sentimos, A ONHB permite outra dinâmica na “comunicação e entrosamento dos alunos com o professor, num relacionamento aprofundado e expandido”.

Ainda em Vygotsky temos que a aprendizagem em Zona Proximal também se dá entre os pares, desde que estes tenham mais alguma experiência o que amplia o peso da interação fora da seriação excludente. A experiência olímpica, sendo construída de forma coletiva, compartilhada por alunos de várias idades, por professores e colaboradores de diversas gerações, amplia esse efeito comunitário, criando uma atividade ondes os alunos são estimulados a cooperar, pesquisar e responder as atividades em conjunto, o debate, a alteridade e o aceitar a visão do outro é intrínseco à resolução das questões e amplia o exercício de inclusão pela naturalização do ouvir e dialogar com o outro, aliás, um dos relatos mais comuns dos alunos é sobre a dificuldade e a gradual melhoria de se produzir coletivamente. Gerar uma ideia a partir de três, quatro ou mais concepções de mundo é uma dificuldade da nossa sociedade que é estimulada a compartimentar, separar, isolar saberes e projetos – como e feito mesmo em trabalhos em grupos e feiras escolares – de forma que quando é necessário o trabalho efetivo em equipe o jovem descobre que a escola não o preparou para isso.

Essas percepções de coletividade e colaboração executadas pela ONHB amparam propostas pedagógicas como as "Metodologias de Aprendizagem Ativa" ou da "Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)", teorias que pregam a Aprendizagem Colaborativa.

> [...] de acordo com Araújo e Sastre (2009), é umas das formas que vem se adequando a esse novo papel. A ABP, de acordo com Mayo et al. (1993, p. 227) é uma 'estratégia pedagógica que apresenta aos estudantes situações significativas e contextualizadas no mundo real. Ao docente, mediador do processo de aprendizagem compete proporcionar recursos, orientação e instrução aos estudantes, a medida que eles desenvolvem seus conhecimentos e habilidades na resolução de problemas.' Esse modelo pedagógico é uma das abordagens inovadoras surgidas nos últimos anos, que vem ocupando espaço cada vez maior em algumas das principais universidades de todo o mundo. A proposta de Resolução de Problemas adota como princípio o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Trabalhando em pequenos grupos e coletivamente, os alunos devem pesquisar e resolver problemas complexos, relacionados à realidade do mundo em que vivem. (ARAÚJO, 2011, p.42)

A combinação de **'**situações significativas e contextualizadas' sendo 'realizadas em pequenos grupos e coletivamente' e a ideia que as respostas devem ser pesquisadas e "relacionados à realidade do mundo em que vivem" apresentadas acima parecem uma boa descrição da ONHB, nas entrevistas com as criadoras da prova, referenciais metodológicos como estes não foram mencionados, de forma que acreditamos que mais que uma opção prévia, o formato da ONHB reagiu à demandas educacionais que buscam responder questões

públicas de uma História Pública que o ensino formal não responde, a prova nacional se comunica com o avanço da era digital da TDICs e dialogam com diversos teóricos educacionais de nosso tempo, encontrando, contudo, seus caminhos dentro da epistemologia histórica a partir do da metodologia de dialogo com as fontes do historiador, uma Didática Histórica para a quarta era educacional.

> O trabalho coletivo é um dos princípios da Olimpíada Nacional em História, em todas as suas fases foi realizada em equipe. A equipe é composta por estudantes dos oitavo e nono anos e por estudantes do ensino médio, podendo ser todos da mesma série ou formar equipes mistas (estudantes de séries diversas). A restrição a estes anos de ensino explicase pela complexidade das atividades propostas durante as Olimpíadas. Observamos na 1ª edição do evento a imensa motivação dos alunos de todas as séries, sendo que para a grande final foram convocadas várias equipes de oitava série que, mesmo ainda sem conhecer todos os conteúdos abordados, buscaram a superação por meio do estudo, desbancando, assim, muitas equipes do ensino médio. O caráter de colaboração e debate é incentivado pela atuação em grupo, assim como o grau de competitividade individual é transmutado em uma competição inclusiva. O trabalho em equipe e com consulta permite, então, questionar os moldes tradicionalmente competitivos dos eventos do tipo Olimpíada. A velocidade da resposta não é tão importante quanto a capacidade de leitura e reflexão, próprias às ciências humanas. Desde modo, ainda, criam-se hábitos de consulta e de estudo e a aquisição progressiva de conhecimento. Nesse processo, valoriza-se o trabalho do professor, como orientador de sua(s) equipe(s). .(MENEGUELLO, 2011, p.7)

Estes pontos se combinam didaticamente como forma de demonstrar que é possível dialogar as necessidades de uma escola digital com o contexto do possível contemporâneo a partir de experiências que vivenciem outras formas de fazer a prática escola a partir de perspectivas próprias à ciência histórica. EM analogia ao pensamento vygotskyano, podemos dizer que a entre a escola potencial, ubíqua, móvel, colaborativa, cidadã e democrática e o contexto do real, onde as propostas de práticas diferenciadas são vistas apenas como dificultadores, existe um processo proximal materializado pela ONHB onde o aprendizado se efetiva há uma década demonstrando que por mais que hajam resistências e incompreensões e disputas, é possível.

4.1.1.5. “Nosso país, nosso lugar de fala[84]” Uma prova “de” ou uma prova “em” História do Brasil.

A prova escolheu o nome de Olimpíada nacional em História do Brasil, a preposição pode parecer simples, mas, dimensiona a ideia da construção da prova ante a compreensão da

[84] Trecho da música O que se cala da cantora Elza Soares. ***Elza Soares. O que se cala. Deus é mulher. [S.L], Deckdisc/Polysom, 2018.***

nacionalidade que ela faz de si mesma, substituir uma preposição de assunto por uma preposição de pertencimento, de integração, demonstra a compreensão de uma identidade ativa e participativa, onde pensar a História do país também é fazê-la, levar essa ideia às mais distantes e diferentes salas que do país, enseja uma ressignificação da nacionalidade na formação de uma História Pátria, a partir de múltiplas narrativas de uma prova que reconhece múltiplas nacionalidades.

Esse tema foi enfrentado em duas frentes, uma prática – o país inteiro deveria estar representado por equipes na final – e uma teórica – a história nacional não se encerraria no eixo tradicional da narrativa escolar - a construção de uma prova e de uma narrativa nacional que englobe experiências que saiam da tradição nacional do eixo Rio-São Paulo focado nos ciclos econômicos e nas ações das personalidades politico-militares. A práxis da prova entende o Brasil em suas diversas dimensões. Os organizadores da prova destacam a importância de, na primeira edição, contar com uma participação nacional da prova final. Cristina (2018) conta que foi pensado inicialmente um espécie de "cota para estados" de forma a garantir uma representatividade nacional, mas, ela registra que ao final da primeira edição essa reserva "surpreendentemente" não foi necessária. Hoje existe uma "regra de representação", ao menos uma equipe de cada estado tem vaga garantida na final, caso nenhuma equipe tenha pontuação para participar da ultima fase online, o professor orientador da equipe melhor pontuada no estado é convidada a participar do curso de formação presencial e participar do processo da final, garantindo assim a integração de todo o país. A reflexão feita pela ONHB com base nas metodologias próprias da historiografia recente do país

> leva a um novo patamar de conhecimento de temas históricos e historiográficos e incide sobre o ensino e a divulgação da história do Brasil, ao mesmo tempo em que alerta para os padrões hierárquicos que associam a história nacional aos grandes ciclos econômicos e levam à invisibilidade histórica de regiões nacionais no discurso histórico geral..(Ibid. 2011, p. 4)

Essa ressignificação da identidade nacional está presente nas provas em questões, temas, fontes, documentos e narrativas que fujam da abordagem de uma História Nacional focada no poder central político-econômico, a prova preza por uma periferização da narrativa levando alunos de todos os estados a conhecerem perspectivas que sempre foram catalogadas dentro de incômodas dicotomias: "História Nacional"(RJ-SP) contra "História Local"(outros estados) ou "História da civilização"(centros urbanos) versus "História do atraso"(periferias urbanas e áreas rurais). Romper essas contraposições falhas permite interpretar a

nacionalidade dentro de uma série de experiências válidas para os muitos tipos de brasileiros, dentro de um enorme gama de narrativas e eventos que a Narrativa Tradicional impôs como sendo interessantes apenas a grupo geograficamente próximo destes acontecimentos, as Histórias locais são vértices de um polígono nacional multifacetado, elas compõe o corpo maior no lugar de se contrapor a ele como colocam os defensores da História dos grandes eventos. Neste ponto, a perspectiva de uma narrativa que confronte o racismo, misoginia e etnocentrismo, que trabalhamos aqui, se soma a uma percepção de exclusão de "histórias locais" que ampliam o abismo de identidade entre a história ensinada e a história vivida, visto que as experiências cotidianas dos alunos não podem ser percebidas como experiências históricas dentro do discurso tradicional. Se nem as grandes ações coletivas de sua gente, nem sua região são vistos como relevantes na história no Brasil por que eles seriam? A mensagem passada pela narrativa tradicional é a de que os acontecimentos distantes do poder central, marginais geográfica e politicamente, não são nacionais ou não interessam à nacionalidade.

Juntando as duas perspectivas colocadas neste tópico, podemos destacar como, na final presencial, é possível perceber uma apropriação da nacionalidade e uma integração entre equipes de todo o Brasil, que aprendem a valorizar sua identidade regional sem diminuir as outras regionalidades, equipes de estados diferentes se apoiam, aplaudem, gritam, comemoram com uma coletividade que além da interação e integração entre os finalistas – alunos e professores finalistas tem grupos nas redes sociais de participantes de todo o Brasil – permite uma ampliação formativa da ideia de Brasil.

4.1.1.6 'O destino de um é partilhado por todos.[85]': ONHB, formação e papel de pesquisador do professor de História.

Por fim, um ponto que não está associado à prova em si, mas que se deu como consequência aos desafios intelectuais que a prova despertou. Esse desdobramento acabou ganhando um peso institucional na prova e no papel educacional da ONHB que pode ser percebido nas falas de todas as entrevistadas: A formação do professor e seu retorno à pesquisa.

[85] Frase do personagem Mestre dos Magos do desenho animado "Caverna do Dragão". Dungeons & Dragons (Caverna do Dragão), 3 temporadas, Criação Kevin Paul Coates; Mark Evanier; Dennis Marks. [S.l.] Marvel Productions; D&D Entertainment; Toei Company. EUA-JAP. 1983-1985. 27 ep. (24 min.). Exibida no Brasil pela Rede Globo.

A professora Cristina (2018) chega a dizer que “as vezes, eu acho que a gente faz ela (a prova) muito mais pensando no professor que nos meninos”. Carla, que foi experienciou a ONHB como aluna e como professora demonstra a circularidade desse efeito provocador.

> A olimpíada [...] transforma vidas, ela transforma vida desde a criança até o professor, mas, eu acho que o que mais me impacta é ver a quantidade de pessoas que criam forças pra estudar, a quantidade de pessoas que falam ‘eu vou estudar’ [...] elas querem entrar numa universidade de qualidade e não querem deixar esse ensino na universidade elas querem deixar o legado desse ensino que elas estão produzindo pra fora, eu acho que é muito interessante isso, porque, é uma coisa que a olimpíada faz, um legado que a olimpíada deixa então [...] o ensino tá aqui dentro a olimpíada pega joga na prova, ai sai da prova vai pro estudante, do estudante volta. E (o professor) que vê isso, ele tem a necessidade de ir pra universidade, e ele quer produzir de dentro da universidade e voltar, que é o que vocês estão fazendo. Vocês viram a olimpíada, voltaram a estudar [...] tá plicando uma coisa na prática que eu tenho certeza que está afetando a sua realidade e que não vai ficar dentro da universidade. Então, se tem um legado que a olimpíada deixa, é: se você vai pra universidade? Se é uma universidade de qualidade? Isso vai transformar sua vida? Mas não deixe isso lá dentro, você precisa fazer esse conhecimento circular, o conhecimento precisa ser universal, ele não pode ser pra elite, ele não pode ser num pedestal, ele precisa atingir todo mundo, desde o bairro de leite até o bairro de periferia, por que o conhecimento transforma e isso é uma coisa fantástica. (DIAS, 2018)

O despertar de conhecimentos adormecidos ou pouco estimulados pela formação básica e que afloram das narrativas não tradicionais que a prova traz. Mais do que divulgar verticalmente trabalhos acadêmicos, a prova instiga à pesquisa ao apresentar leituras e perspectivas que o pragmatismo cotidiano sufocante da educação básica e a hegemonia de um único material didático mantem distantes das salas. Fazer a prova da ONHB possibilita em si uma benfazeja oportunidade de formação continuada do professor. A Didática Histórica construída num novo paradigma da relação professor-aluno requer estudo, análise e formação ligados à perspectiva dos professores mais do que a dos acadêmicos, por isso, a importância da troca entre a educação básica e a universidade, ancorando o campo da Didática com a prática educacional, permitindo um diálogo acadêmico, mas não academicista, e negando a pecha dada aos professores como pesquisadores menores, menos produtivos e qualificados.

A prova interfere na lógica estrutural da educação brasileira e da relação entre suas etapas de forma direta: professores onhbzeiros voltam a pesquisar e essas pesquisas afetam sua sala de aula. A cada edição a prova questiona professores e alunos veteranos sobre a interferência da prova na prática de ensino escolar, as milhares de respostas possibilitam pesquisas mais profundas sobre essas relações, principalmente quando estas respostas são cruzadas com dados socioeconômicos, regionais e identitários de professores e Complexos Escolares. Entre os muitos relatos que ouvi e registrei é marcante a forma como professores e

alunos iniciam ou retomam o contato com a universidade, e ainda mais em sua faceta pública, desencastelada e provocadora. Esse despertar pelo desejo do ensino superior e pela retomada do hábito da pesquisa tem valor inestimável. Essa relação retroalimentar – professor-ONHB-Universidade – ajuda a questionar a barreira absurda entre a pesquisa e o ensino que, mesmo com caminhos de contato promissores, ainda está longe de ser superado.

Todas e todos os envolvidos na prova destacam o valor deste ponto assim como a centralidade dos cursos de formação promovidos pela comissão da prova na processo formativo dos professores. Esses cursos têm diferentes modelos e ramificam a experiência olímpica para além de suas fases competitivas. O primeiro é um curso presencial dado aos professores finalistas cujas equipes foram primeiras colocadas em seus estados – algumas vagas são disponibilizadas à outros professores que são selecionados pela comissão a partir da pontuação das equipes – embora limitado em número de participantes, este curso ampliou debates apresentados na prova a partir do dialogo de professores com acadêmicos referenciais do pensamento histórico brasileiro e acabou por criar secundariamente uma rede trans-estadual de contatos e disseminação de trabalhos que de outra forma seria improvável de se construir, esse curso é hoje objeto de desejo de muitos participantes e uma marca da prova entre os educadores. Esse curso não era uma proposta original da equipe que construiu a prova, ele surgiu fortuitamente[86] novamente demonstrando a relação demanda-ação que marcou pragmaticamente a prova.

O outro curso é mais amplo e com uma proposta mais ousada de formação e capacitação de professores em temáticas voltadas essencialmente à prática do ensino histórico, o curso à distancia começou a ser disponibilizado como projeto piloto a partir da quinta edição em 2014 e tem crescido em importância e tamanho a cada edição. Novamente demonstrando a construção reativa às demandas e carências que a comissão emprega à prova o primeiro curso atendia "a prática didática cotidiana face às exigências da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08" os seguintes passaram a usar a expressão "concebido de forma paralela às provas da Olimpíada, e que leva em consideração a demanda pelo tema" seguida do tema do curso. As carências formativas das licenciaturas ante os temas periféricos e grupos marginalizados parecem ser o foco dos primeiros cursos de forma que estas práticas auxiliam a ideia aqui posta de permitir que outras narrativas alcancem as salas de aula. O ultimo curso apresentou-se da seguinte forma

[86] Segundo Meneguello (2018) o curso de formação voltado à professores foi uma condição de contrapartida posta pelo dono da Azul linhas Aéreas em troca do financiamento das passagens para as equipes finalistas.

> Voltado para professores e graduandos de todas as áreas, o Curso ocorre de 1º de março a 10 de maio de 2018 e tem como tema "Narrativas da América: discursos e dinâmicas locais". Trata-se de um curso com materiais inéditos, textos e vídeos, especialmente desenvolvidos para enriquecer a discussão e o trabalho docente e que conta com Historiadores de renome e jovens pesquisadores com pesquisas na área como desenvolvedores de conteúdo. Oferecer materiais, vídeos e sugestões de leituras que podem posteriormente ser utilizados pelos professores em suas próprias salas de aula, e construir o conhecimento por meio de entregas de Tarefas e dos Fóruns Abertos e de Debates com a participação dos cursistas e dos tutores do curso são nossa estratégia para atingir estes objetivos. O curso tem o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), do Programa de Pós-Graduação em História da Unicamp, e da Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP, 2018)

Outras propostas e a disseminação destes projetos tem ganhado força na Unicamp, uma adaptação do curso oferecido em 2017, "imagens em sala de aula", foi ofertada aos alunos do ProfHistória das turmas em curso como disciplina eletiva da professora Meneguello, estendendo a experiência à professores que não fizeram a ONHB e que tem as mesmas dificuldades com os materiais didáticos e práticas acerca dos temas apresentados. Foi também ofertada a matrícula do curso de extensão online "História da África e História dos Índios em Sala de Aula", que

> nasceu do projeto da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), tem como proposta oferecer novos materiais de estudo aos professores e a imediata aplicabilidade dos temas em sala de aula. Com isso, os cursistas estarão habilitados a utilizar materiais relevantes e atraentes para abordar os temas sem recorrer a estratégias tradicionais ou folclorizantes. "É uma oportunidade para ampliar os conhecimentos e a percepção histórica de cada um", afirma coordenadora da ONHB e professora responsável pelo curso, Cristina Meneguello. (UNICAMP, 2018)

Práticas como essa deixam a ONHB cada vez mais pública e acessível, a respeito da oferta do curso de extensão a professora Meneguello disse.

> a gente repetiu recentemente o curso que é uma mescla do de História da África com o de História dos índios em sala de aula, juntou um pouco o material dos dois e abriu pela escola de extensão. A gente exigiu curso superior, não nem ter exigido, devia ter deixado aberto pra graduandos, e ai apareceu professor de artes plásticas, apareceu uma chefe de cozinha, que queria fazer pratos com questões ligadas à África, aos indígenas, mas sem estereótipo, ela queria estudar, a gente ficou fã dela. Ai eu percebi que a gente tem esse caminho, fazer esses cursos, esses EADs a gente não precisa fazer um EAD fechado pra professores de História como é o de vocês, a gente pode readaptar esse material e ai, como esse de música que vai ser o nosso próximo, e se um menino dá musica quiser fazer? E se um menino que tá se graduando em biologia quiser fazer, a gente te quem criar esses espaços, por que eu acho que a Universidade por muito tempo lavou as mãos.

Os cursos formam, publicizam, capacitam, mas, além disso, a simples realização da prova proporciona ao professor se envolver, propagar, pesquisar é algo que instiga como a professora Carla ressalta.

> [...] tem, muito professor que fala pra gente que parou de estudar e que voltou a estudar por conta da olimpíada [...] quando (a prova) traz um texto recente, eu vejo que isso força o professor a sair da sua zona de conforto, o cara que está sem ler um texto acadêmico há 20 anos, ele vai ter que sair da sua zona de conforto, que ele tá há 20 anos, pra auxiliar os seus alunos. Então, talvez seja um estalo pra esse cara voltar a estudar [...] a gente sempre vai colocar artigos e apoio a gente sempre vai colocar sites de apoio é uma olimpíada acadêmica então são referencias acadêmicas é um sistema triangular"(DIAS, 2018)

Ao fim do curso os melhores planos de aulas desenvolvidos são disponibilizados à todos os interessados, devolvendo à coletividade educacional ideias e propostas que provocadas pela academia são desenvolvidas pelo olhar docente e se voltam a experiência plena da formação cidadã de alunos e professores, estejam estes participando da prova diretamente ou não. Como 'sistema triangular' a olimpíada, a academia e a educação básica afetam-se sistemicamente demonstrando a interferência da prova olímpica em estruturas do Complexo Escolar que são muito resistentes a mudança. Todo esse debate evidencia questões ligadas a Didática Histórica e permitem releituras entre aqueles que a diminuem diante da pesquisa, o processo dialogal entre a educação superior e educação básica não ocorre verticalmente como o senso comum pode fazer pensar, ele se dá em mão dupla, Leca (2018) destacou como os desenvolvedores iniciais foram afetados pelo contato com a ONHB.

> esses professores, depois da olimpíada, eles passaram a se engajar com ensino, o Zé vem com o livro (didático), que eu acho que é meio contemporâneo, vem com a formação de professor, com o vestibular. A Cris com a olimpíada, com o ProfHistória, que dizer, tudo isso vem, esse contato vai ampliando, uma coisa que já existia, mas só com formação, passou direto pro ensino básico.

A hoje professora Carla conta como a olimpíada impactou a sua formação

> Então, quando que entrei, eu não queria ser professora, eu vou ser acadêmica eu não quero lidar com sala de aula. Aquela ideia que a gente tem do academicismo de que é um trabalho menor. E ai, eu comecei a trabalhar na olimpíada [...] E ai eu comecei a ter contato com os primeiros professores e ai eu entrei com uma bolsa que era o Pibid, e aí [...] ao conversar com os professores, nos cursos de formação, ver o outro lado da olimpíada, mas, principalmente, no curso de formação, ter contato com outros professores, e ai ver o que eu tava vendo aqui (Unicamp), isso é uma critica que eu tenho ao ensino daqui. É um ensino muito academicista [...] Precisamos lidar com fontes em sala de aula. Como fazer isso? E ai veio o papel da Olimpíada, muito do que eu sei hoje como trabalhar em sala, é de conversando com vocês professores, é assistindo a oficina de vocês [...] ter todo um contato, por que as vezes você pede, 'você tem um material sobre isso?' 'Por favor, me ajuda', isso foi essencial pra mim por que não é um texto do Hobsbawm. sobre a Era da Revoluções, não vai resolver meu problema em sala de aula, ler um texto do Arno Meyer sobre o longo século XIX não vai resolver meu problema em sala de aula, quando eu tiver dando I guerra mundial, não vai, isso não vai resolver meu problema mas quando eu pego um professor que trabalhou isso de forma bem didática e traz isso pro um curso de formação e conversa e traz, pô, isso resolve o meu problema, por que são trocas de experiências isso mostra pra mim, nossa, isso resolve sabe. [...]Ter trabalhado na olimpíada durante toda a minha graduação foi essencial (DIAS, 2018)

E interessante perceber a própria trajetória dos envolvidos, alguns processos permanecem apesar da distância geracional entre os membros da comissão. A professora Cristina Meneguello destaca em sua apresentação que é “bacharel, com mestrado e doutorado em história” complementando em seguida que destaca o termo bacharel, pois

> acho que isso é um dado, eu não sou licenciada, e outro dia mesmo eu estava falando isso numa mesa. Estudei aqui na Unicamp, na década de 80, numa época que existia um preconceito velado que algumas vezes foi expresso de forma clara, como por exemplo naquela célebre entrevista, tristemente célebre entrevista, que o presidente Fernando Henrique Cardoso fez no ano de 2001 quando ele diz que na universidade existe os pesquisadores e aqueles que não pesquisam, coitados, viram professores[...] tinha um pouco essa ideia de que a Unicamp formava pesquisadores de história e quando nós já naquele momento questionavamos, mas olha, tem gente aqui que quer ser professor, gente aqui que vai ser professor, a gente não tem que pensar em formação de professores, a resposta era que “nós íamos formar professores que iam forma professores”[...] quem estudasse aqui ia ser professor universitário e ai só então ele ia pensar em formação de professores, que era também um modelo que vigorou muito forte nos anos 80, 90 que as matérias ligadas ao ensino, a licenciatura, elas eram um espécie de edição, então você fazia todo o bacharelado e ai fazia umas disciplinas na faculdade de educação, o assunto era com eles e tampouco na faculdade educação, discussões sobre ensino, você tinha aulas sobre de psicologia da criança, psicologia do adolescente, (...), lá tambem era uma faculdade educação e era deslocado de tudo, então esse projeto me frustou tanto que é fiz, eram seis disciplinas que você tinha que fazer pra licenciar eu fiz cinco, no meio da sexta disciplina, só faltava meio ano pra eu me licenciar, eu sai da sala atravessei o campus cheguei na secretaria geral e falei “eu quero me formar só bacharel”, então na minha cabeça eu já tinha de início uma ruptura com a questão do ensino e passei muito tempo dizendo orgulhosamente que eu era pesquisadora.[...] (MENEGUELLO, 2018)

Essas diversas formas de investir em uma formação dos professores e a importância de incentivar a renovação acadêmica e escolar a partir de nossas experiências e da reflexão crítica de nossas práticas são ancoradas na fala de muitos professores. Entre os que entrevistei, essa é um fato dado, mas, como não me utilizarei desse material por ora, me valerei de entrevista feitas pelo professor Ridson, que entra em consonância com minhas conclusões.

> A ONHB repercute igualmente na carreira docente, sobretudo no tocante à necessidade de uma formação continuada consonante com as demandas da produção do conhecimento histórico, que é constante. É significativa a fala do professor "D": "[...] nunca havia comprado tantos livros, acho que nem no tempo da Universidade tinha lido tanto, hoje me preocupo muito em buscar o maior número de informação sobre os assuntos apresentados aos alunos. Entretanto, igualmente significativa é a contraposição da professora "A": "Não necessariamente. Procuro sempre estar atualizada por que quero adquirir mais conhecimento." Como afirmamos anteriormente, o professor que busca participar da ONHB visa na competição, "pelo nome da instituição" (conforme afirmou o professor D) ou "pela aproximação entre escola e universidade, algo raro na atualidade" (segundo a fala do professor E) é igualmente o que busca atualização de conhecimento, mesmo sem a ONHB. Esta constatação nos permite entender que os professores que se utilizam da ONHB o fazem conscientes que a competição, por ela mesma, não irá realizar a construção do conhecimento com os estudantes. Vêem nela uma ferramenta atrativa e poderosa,

> mas não autossuficiente de formação, tanto para seus estudantes, como para eles mesmos. (MIRANDA, MAGALHÃES JUNIOR, 2014, p. 249)

4.1.2 "É CILADA BINO[87]": Lutas, dificuldades e conflitos de uma prova Pública

A análise destes pontos nos fez entender a prova olímpica de História com outra profundidade teórico-metodológica. Percebemos o seu papel de aríete, abrindo espaço à propostas diferenciadas de práticas e suas escolhas metodológicas de conteúdo e de narrativa questionam modelos estabelecidos e discursos oficiais, isso causa mais que desconfiança e estranhamento, a ousadia da prova pode levar à respostas mais combativas de um sistema que tende a resistir, um complexo que, por diversas frentes, ou rechaça e se contrapõe as inovações ou se apropria delas, remodelando-as ao seu interesse de manutenção das tradições. A ONHB está neste ponto onde pode enveredar por uma disputa aberta contra o sistema ou por uma apropriação meritocrática, institucional e dependente de governos ou entidade educacionais, até onde podemos perceber, a comissão resiste às duas perspectivas, buscando o caminho entre o labirinto do real, mas, as disputas estão postas.

Ao concluir sua primeira década, vendo os números, os dados gerados e sua repercussão nas mídias digitais, podemos ter a falsa convicção de que a prova se estabilizou, que teve plena aceitação do sistema educacional, mas, a vocação provocativa desta OC e as atuais disputas em torno da educação e do ensino de história trazem à ONHB um permanente ambiente de enfrentamento e disputa que não reforçam seu papel combativo. A comemoração de uma década de existência não a isola de ataques e ameaças intelectuais e reais. Analisar a prova é também refletir sobre sua permanente perspectiva de disputa narrativa e como tal, todos os embates que a cercam preparando assim terreno aos enfretamentos que outras propostas não-formais e diversificadas do modelo tradicional como a que pretendemos construir tendem a sofrer. Em tempos de ESP e de cerceamento à liberdade de cátedra por parte de políticos, governantes e grupos da sociedade civil, o peso adquirido pela ONHB não a isenta do conflito, antes disso, a posiciona no centro destas disputas como marco de um modelo que repercute vozes e histórias que, de acordo com os modelos tradicionais eurocêntricos, não deveriam ser consideradas.

---

[87] Bordão do personagem Pedro, interpretado por Antônio Fagundes no seriado Carga Pesada e que foi apropriado pela linguagem da internet como meme simbolizando situações de perigo ou de enganação.
Carga Pesada. Criação Daniel Filho. Supervisão: Dias Gomes. Série original Rede Globo. Rio de Janeiro. Transmissão Original - 22 de maio de 1979 – 2 de janeiro de 1981. 54 episódios (45 min), 480i (SDTV). col. 1979.

Neste ponto do trabalho nos voltaremos a dificuldades ligadas à estrutura logística e teórica da prova, temas que podem ser debatidos dentro da epistemologia histórica e de sua percepção pública e que apareceram nas entrevistas como espaços de disputa da prova de seu início até o atual contexto: O academicismo excludente, a logística estrangulada de uma equipe diminuta e a disputa conceitual e pública sobre a função e os objetivos de uma prova competitiva de História.

4.1.2.1- "A messe é grande e são poucos os operários"[88]

Emprestando termo e jargões da Administração e da Economia, podemos dizer que um dos gargalos logísticos ao crescimento; de empresas, países e projetos; é o fator humano. A limitação da mão de obra inviabiliza a médio ou longo prazo, atividades que, sem planejamento e investimento, não se estabilizarão e, ainda menos, crescerão, esta lógica gerencial se aplica ao Brasil e à Olimpíada de História que o estuda. A ONHB tem hoje, ao completar de seus dez anos, uma encruzilhada logística, pondo em questão os próximos passos a serem tomados e o fôlego da prova nestes caminhos.

É preciso refletir o projeto olímpico à luz das dificuldades humanas e materiais de uma prova em crescente importância e visibilidade. A estrutura da prova não abarca mais seu peso educacional e institucional, ao contrário, pode facilmente estrangular o projeto e coibir seu crescimento. O tamanho da equipe que constrói a prova não acompanhou seu crescimento, o déficit de 'mão de obra especializada' e investimento compatível estão hoje entre as principais dificuldades da ONHB e, como no caso do Brasil, podem ser um empecilho real ao desenvolvimento e ao alcance da prova.

Para entender a dimensão desse problema é preciso estabelecer a diferença entre dois referenciais comparativos: o tamanho atual da ONHB e o tamanho da equipe que a mantêm. Estabelecido isso, refletiremos as dificuldades que emergem desse déficit.

---

[88] Trecho do Evangelho Segundo São Lucas. (LC 10,1-9) sobre a dificuldade de conseguir pessoas à missão. ***BÍBLIA – Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002***

4.1.2.1.1 O efeito “Atlas”[89]

A responsável pela logística da prova, Geórgia Martins, ao demonstrar essa dificuldade é enfática ao demonstrar as dificuldades de levar este mundo olímpico sobre os ombros.

> Eu penso em ONHB eu penso em insanidade, insanidade completa, por que é um projeto muito grande pra uma equipe muito pequena, então, teve... acho que foi a terceira que foi muito tenso, a gente teve problema com o site, teve problema com a prova da final, por que a gente teve que refazer algumas coisas, que é a minha parte, nessa terceira olimpíada eu fiquei 48 horas sem dormir, sem encostar assim, eu, a Leca, o André, que era funcionário do Museu (2018)

Para dimensionar melhor essa desproporção entre prova e equipe, tentemos entender a ONHB através de alguns de alguns de seus números. A ONHB é hoje um dos maiores projetos de extensão da UNICAMP, quem participa da prova, mesmo diante do tamanho, deslumbramento e porte da final presencial, não consegue ter a dimensão de seu tamanho real e do tamanho do trabalho em seu bastidor. A desproporção é muito maior do que percebemos ao primeiro contato.

A primeira edição da prova contou com quase 17.000 alunos inscritos, a décima teve “um total de 57,5 mil inscritos de todos os estados brasileiros. A edição de 2018 atingiu seu recorde de participações, com 18% de equipes a mais que no ano anterior”(UNICAMP, 2018). Além do crescimento numérico analógico, hoje podemos atestar o sucesso de um empreendimento por seus engajamento virtual, nisto a prova é ainda maior. O engajamento dos alunos na prova é assombroso, podemos atestar isso pela experiência da prova, os organizadores demonstram isso pela analise da telemetria da prova on-line

> a gente tem 50 mil jovens por ano, que dedicam muitas horas a estudar, com paixão, a História. O pessoal que chegam à última fase, eles dedicam em média 15 horas por semana, 15 horas por semana. [...] Não me lembro se era 15 ou 18 horas por semana, 18 horas por semana ao longo de cinco semanas, é muita coisa.! Não tem nada que essa molecada dedicou 18 horas por semana ao longo de cinco semanas consecutivas, nada, nada, nem à namoro eles conseguem tudo isso, definitivamente nem ao namoro eles conseguem tudo isso, talvez só naquela fase inicial aguda (risos). Jogar bola, à jogar bola as pessoas não conseguem, jogar bola 18 horas por semana numa idade em que você só pensa em jogar bola, que compete com essas grande paixões que as pessoas tem com 15, 16 anos.

Alias, o tamanho real não acompanha o tamanho virtual da prova, Cristina conta como os empecilhos logísticos reais, impedem um crescimento que poderia ser muito maior do que

[89] Atlas foi um titã condenado a sustentar o céu em seus ombros, serve de referência à trabalhos árduos e marcados pela sobrecarga. ***BULFINCH, T. O Livro de Ouro da Mitologia. 11. ed. Rio de Janeiro: Ediouro,2000.***

é a cada ano, pois, "por ela ser virtual, [...] a plataforma pode suportar o dobro, o triplo, dez vezes mais participantes, (apesar disso) a gente tem essa dificuldade de aumentar o número de participantes". Esse tamanho virtual é quantificado em tamanho de hospedagem e quantidade de acessos, nos melhores padrões da era Digital pelo depoimento da professora Leca.

> a gente hospeda na Amazon, pagando uma fortuna pra ficar lá, por que é o único lugar que suporta, é , a gente tentou, quem tá desde a primeira sabe os problemas que a gente teve e que não necessariamente eram do (nosso) site, eu lembro que teve o segundo ano que foi na UOL e também caiu, depois a gente tinha uma outra[...] que era nos EUA, também não aguentou, na quarta a gente ainda ficou nessa, na quinta [...] tem um pacote que gente faz na Amazon, que é uma coisa... a gente assina e tem um pacote básico durante o ano e ele amplia conforme a nossa necessidade, então, quando chega maio, pra vocês terem uma ideia, ele sobe de uma coisa de R$500 para R$20.000 (risos), é. Realmente, o acesso é muito assustador, quando a gente abre a provam os meninos (técnicos) ficam on-line, eles ficam me mandando gráficos, de com o é que tá, tem picos assim, 1500 pessoas clicando ao mesmo tempo, são 300.00 acessos na segunda feira, isso só perde para o Banco do Brasil, é muita coisa. (PEDRO, 2018)

Os dados, números e valores assustam e demonstram o porte de uma prova que se torna cada vez maior. Inversamente proporcional foi o processo de composição da equipe que faz a prova. Incialmente vinculada ao Museu Exploratório, a prova possuía mais funcionários na primeira edição do que hoje.

> por mais que o museu fosse pequeninho, ele tinha funcionários dedicados à olimpíada que o IFCH, não tem ainda, então a gente tem a Leca, tem a Carla, mas tudo isso, elas são contratadas pela própria olimpíada, no museu tinha um Staff

Ao ir para o IFCH a ONHB perdeu esse grupo de apoio funcional e hoje não tem nenhum funcionário da Universidade dedicado a ela, chegando a sua nova casa, a olimpíada não possuía sequer uma sala.

> quando a gente veio pra cá, a gente conseguiu, depois de muito pedir, essa sala. No primeiro ano, na verdade, a gente não tinha nem essa sala, eu trabalhava na sala de Cris de professora, ela me deu a chave então quando eu precisava fazer alguma coisa eu subia lá e ficava escondidinha fazendo o que tinha que fazer até que ela conseguiu com o de Decca[90], na época como diretor do Instituto, essa sala que era uma sala ociosa.(PEDRO, 2018)

Hoje, podemos definir que a prova se organiza da seguinte forma: As professoras Cristina e Leca na coordenação, Geórgia na assistência logística, Carla na assistência burocrática e de elaboração e três bolsistas da graduação, uma com bolsa da própria ONHB e dois com Bolsa-Auxílio da Universidade, apoiando todo o processo. Sete pessoas que

[90] Edgar Salvadori de Decca, professor titular do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH-Unicamp), pró-reitor de Graduação e vice-reitor da universidade à época de seu falecimento em 27 de Dezembro de 2016.

constroem uma prova de mais de 50 mil participantes. Na elaboração são cerca de 10 elaborados da pós-graduação da Unicamp, contando neste número, novamente, com Cristina e Leca, somando com validadores e revisores que apoiam esse grupo, em meio a todas as demandas que cercam projetos como esses, e com esse tamanho, podemos entender a proporção ou desproporção de trabalho.

Esse desalinho é uma ameaça à continuidade da ONHB, conhecendo a estrutura humana da prova e o tamanho que esta atingiu, refletimos sobre a executabilidade de projetos como este, estudar as fraquezas de um projeto forte é preparar defesas ante os pontos fracos num luta contra estruturas arraigadas, que resistem à projetos, mesmo revolucionários, que sejam individuais ou pontuais, enfrentar as resistências sistêmicas e de longa duração do CE, torna necessária uma preparação de maratona, mas, com revezamento, coletiva. Projetos que desafiem a tradição precisam de fôlego e de braços, é uma lógica de guerrilha, multiplicando focos de resistência e enfrentamento a essa estrutura de longa duração.

Apesar do tamanho que a ONHB adquiriu hoje ela

> Eu acho que ela tá consolidada, ela tem um nível de legitimidade, sim, acadêmico, tem, mas eu acho que ela não tem o apoio institucional que ela precisa. Tá muito aquém do tamanho do programa que ela é, vocês são testemunhas do jeito como a gente trabalha, então, qualquer pessoa viria e falaria assim, ‘ não se é pra trabalhar nestas condições, eu não... Deêm um jeito’. Daria ultimatos assim no Instituto ou na reitoria, exigindo condições de trabalho. Eu fico preocupada se a gente não fica reproduzindo essa estratégia da precariedade, do sacerdócio também no nível da olimpíada, ah o professor ama o que faz então pode ser de qualquer jeito isso é uma coisa que cada vez mais me preocupa, por que eu acho que a gente tem que ter condições de trabalho melhores. Na hora que é um sucesso, a hora que vem a final, que sai no jornal todo mundo é o pai da criança, né. Mas ela realmente tem poucas mães, alguns pais e muitas mães, mas, esse apoio todo depende mais das pessoas que estão a frente (MENEGUELLO, 2018)

A compreensão de que se uma dessas engrenagens falhar, todo o processo desmorona, leva a uma apropriação pragmática da prova que retroalimenta perigosamente. Essa precarização e essa sacerdotização da construção olímpica nos leva a três riscos, três questões-problemas, relacionadas diretamente à desproporção entre o aumento da prova e o tamanho reduzido da esquipe: A exaustão da equipe, a personalização excessiva e a limitação da capacidade de autorreflexão.

a) O esgotamento

A exaustão humana pode vir por questões pessoais ou financeiras. A qualquer momento uma dessas engrenagens essenciais ao processo pode falhar. O tamanho da equipe toda todos imprescindíveis e qualquer saída pode decretar o esgotamento da capacidade de

execução de uma nova edição. Pois além de o trabalho da prova ser hercúleo, o suporte econômico da prova ainda não permite que uma equipe dedicada exclusivamente a ela, nenhuma das organizadoras tem a ONHB como atividade exclusiva. E isso interfere naturalmente na prova.

> você não pode ser elaborador mesmo que você não oriente, é uma questão de isonomia [...] às vezes a gente perde elaborador muito bom, mas as pessoas precisam viver e a olimpíada não é um emprego fixo[...] com os cortes de verbas a gente tem que fazer outras coisas, não dá pra viver de olimpíada, eu não vivo de olimpíada, eu preciso de outras coisas, eu dou aula, faço revisão, a gente faz mil coisas. (PEDRO, 2018)

Então existe uma sobreposição de trabalhos sobre todas as integrantes da coordenação da prova, há o claro risco de esgotamento humano ou de impossibilidade pessoal, busca por novos rumos profissionais entre outras questões de forma que a prova, por mais consolidada que esteja esta humanamente em risco permanente. Meneguello fala essa questão afirmando que esse é o maior desafio da prova após sua primeira década.

b) A personalização

O pequeno grupo acaba virando a cara da prova, isso, por mais que seja traz o risco da transformação de um projeto em uma pessoal, esse processo fragilidade das instituições do país em de nossos projetos personalistas de poder. Esse efeito é apenas uma das dificuldades colaterais da exiguidade da equipe. Esse personalismo fragiliza os projetos não-formais, ainda mais os que desafiam um sistema que prescinde das individualidades para se impor. Mesmo que o envolvimento total das organizadoras marque positivamente a prova com seus carismas, paixões e empenho, pode ameaçar a continuidade e a ampliação de um projeto tão importante à Didática do ensino de História.

Além do risco real de uma saída, desgaste ou desistência, essa personalização leva à uma centralização excessiva dos processos, e a ideia de que sem os personagens centrais a prova não pode acontecer. Esse risco parece ser claro às organizadoras, todas as entrevistadas ressaltam esse ponto e imediatamente declaram como é difícil essa separação. Essa percepção da realidade e da dificuldade de superá-la é muito forte em algumas falas.

> Desafio! Renovar, outra pessoa pegar pra coordenar. A equipe todo ano, todo ano entram duas pessoas que nunca elaboraram, todo ano, eu tiro dois... 'mas eu tô aqui...' Não, tchau! Entra dois que ainda não trabalharam, por que eu tô formando pós-graduandos. Tem pós-graduando aqui que nunca deu aula, e que é obrigado a parar e pensar (a educação básica), eles são obrigados a parar ao fazer a prova, a gente tenta fazer isso. Desafios assim, aumentar, renovar, eu não quero que fique, já está demais da conta, associado com a minha cara e associada a mim é pra ser um

> projeto e não o projeto de uma pessoa, tá associada comigo. Resisti de início que tivesse na bolsa desse ano a carinha da gente, mas eu entendi como homenagem, eram dez anos, queria despersonalizar, mas, já entendi que vai ser impossível né... (MENEGUELLO, 2018)
> O que a gente tem ainda pra fazer né,? Eu tenho tentando fazer uma georginha pra assumir meu posto há algum tempo, não tenho conseguido ainda, é por que é importante né, a Cris tá aí, tá muito na pessoa, mas ela não tá aí pra sempre. O projeto não tem que ser personalista, ele agora tem que ser o projeto, não pode ser mais a cara de uma pessoa, não pode ser só mais a Leca, aos poucos a gente tem que passar o bastão. (MARTINS, 2018)

Neste momento, a realização da prova é garantida, o empenho e os projetos são crescentes e a expectativa de continuidade é forte, mas, em projetos de tão importância, a hora inevitável da passagem de bastão, por todos os motivos que ela pode ocorrer, tem que estar sempre previstos, nestes casos a plena institucionalização e uma capilaridade descentralizadora podem dar segurança ao modelo. Percebemos na comissão o desejo de permanência da proposta e a consciência de que a atividade deve lhes transcender, como forma de se manter ativa quando, por qualquer questão, estas personagens cruciais a sua existência não estiverem disponíveis.

C) A escassez de produção acadêmica

Por fim voltamos ao processo acadêmico, a ONHB é um aprova acadêmica, e como tal tem que ser pensada, descrita e analisada pelo rigor de nossa ciência, estes estudos a reforçam e amparam, entretanto, essa produção também é ameaçada pela falta de pessoal.

> a gente nesses dez anos conseguiu juntar um banco de dados muito interessante que pode ser fonte de pesquisa pra muita gente, nós não conseguimos fazer isso ainda né por a gente vai ter a Leca, A Cris a Carla que são pesquisadoras, mas a gente depende agora dos mestrados, da ICs, dos doutorados em cima da Olimpíada, justamente por conta dessa percepção, a gente não vai ter (MARTINS, 2018)
> Tem algumas coisas que a gente sonha, tem dez anos e não consegue usar, sempre falo que a gente tem uma quantidade de dados que daria doutorados e doutorados aqui, e a gente não consegue. Não tem tudo (disponível), às vezes a pessoa tá fazendo doutorado, pergunta uma coisas e a gente fica: 'Ué, eu não tenho isso". Outro dia perguntaram, 'vocês fizeram alguma coisa?', 'vocês produziram alguma coisa?' mas a gente não tem tempo de produzir, eu não tenho como pegar uma atividade que eu fiz [...] e depois produzir um artigo sobre isso, não dá por que eu já tenho outra atividade pra pensar, então é isso a gente não consegue. (PEDRO, 2018)

Todo cotidiano estrangulado dificulta a reflexão crítica sobre o agir e o devir, pensar um projeto desta proporção, refletir academicamente seus processos e resultados é base de seu crescimento e projeção. Hoje, entretanto, essa geração de dados é uma necessidade emergencial, em meio às ameaças que todo o sistema educacional sofre. Todo respaldo nos parece pouco. Falamos acima que a ONHB precisa ser entendida também através de seus números. Leca diz que quando a prova políticas pública é preciso uma quantificação do que é a prova hoje.

> que a gente precisa de estatística. Isso foi uma coisa que o ministério, quando a gente tava lá agora mês passado, no encontro das olimpíadas, que foi organizado pelo ministério da Ciência e Tecnologia, que eles pediram, eles tão, para defender a olimpíada, precisando desses dados para trabalhar, a própria coordenação pediu, a Leda que estava, aí ela pediu, olha pra gente defender o projeto, a gente tem que ter numero, eles não aceitam só beleza, tem que ter número tem que ter estatística, então a gente tá no trabalho também de mover as nossas estatísticas, mas ainda não tem. (Id.)

O atual momento histórico ressalta a ausência dessas produções ante a necessidade de "defender" um projeto como este, neste momento de crise nos investimentos em educação e ciência. Essa dificuldade de produzir metadados sobre esse universo de informação produzida pela ONHB pode reforçar um preconceito acadêmico sobre projetos de didáticos e dificultar o estabelecimento da ONHB como referencial teórico-metodológico para outras experiências e alimentar as críticas de setores organizados que veem como ameaça qualquer modelo diferenciado de educação.

Sem essa produção que sistematize, apresente e defenda a prova, vemos uma ONHB fragilizada ante uma academia que se recusa a pensar a educação e à projetos de poder e de governo que querem amordaça-la. Precisamos superar os dois obstáculos em prol de uma consciência crítico-genética, decolonial, diversa e cidadã. O segundo obstáculo, autoritário e antId.ocrático, examinaremos no próximo capítulo, o primeiro, mesmo que já tendo sido iniciado, merece estar em outro ringue deste tópico combativo.

4.1.2.1- Eu sô é Doutor, tá aqui meu anel.[91]

Ampliando essa relação entre a ONHB e Universidade, podemos perceber como, mais do que a simples cobrança por produção acadêmica, há, ainda, uma desconfiança entre os não buscam conhecer a prova. Essa questão remonta o bacharelismo apontado no primeiro capítulo e explica críticas que, por mais superficiais que sejam ainda emperram a relação entre projetos didáticos, mesmo do porte da ONHB, e, a academia.

Questionados do sobre esse ponto os entrevistados demonstraram reações parecidas. Leca (2018) fala de sobre "falácia" da academia com o ensino, Firer fala de retórica vazia.

[91] Bordão da personagem Barnabé de Barros, interpretado pelo ator Osmar Prado na novela 'Meu bem Querer' da rede Globo, 1988. ***Meu Bem Querer. Criação: Ricardo Linhares. Telenovela original Rede Globo. Rio de Janeiro. Transmissão original: 1998 – 1999. 179 episódios (50 min), son., col. 1998***

> As universidade estão pouco se lixando para a educação básica, via de regra, você tem uma retorica, alias na minha experiência, quanto mais contundente a retórica menor o nível de ação, a retorica contundente tem a função de ocultar (2018)

Cristina Meneguello reforça essa ideia

> eu vejo muitas pessoas, muito bem intencionadas, dos centros universitários que não percebem na sua fala essas limitações, então eles querem ajudar só que eles falam assim como é que gente faz pra transmitir...' né, então é assim eles tem o conhecimento e as pessoas estão lá esperando receber cair do céu. Então eles falam 'mas o que a gente faz não desce pro livro didático', por que descer, quem disse que aqui tá em cima e aqui tá embaixo. 'Desce pro livro didático' já ouvi muitas vezes, não de pessoas que são interessadas, pessoas que estão preocupadas com o ensino só que tem uma formação talvez aristocrática que acham que o que se faz na universidade é muito acima do que se faz na educação básica ou que percebem o professor como reprodutor de conteúdos, não percebem a dimensão de criação do professor, não percebem esse lado de pesquisador, né. (2018)

Alguns dos pontos colocados têm haver com o menosprezo pela Didática, outros têm haver com a compreensão superficial sobre a ONHB ou sobre a própria Ciência Histórica, com o menosprezo apontado nos capítulos anteriores que parte da História-acadêmica tem pela História-Ensino. Não queremos colocar aqueles que se opõe ao projeto e apontam problemas em sua execução como "inimigos" de uma proposta salvacionista da educação. Ao contrário, marcamos que todo e qualquer projeto politico-educacional tem escolhas que o tornam passiveis de críticas e justas disputas por outras visões, tanto da parte política, quanto da educacional, por isso, precisamos entender os questionamentos como naturais, dentro de disputas narrativas. Também entendemos que falar de 'Academia' com um todo, coeso e de pensamento único, rechaçando o ensino é um erro uma vez que é nos espaços acadêmicos que temos pautados os debates de valorização da Didática e é neles que se tem popularizado esse pensamento.

Agora, as disputas teóricas internas ao pensamento universitário trazem uma realidade esquizofrênica de apoio e rechaço constantes. A academia que apoia é a mesma que repudia.

> A Academia tem essa restrição, eu contei, que numa das primeiras Assembleias-Gerais da ANPUH – por que a olimpíada tem o apoio da ANPUH na figura de seus presidentes, então, quando a gente teve a ideia, antes da gente lançar, eu fui ao Rio de Janeiro conversar com o falecido, saudoso, Manuel Salgado e apresentar a proposta pra ele, por que ele trabalhava nessa coisa de Divulgação Científica e tal, aí ele falou, 'mas quem vai fazer essa prova é a ANPUH?', Não, a gente vai fazer na Unicamp', (ele disse) 'Ah então eu achei ótimo e tal'. E vocês devem ter observado que em toda cerimonia da final a gente tem o presidente da ANPUH, pra mim era importante ter essa legitimidade, agora, o fato da ANPUH apoiar, não significa que, naturalmente, os colegas Historiadores apoiam, assim como vocês vão ter colegas professores que não vão apoiar, vão dizer que eh isso que é aquilo também – logo na primeira ou segunda Assembleia Geral, logo que a gente tinha começado a

> olimpíada, eu fui chamada de Luciano Huck da História, se eu ia fazer o soletrando[92] da história? O que é uma tentativa de te ofender, de dizer que você esta fazendo...[...] Por que volta àquela ideia de que o que a gente faz na academia é tão sofisticado que vocês não vão entender, então, vocês só vão entender se ficar uma coisa bem, bem vulgar, e não é. O Voltaire falava né, na enciclopédia, em vulgarização do conhecimento, ele usava a palavra vulgarização no termo certo, né. Ele pega lá as teses do Newton, ele reescreve pra qualquer um entender – qualquer um letrado, lógico, no século XVIII, entender – ele dizia 'o conhecimento tem que ser vulgarizado'. Quer dizer, a gente não saiu do séc. XVIII ainda, essas questões todas estavam sempre presente, a gente hostilidade, a gente teve monções movidas contra a olimpíada entre acadêmicos, a gente teve moção no encontro 'Perspectivas em ensino de história', que aconteceu na UNICAMP, não é nem que foi em outro lugar.
> E ai quando eu fui ver a monção, eu falei meu Deus, essa pessoa não sabe... ela nem se deu ao trabalho de ver o que era. Por que ela dizia que a gente oprimia os professores, humilhava os professores na olimpíada de história, oprimindo-os por resultados e ajudando os sistemas de ensino a oprimir os professores e humilha-los. E eu fiquei olhando e falei assim nossa gente... É demais, né... Não é nem assim, que foi no meu estado, foi na minha Universidade, né. universidade lava a mãos, quando ela diz que a inclusão tem que começar de baixa tem que melhorar primeiro a educação básica, 'aqui ó', você não quer assumir suas responsabilidade que dizer que não precisa fazer cota por que tem que melhorar o ensino a i não precisa fazer cota, nisso né você se livra 25 30 anos de sua responsabilidade, tem isso na universidade .Tem forças retrógradas dentro da universidade, tem forças retrogradas dentro da área de ciências humanas, tem um preconceito enorme com o ensino, tem um preconceito enorme com o lúdico. (Id.)

Não tivemos acesso ao texto dessas monções e notas movidas contra a Olimpíada, mas, seria um exercício acadêmico interessante ouvir e entender as posições desses opositores como contraponto ao olhar que temos sobre o valor didático da prova. Pelo depoimento da professora e por conhecer de perto a apropriação mercadológica que muitas escolas fazem de uma prova que se nega a isso – a prova evita a ideia de primeiros lugares por conta destas pressões 'meritocráticas' e entrega 15 de ouro, 25 de prata e 35 de bronze, dadas fora da ordem de pontuação, de forma a não ter um primeiro colocado. Pretendemos tratar dessa apropriação mercadológica das olimpíadas e dessas monções em outro trabalho - entretanto, essa media não pode ser imputada à prova e se essas apropriações existem, e existem, as entidades devem proteger os professores ante o sistema, e não boicotando projetos.

Mesmo discordando, vemos essa contradição e ambiguidade, como uma das vertentes mais interessantes da percepção Pública da História e que pode inclusive ser objeto de análise junto aos alunos, como caráter formativo. Uma vez consolidada a prova no Complexo Escolar e os alunos tendo se apropriado das metodologias e propostas diferenciadas da ONHB, pode-

[92] Quadro do programa Caldeirão do Huck: "Na competição, 27 estudantes de 12 a 15 anos, representando os estados brasileiros, tinham de soletrar palavras corretamente. [...] O prêmio para o vencedor era de 100 mil reais, para ser investido em sua educação. O quadro era realizado em conjunto pela Central Globo de Produção e pela Central Globo de Jornalismo, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o projeto Amigos da Escola". Disponível em < http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/auditorio-e-variedades/caldeirao-do-huck/caldeirao-do-huck-soletrando.htm> acessado em 12/12/2018.

se usar o estilo de prova como metarreflexão, pode ser de extremo valor aos alunos olímpicos, já situados ante a lógica e funcionamento da prova.

Afinal a primeira oposição a uma Olimpíada de Humanas veio da própria criadora da prova, de forma que encontrar posturas inicialmente resistentes entre aqueles que não conhecem a prova não deve nos inquietar. A primeira das resistências à ONHB foi entre os pares acadêmicos, a mesma resistência que diminui à Didática de História a algo menor dentro da universidade, faz que projetos como a ONHB sofram ataques de intelectuais e políticos. O bacharelismo apontado no primeiro capítulo deste projeto e que diminui todo projeto ligado ao Ensino, não eximiria a ONHB, a ideia de vulgarização da História, posta por Cristina, expõe uma perspectiva que vai ao encontro de nosso entendimento de História Pública,

Percebemos como essa disputa acadêmica, traz um peso à prova ante a luta pela valorização do ensino de História dentro da Universidade. Os modelos olímpicos estão cada ves mais sendo incorporados as programas acadêmicos como projetos de extensão ou como propostas didáticas mais amplas, aproximando o modelo brasileiro do padrão internacional. Entretanto, nas ciências humanas, e como um modelo tão desafiador quanto o da ONHB isso é ainda mais complexo. Quando a escrita deste projeto já encaminhava para o fim, a Comvest, Comissão permanente para os vestibulares da Unicamp, apresentou um edital para o acesso aos cursos da universidade por desempenho em provas olímpicas. A comissão estabelecia que os futuros estudantes da estadual de campinas ingressariam em 2018 pelo Vestibular tradicional ou pelo ENEM, com a adoção de reservas étnico-raciais e Vestibular Indígena; por meio do ‘Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis), para estudantes da rede pública de Campinas’ e por ‘desempenho em olimpíadas científicas e competições de conhecimento’ (UNICAMP. 2018). Apesar de sua atualidade e do avanço de propostas inclusivas e contra-hegemônicas, de seus últimos vestibulares terem sido feitas reflexões importantes à contra-narrativa tradicional de História, percebemos que a promissora proposta de acesso por critério olímpico não comtemplou o maior projeto olímpico de sua própria instituição.

Foram aceitos os resultados de 19 olimpíadas. As provas selecionadas se dividiam da seguinte forma: de 4 matemática, 4 de física, 3 de Biologia, 2 de química, 3 de informática, 1 de astronomia, 1 de Robótica (Ibid.) . Nenhuma ligada à linguagens nem à Humanas. Questionamos a comissão da ONHB e do vestibular sobre o tema utilizando os canais oficiais

da instituição, ainda não obtivemos resposta da olimpíada. Da Comvest recebemos o seguinte e-mail

> Prezado,
> As competições selecionadas foram definidas por cada Curso de graduação e aprovadas pelas respectivas congregações. Mas como esse é apenas o primeiro ano, outras competições poderão ser incorporadas ou excluídas futuramente, a depender do interesse dos cursos.
> Atenciosamente.

A decisão do departamento não nos foi acessível, mas pensando sobre o Instituto,

> a vinda pro IFCH, força o IFCH a ser posicionar quanto à olimpíada, timidamente, por que você tem o maior projeto de extensão da universidade, só perde pro vestibular, morando no IFCH e não tem uma secretaria de extensão, não tem só a Olimpíada, tem mais ainda dois projetos de extensão e não tem uma secretaria de extensão. (MARTINS, 2018)

Mesmo que o corpo docente e discente do IFCH tenha sido essencial a prova desde seu início, há um vazio institucional nesse processo, Leca destaca que hoje o Instituto abraçou a prova, mas, Cristina chama atenção a um fato

> Você vê, a gente tá no décimo ano e eu nunca consegui levar o diretor do meu Instituto na cerimônia de premiação, dez anos, eu acho que isso diz alguma coisa dessa resistência aqui dentro, que acho que pode ser simplesmente desconhecimento, ignorância. Eu acho é (isso), que não é uma postura 'oh ela não devia fazer isso', pelo contrário. (2018)

Mesmo que por desconhecimento, a ausência, assim como os silêncios, dizem sim, sempre, muita coisa. Por fim, cabe destacar outro ponto de tensão recente da relação do Instituto com a docência.

> quase perdeu nossa licenciatura, a dois, três anos atrás, a gente quase perdeu nossa licenciatura por que o conselho estadual de educação por que a gente não tinha carga horaria para licenciatura a gente teve que fazer toda uma movimentação do nosso currículo pra não perder nossa licenciatura. (DIAS, 2018)

É sintomático pensar que a casa do maior projeto de extensão didática da IES campineira, quase perdeu seu espaço de formação docente. A 'Alma Mater' da ONHB ainda tem que resolver questões internas, não acreditamos, como a professora Cristina, que haja uma deliberação antagônica, aliás, temos certeza, pela recepção que tivemos todos os anos no IFCH, que a universidade aceitou a Olimpíada, mas, muitas tensões parecem subjacentes. Algumas resistências latentes são difíceis de serem percebidas e vencidas, como foi posto acima, mesmo acadêmicos "bem intencionados", que "estão preocupados com o ensino", podem reforçar e perpetuar os tradicionalismo elitistas da academia, por permanecerem achando-se, mesmo que não abertamente, "muito acima do que se faz na educação básica". Esse olhar deve ser combatido permanentemente por ser naturalizado. Nossos racismos,

machismos, preconceitos e elitismos cotidianos devem ser nossas lutas e disputas permanentes.

Apontamos o IFCH como um modelo desse paradoxismo acadêmico ante os projetos didáticos. Mas se a ida da ONHB para o Instituto deu destaque a estas tensões é por que elas apenas refletem a disputa universitária geral. Enquanto estava no Museu, um espaço não-formal por excelência a prova exigia uma postura dos professores, dentro do espaço formal de ensino universitário, a postura é outra. Essas questões ecoam em todas as áreas da Universidade, a tensão entre pesquisa e ensino. Aqui retomamos o ponto da produção acadêmica sobre a ONHB em diálogo com o que estamos colocando agora.

> No IFCH, o curso de formação, por exemplo, força os professores [...] descer dos seus pedestais [...] e ver que ser professor do nível regular não é um demérito pelo contrário. Ao mesmo tempo o IFCH tem tido uma cobrança pra Leca, Cris já fazia, e pra Carla agora, de produzir, por que, a olimpíada produz conhecimento muito, mas o conhecimento mensurável pra academia é artigo, é apresentação em congresso.
> A gente tem discutido isso na PRG que é isso, o professor que é bom em sala de aula, isso eu discuti com a pró-reitora, ele tem uma produção baixa, por que se dedica a graduação, o professor que não é muito bom em sala de aula ele tem uma produção alta, por que ele se dedica muita a pesquisa, contudo o que interessa a Universidade no final do ano é o relatório de produção[...] a Olimpíada não é diferente. A Leca ta indo pra Portugal pra apresentar num congresso, tem que produzir, tem que falar, tem que produzir livro, tem fazer isso, isso vai fazer com que não seja só um projeto de extensão, por que eles podem dizer que 'é uma coisa menor', que 'tá mexendo com o ensino regular'.
> Eu escutei numa reunião dos coordenadores do curso de engenharia: "a gente, não tem que ficar corrigindo o ensino médio, não dá! a Unicamp deveria se posicionar pra exigir do ensino médio que eles entreguem alunos bem preparados"
> Aí pró-reitora virou e falou: "Tá, mas e as nossas licenciaturas, como estamos com nossas licenciaturas, por que essa é a resposta que a gente pode dar pra sociedade com as licenciaturas, um professor bem formado, vocês querem alunos (bons) entrando, mas, não querem que a gente forme bons professores, vocês querem formar pesquisadores então se que quero exigir que o aluno venha, que postura nos estamos tendo, que incentivo a gente está dando pra docência, não estamos dando incentivo nenhum" [...] o que é que as Universidade Públicas tão fazendo pelos seus professores, quando chega ao final do ano, o que eu exijo é pesquisa, só pesquisa, tem uma alta valorização da pesquisa e um baixa valorização da docência, tem modelos nos EUA e em outros países que ele tem a função só do pesquisador, ele não quer da aula.
> [...]
> A gente teve um doutorado [...] a aluna pesquisou o alto índice de reprovação em cálculo, com entrevistas e os números, os alunos e professores deram os números, chegou a hora da publicação, o MEC entrou na justiça pela não publicação da tese dela [...] Mas é fácil falar do ensino médio e não olhar pro umbigo da própria Universidade. A universidade tá nessa discussão vocês acham que ela não tá, mas ela tá

E é preciso estar, a questão hoje é política, como colocamos antes, a reforma da educação básica vai afetar a docência do ensino superior. A Universidade precisa romper certas crenças limitantes e abraçar a docência com toda a ênfase. A preferência pela pesquisa, é pessoal, a pesquisa teórica é essencial, o privilégio desta ante a didática é suicida. O

desprezo pelo ensino, no contexto de ataque que a docência tem sofrido é uma irresponsabilidade histórica, esses vazios de ação sempre têm consequências, o posicionamento institucional é, agora mais do que nunca, primordial. Mesmo que o cenário olímpico de Humanas esteja crescendo e o Ensino Histórico esteja ganhando espaço, a luta contra o bacharelismo 'aristocrático' deve ser tema constante nas formações docentes, uma luta pelo entendimento da História em sua vertente pública, 'desencastelada' e socialmente inserida, as práticas em permanência, devem ser expostas e discutidas à luz, a publicidade oxigena velhos recônditos fidalgais.

4.1.2.3 "Você precisa saber da piscina, da Carolina, da gasolina"[93] ou o que é e o que não é História.

Existem as resistências aos projetos didáticos em si e existem as resistências a seus conteúdos e abordagens, entramos aqui na segunda parte dessas oposições. Essa é ainda mais intensa e ainda mais construtiva, pois se há uma falha gravíssima em se opor a um projeto sem ao menos conhecê-lo, discutir os méritos de um projeto em andamento pode ser extremamente saudável. Discordâncias e confrontos de ideias são difíceis, desgastantes e potencialmente belicosos, mas, profundamente necessários ao convívio social democrático.

Os espaços formais de ensino, tradicionalmente, não desenvolvem estas habilidades e não prepararam os alunos para o debate antiautoritário de posições, por mais dissonantes que sejam as opiniões ou inflamados os argumentos, sem isso, tendemos à produzir uma sociedade descambe sempre para a agressão física e moral. Como vimos, a ONHB produz conhecimento através do debate dentro das equipes, e isso nos traz à última parte deste tópico: os debates intelectuais sobre a prova.

Não os ranços ou preconceitos, os debates de perspectivas, problemáticas presentes nas questões da prova e compreensões históricas, perspectivas historiográficas, que muitas vezes se mantem distantes das salas de aula, como a História da Vida privada, a História do Cotidiano e História do Tempo Presente, e que tem grande ligação como nossa proposta por serem campos mais propícios ao combate da marginalidade narrativa dos grupos periféricos. As disputas entre o tradicionalismo e as teorias contra-hegemônicas, que questionam as posições conservadoras de mundo, de ensino e da História interessam ao processo de

[93] Verso da Música 'Baby' autoria de Caetano Veloso(1968) na interpretação da banda "os Mutantes". ***VELOSO, Caetano. Os MUTANTES. Baby. Os Mutantes. [S.l.]. Polydor Records, 1968.***

formação cidadã não impositivo, que não quer trocar uma verdade tradicional por uma verdade alternativa. A ONHB vê a ciência como um espaço de disputa democrática.

> Hoje, a gente tem isso, a coisa também de mostrar, a gente traz uma questão dai em dois anos a gente traz a questão interpretada de outro jeito, aquele tema, pra mostra que a história se faz de interpretações, e que tá errada? Não! São interpretações com possibilidades diferentes de olhar o mesmo documento. Eu posso discordar; eu, Leca, historiadora; posso discordar de fulano, está errada a análise dele? Pode estar pra mim, mas não necessariamente, é uma análise historiográfica. A gente passa por revisões, alguns concordam outros não concordam. Não tem uma onda na história da escravidão que tá voltando pra ideia de que o escravo realmente acreditava que ele era submisso de verdade, quer dizer você tem toda uma quebra na década de 80 e 90 e agora você tem uma corrente que tá voltando dizendo 'não, olha, ele era submisso, sim' e tirando a agência, que dizer, a gente tem esse movimento da História, e é isso que a gente tenta fazer pra mais do (só) que pensar postura teórica. Não que a gente não cite teóricos, eu acho que isso também é legal, a gente fez as criancinhas darem uma olhada no Hobsbawm, quando a gente trabalhou a foto das cabeças do Lampião, [..] quando a gente elaborou, queria falar de banditismo, mas falou, 'ah mas vamos por na errada' por que ai a gente obriga eles a olharem o artigo dos Bandidos e verem que não é, ou é, banditismo. Quer dizer, pelo erro a gente faz aprender. Então é um pouco isso, a gente vai pra alguns Historiadores, a gente cita, tem um encaminhamento teórico de algumas questões, mas a gente tá aberto, e eu acho que isso é legal. (PEDRO, 2018)

Esse trecho é uma ode à formação das ferramentas e mecanismos intelectualmente combativos, ao valor formativo de incomodo, da fuga da zona de conforto. O embate que não é doutrinário como propõe o ESP e seus asseclas, mas que, ao contrario, fortalece, através do contraponto, as posições que estejam criticamente embasadas e não apenas 'engolidas' e naturalizadas. Em minha experiência olímpica pude presenciar e me envolver em disputas por questões que por vezes necessitaram uma pausa no debate para acalmar ânimos exaltados. Esses conflitos são inerentes à lógica constitutiva da ONHB mesmo em sua elaboração. Cristina e Leca relatam brigas, desavenças e choro entre os elaboradores, disputas sobre o que fazer na prova, essas provocações e disputas nos ressignificam, nos tiram de nossa zona de conforto. Perguntada se a prova estava perdendo o medo da História recente, Leca respondeu que

> eu fiz um questão do tempo presente, eu fiz, eu fiz a questão sobre gordofobia. Não é, não é medo, é simplesmente por que eu me sinto mais segura no século XIX, eu me sinto mais segura nesse recorte, é lógico que eu tenho questões fora do século XIX, tenho outras coisas, mas, acho que a gente vai ganhando segurança de falar alguns temas.

Esse tema do Tempo Presente é normalmente espinhoso ao historiador, e mais ainda ao professor-historiador, ainda mais agora quando uma das marcas de identificação de um 'professor doutrinar' segundo , na página oficial do grupo, na aba 'Flagrando o Doutrinador', temos como o primeiro fator de identificação dos doutrinadores a seguinte orientação: 'se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário

político ou internacional (Escola sem partido) . O escola sem partido é movimento político e ideológico mas ampara pessoas que simplesmente tem uma visão tradicional do fazer historiográfico, sem terem percepção da profundidade do conflito. Essas resistências e posições, também, precisam sem colocadas em disputa e confrontadas em nome da emergência de narrativas marginais, que na visão tradicional da História, deveriam permanecer soterradas pelos assuntos "verdadeiramente históricos".

Encarando a ONHB como obra pública, como História Pública, podemos perceber como esses debates se aproximam das suas posições e que o posicionamento contrário a estas, não vem, necessariamente, de opositores da Olimpíada ou de uma História crítica, citamos como exemplo a entrevista do professor Firer (2018), fundador da olimpíada, que hoje se coloca como observador apaixonado pela prova, e que ao comentar a tarefa da última edição, que foi exposta na final presencial, comentou que não gostou nem da proposta, nem do resultado, destacando o entendimento de que o produto didático tinha certo "caráter panfletário".

> Esse ano eu não gostei muito, do que eu vi. Não gostei, achei que virou um espaço de militância, não tem que ser um espaço de militância.
> [...]
> As poucas gazetas que eu vi, [...] não era o oficio do historiador, o historiador tava fazendo o que o militante faz, estavam criticando propostas governamentais e não vinham trazer nenhum aprendizagem, nem algum olhar histórico sobre essas coisas que não seja banalidades, "conquistas" " foi conquistada há 70 anos", a não ser palavras de ordem. Eu não gostei, estavam mais pra mim como militância política, do panfleto, aliás, eu acho que é esse tipo de coisa que dá voz aos críticos de Escola Sem Partido, eu acho que abriu uma brecha que não seria necessária.
> Inclusive, noticia não é história, parte essencial da história é que você precisa do distanciamento, inclusive temporal, o pessoal que estuda história antiga diz que o que tá acontecendo agora é jornalismo. Mas com certeza o que tá acontecendo esse ano, não é História, o que não quer dizer que História não pode dar aporte a essas questões, diversas disciplinas dão aportes... Aliás, eu não vi a proposta da gazeta, eu vi o resultado, o resultado que eu vi, eu vi um resultado parcial, eu vi 7, 8 ou 10, mas o que eu vi eu não gostei, eu acho que era panfletarismo... eu não gostei. Eu não tô inferindo sobre as outras 500, mas eu não gostei, acho que não é o espaço, não é isso. (FIRER, 2018)

O tempo, neste caso o Tempo Histórico, elemento central da criação da prova volta a aparecer entre a ONHB e o professor Firer. De quanto tempo a História precisa, qual o tempo da História. Aquilo que o matemático aponta como "história militante", entendemos aqui como uma "história atuante", o fato de a proposta tratar de um tema de extrema atualidade se afastaria do que a Ciência Histórica é? Para o professor Firer sim, ele é taxativo ao dizer que notícia, não é história. Essa posição realmente reforça, pelo senso comum, ao encontro do que

foi posto pelo ESP, o que demonstra a necessidade de confrontar estas posições que ignoram, intencionalmente ou inadvertidamente, a renovação historiográfica.

A co-fundadora da prova tem outra opinião.

> Acho que o Marcelo fez esse comentário por que ele sempre falava 'oh! Eu tô aprendendo com vocês, eu não sabia que isso existia, não sabia que isso podia'. Tem um olhar tradicional que a História tem que falar sobre o passado, sobre coisas que já estão estabilizadas e não puxa pra questões contemporâneas. A olimpíada, a gente percebeu que quando a gente joga a tarefa, pro pessoal fazer, o tarefão, se não conversar com o dia-a-dia deles não traz nem beneficio pra eles na hora que eles forem enfrentar uma redação de vestibular, por exemplo, forem enfrentar uma redação, forem enfrentar o ENEM, eles forem enfrentar perguntas de atualidades, essa é uma forma da gente contribuir.
> Eu acho que a gente politiza ao mínimo, eu não vejo ela assim. As pessoas da comissão têm suas posturas politicas, nosso perfis etc. Eu inclusive evito de fazer uma coisa muito de tomar lados, pra não afugentar um público que eu gostaria que participasse. Mas essa coisa dos jornais, eu acho que sim, eu não consigo conceber uma pessoa que tem 15, 16, 17 anos, tá lá assistindo o Jornal Nacional e não entende o que é que as pessoas tão falando. Aí a pessoa fala lá reforma da previdência, fala lá reforma trabalhista e ele não sabe o que é. Ele é um analfabeto que sabe ler e escrever que ele é um analfabeto da informação, se não é uma escola particular caríssima, que tem um professor de atualidades, quem é que vai fazer esse caminho da atualidade, quantos menos tão falando a o dólar disparou ele sabe oque significa isso tem essa contribuição também..

Na proposta desta polêmica tarefa, a questão do envolvimento cidadão com as temáticas atuais do país, ressaltado por Cristina, a ONHB demonstra a intenção de refletir criticamente sobre os "jogos de poder, as lutas por direitos e os costumes e valores de cada período", enfrentando a visão anódina da História dos grandes eventos e ressaltou como a proposta não esconde a complexidade destas análises, principalmente, se pensarmos no modelo tradicional da História escolar.

> O tema que acompanhou as fases da 10ª ONHB nos remeteu às relações entre as leis, a justiça, os direitos e a cidadania. Como vimos, as leis vão se transformando ao longo do tempo, tanto na forma como são escritas quanto na forma como são interpretadas e aplicadas.
> As leis revelam os jogos de poder, as lutas por direitos e os costumes e valores de cada período, e, por isso, são um objeto privilegiado da história. O mesmo ocorre com a maneira como os diferentes atores sociais entendem e defendem os seus direitos: é fundamental para um cidadão pleno ter consciência de seus direitos políticos, sociais e civis, ou seja, de sua cidadania.
> Quisemos, ao longo da 10ª ONHB, refletir historicamente sobre questões muito prementes em nosso país, que incluem tratar alguns procedimentos da justiça como se fossem assuntos midiáticos (julgamentos televisionados, por exemplo) enquanto outros não são acompanhados; os protestos contra a aplicação parcial das leis ou punições; a impunidade de crimes cometidos, a velocidade ou lentidão nos encaminhamentos dos processos, entre outros exemplos. Mostramos também como historicamente as leis são criadas, revogadas, substituídas, num processo sempre em transformação. Indicamos também como muitas vezes as leis (ou as brechas das leis)

> podiam ser interpretadas de diferentes formas [...] Parece complicado - e é! Afinal, trata-se de um sistema complexo. [94]

Não se trata apenas da visão do matemático sobre a história, mesmo entre Historiadores é comum vermos a defesa do ensino de conteúdos com distanciamento temporal que, mesmo não encerrando disputas narrativas, cria certa narrativa consensual segura – que é justamente o que combatemos aqui – essa tradicionalidade conceitual mantêm vivas àquelas visões postas no primeiro capítulo acerca dos sensos comuns sobre a história. Enquanto perspectivas diversas presentes na produção historiográfica acadêmica não se publicizarem e dialogarem com o ensino, os ditames do ensino tradicional e a negação da formação cidadã pela História ainda persistirão como temos colocados desde os primeiros termos deste trabalho, por isso quando perspectivas diferenciadas adotadas pela ONHB foram apontadas como desvios, erros e falhas devem ser discutidos por seus valores, mais do pela defesa da prova em si.

A História do Tempo Presente é um conceito ainda pouco difundido, preso a ordem cronológica estabelecida nos programas escolares, que o relegada às últimas aulas das séries finais de cada segmento, onde dificilmente é possível um debate denso, nos livros aparece muitas vezes nos mesmos boxes complementares e seções de início e fim de unidade que restringem os grupos periféricos à ideia de complementaridade, de forma, a consolidar a ideia de que os debates de nosso tempo estão fora de *metiér* histórico escolar. A vida de pessoas comuns, as memórias subterrâneas, as narrativas marginais aparecem como extrapolação da "história verdadeira" ainda presa pela tradição aos heróis e grandes eventos.

Visões historiográficas diversas coexistem na universidade, e essa variedade é salutar à formação de pesquisadores-professores que terão que lidar com as diversas perspectivas em suas áreas de atuação, no ensino, essa reflexão é ainda mais dinâmica. A prova da ONHB dialoga com várias delas, Leca, falando sobre questões historiográficas e teóricas da ciência diz que a ONHB não pauta uma corrente, e nem conseguiria uma vez que na prova atuam atualmente.

> três africanistas, [...] três patrimonialitas, mas cada um estudando coisas completamente diferentes, a gente tem especialista em historia da musica, feminista,[...] a gente tem uma pessoa que estuda indígenas na colônia na América [...] tem uma coordenadora que trabalha com patrimônio industrial, mas, que também trabalhou com cinema, que trabalha com cultura visual, uma outra coordenadora que tem uma formação em Historia Social, que trabalha com ensino de história, com livro, [...] então a gente não tem nem que ter um gesso teórico a

[94] Informação disponível https://prova.olimpiadadeHistória.com.br/prova/onhb10/fases/fase_5/questao/q47. Acesso em 12 dez. 2018

> gnete não quer ser a Olimpíada Focault, nem a olimpíada Thompson [...]então, a gente até teve um historiador da arte, no momento não tem, mas tem um gente que trabalha com imagem que supre um pouco isso, então não tem, não tem uma escolha e eu acho legal. (PEDRO, 2018)

Com toda a deferência à opinião do professor Firer e ressaltando sua postura respeitosa ao destacar que é a opinião de um não-historiador, a prova da ONHB superou suas primeiras edições mais focadas em documentos e temas da História Nacional Tradicional e chegou à vida dos inúmeros construtores anônimos das muitas história nacionais periféricas, levando ao ensino uma gama de Brasis rechaçados como desnecessários, banais, vazios de importância, panfletários ou subversivos, a prova demonstra como o hino tropicalista ressaltou, nos 60 do século passado, ao apontar que precisamos todos saber da gasolina, das muitas carolinas, da vida cotidiana dos indivíduos, do tempo presente e que isso, não é fugir da História, mas, buscar a lógica da "história atuante", precisamos disputar os saberes, precisamos ouvir as outras perspectivas, precisamos de uma reflexão permanente de práticas e teorias, precisamos, como Históriados públicos em busca da decolonialidade e da consciência crítica, saber das margarinas da História cotidiano, da gasolina da história do tempo presente, das Carolinas, dos protagonismo periféricos. Olhar além da tradição é um esforço permanente e que precisa ser repetido didaticamente, como o mantra tropicalista: 'você precisa, você precisa, você precisa'![95] Precisamos do debate e da multiplicidade de ideias, trazer os alunos para esse debate é ensinar como discutir publicamente a verdade históricas, de repensar nossas próprias convicções sem abandonarmos necessariamente nossas posições. Esse aprendizado é essencial e o modelo que estamos discutindo e que interessa ao nosso produto, traz esses elementos.

O potencial democrático do confronto honesto de ideias, de perspectivas. Os pontos colocados até aqui são questões que podem ser democraticamente discutidas, são olhares, percepções, resistências e mudanças próprios de todo o processo constitutivo social, eles foram aqui colocados como forma de demonstrar as tensões que resistem a uma experiência não-formal inovadora, e como tal problemática, mesmo que esta esteja há dez anos em execução, como tal, estes problemas nos ajudam a estruturar os mecanismos de resistência em outras experiências que trilhem percursos próximos a ONHB e que assim tendem a sofrer pressões similares em proporções diferentes. Estas disputas são, entretanto, importantes ao processo e fortalecem e depuram ideias e práticas, outro nível de disputas, que fogem do campo democrático, serão colocados posteriormente.

---

[95] Verso da Música 'Baby' autoria de Caetano Veloso(1968) na interpretação da banda "os Mutantes". ***VELOSO, Caetano. OS MUTANTES. Baby. Os Mutantes. [S.l.]. Polydor Records, 1968.***

4.2 VOZ(ES) DO(S) BRASI(S)[96]: VOZES, IMAGENS E LUTAS DE EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS PRESENTES EM QUESTÕES DA ONHB.

As características que deram à ONHB seu formato original surgiram de uma praxeologia tateante e orgânica, e não de uma teoria autocentrada na Universidade, a prova se formou, desde o primeiro momento, como resposta reativa às provocações e desafios reais das relações humanas e sociais. Cristina (2018), Marcelo (2018), Leca (2018) e Geórgia (2018), que participaram da estruturação da prova, ressaltam como essa experimentação aberta ao novo foi forte na prova, Meneguelo diz "então, ela foi se formatando assim muito intuitivamente", já Leca Pedro retrata como a preparação da 1ª ONHB foi

> [...] tateante, foi uma coisa do 'vamos fazer?' 'Vamos!' eu acho que na verdade – e, aí é uma opinião minha – nem a Cris e nem o Marcelo acreditavam muito que ia ser o que ela virou. Eles mesmos falam que eles pensaram 'Ah, vamos chamar 300, por que se vir 20, tá bom'. 'Vamos abrir a inscrição' e quando viu lá que tinha 17.000 pessoas inscritas na primeira, foi um susto.(2018)

Geórgia demonstra igualmente, como sua estratégica ação de logística e sua habilidade na condução da final presencial, não foi buscada antecipadamente pela comissão, mas, se construiu na efetivação das ideias.

> eu cheguei, meio no susto eu fui aprendendo o que eu tinha que fazer por que não tinha ninguem pra passar, a minha vaga era nova, então aprendi no susto, nunca tinha cuidade de eventos, [...] E essa parte de cuidar da logística eu não tinha organização de um educador em espaços aberto de fazer ujma caça aos tesouro Ipiranga com meninosde seis anos fui aprendendo na prática ta melhorando

Peter Lee diz que a história é contraintuitiva, no sentido de entendê-la como um exercício racional não naturalizado, entretanto, na experiência da ONHB, tateante e intuitiva, vemos uma ideia diversa da atacada pela contraintuição histórica de Lee. A construção intuitiva desta prova, que lhe permitiu tantas experimentações e desafios públicos sobre o modo e o método do fazer histórico se fez por uma intuição que na é na verdade uma resposta consciente e coerente a demandas inovadoras. Opções que acertaram e erraram até atingir um ponto de justa medida.

> primeira prova final que eu acho que eu defino ela como ' a gente não tinha ideia do que tava fazendo', que a gente colocou Marc Bloch, então os meninos falaram que o historiador era canibal. Eles não tinham da onde tirar, eu acho que a primeira prova

[96] Referência ao programa de Rádio "A voz do Brasil" instrumento oficial de divulgação estatal de informações dos poderes executivo, legislativo e judiciário. É o programa de rádio mais antigo do país, criado em 1935 por Getúlio Vargas.

> escrita a gente errou muito na mao aprendesse errando aproend-se fracassando e eles sabem também (meneguello, 2018)

Assim, vemos como a ONHB é o fruto dialético das demandas e respostas do mundo real e não do ideal teórico, ela nasce da práxis de historiadores inquietos – como Cris, Leca, Geórgia, Carla, Alves e Schiavenatto, entre outros envolvidos com a ONHB – que, diante de uma oportunidade real de atuar no sistema educacional colocam em funcionamento os mecanismos de segunda ordem, formatados em formulações acadêmicas e teóricas, mas que ouvem, veem e sentem àqueles que onde o aprendizado realmente ocorre: as alunas e alunos. Os caminhos metodológicos surgem do entendimento destes historiadores de que contar a História do Brasil, pode ser feita em uma oficial "Voz do Brasil", mas que ela se dá na verdade a partir de múltiplas vozes, de múltiplos Brasis. Essa é uma manifestação da consciência crítico-genética, dos organizadores e da prova, que pode chegar massificada ao ensino básico, contrapondo-se à uma educação, que, à despeito de ressignificações comuns entre os historiadores, não se configiram nas aulas por conta das estruturas do CE, que continua preso à priorização da Consciência Exemplar e corre o risco de se voltar à Consciência Tradicional com a valorização do Ensino Técnico na nova BNCC.

Pensando nos jovens negros da pesquisa de Epstein, vemos a prova como um caminho possível de aproximação das periferias com a História, quando esta aponta as memórias, práticas e experiências destes grupos, que não estão nos materiais didáticos, essa experimentação, é uma demonstração da busca por caminhos.

> a gente tinha documentos mais tradicionais, mas, aí a gente observou que a gente colocava documento tradicional e fazia perguntas completamente não tradicionais, vamos manter esse ritmo, traz um tema bem clássico, mas pergunta por um caminho diferente, ou então traz um tema que eles não conhecem, um documento que eles nunca ouviram falar, mas, mostra como isso se liga e como isso tá dentro da explicação histórica, como isso se liga a outros processos históricos, que se ligam a História do Brasil.(MENEGUELLO, 2018)

Assim, em meio à toda a disputa entre a colonialidade e decolonialidade do ensino, silêncio e vocalização da narrativa, postamos a ONHB como um modelo de ruptura da historiografia escolar tradicional, colocamos mesmo a escrita da prova como um campo novo da historiografia didática, uma nova forma de fazer a Narrativa Nacional, mesmo mantendo documentos e personagens convencionais, mas, sem negar narrativas marginalizadas inovadoras ou interpretações decoloniais sobre velhas narrativas. Propomos demonstrar o que já foi feito pela ONHB que podem aproximar a historiografia das periferias e das outras vozes do Brasil.

Queremos evidenciar essa nova historiografia escolar olímpica; decolonial, crítico-genética e libertária que dialoga com questões do tempo presente na perspectiva educacional da História Pública; para isso, selecionamos três questões, das últimas quatro edições da prova, para cada grupo de nosso recorte. Primeiro por que, voltar aos macro-grupos periféricos selecionados auxilia a problemativização, dialogal, do modelo tradicional formal em contraposição ao que prevê a legislação e ao que se pode fazer saindo da colonialidade. A partir do já realizado na ONHB queremos demonstrar o que pode ser realizado, assim, nesta análise do já vivido, colocaremos as reações, apropriações e posições dos alunos a partir de nossa experiências práticas nas aulas da resolução da ONHB.

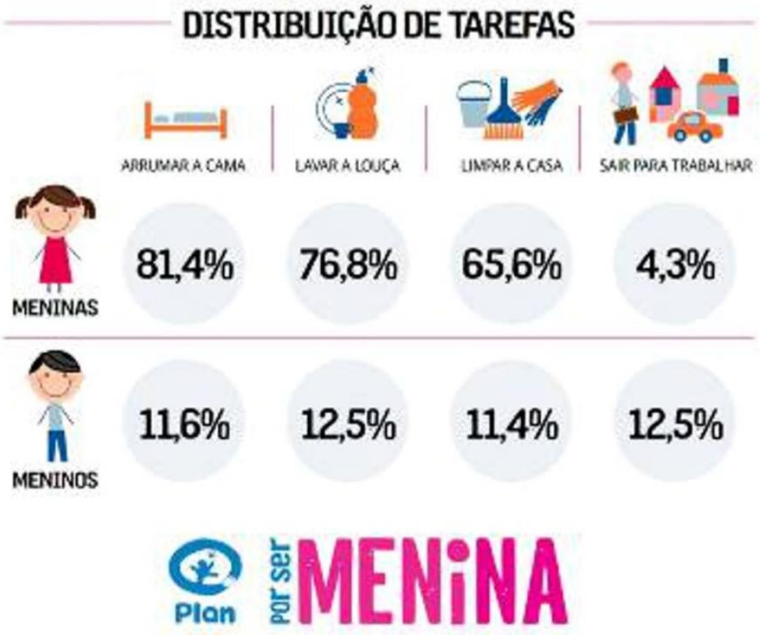
"E agora... às questões"[97]

4.2.2. "Escrevo assim minhas palavras, na voz de uma mulher sagrada"[98]

Iniciando com o feminino, podemos pensar na desconstrução reflexiva do "ser mulher" como determinismo natural, pensar com os meninos e as meninas, como as imposições de uma sociedade que mantem um forte patricarcal colonial estão no cotidiano, na família, escola, igrejas e muitos dos espaços de sociabilidade dos jovens e crianças, que são referências de manutenção do "lugar de mulher", das "coisas de mulher", de forma que a primeira questão selecionada trouxe às aulas um debate que encontrou grande consonância com a realidade doméstica de muitas das alunas e alunos. A 9ª questão da 7ª edição abordou as relações de gênero pelas atribuições que recaem sobre meninas e meninos no cotidiano domiciliar pela leitura do gráfico "Por Ser Menina" da Organização Não-Governamental PLAN.

Figura 10: Por ser menina - Distribuição das Tarefas, Org. Não-Governamental PLAN.

[97] Expressão da prova olímpica que, após o texto introdutório de cada fase, abre a resolução das questões as participantes.
[98] Trecho da música Vaca Profana, de Caetano Veloso, famosa na voz de Gal Costa. ***GAL COSTA. Vaca Profana. Profana.[S.l.], RCA, 1984.***



Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/documentos/documento/77.

As opções e o comentário da comissão trouxeram os seguintes dados

> **ALTERNATIVAS**
> **A.** O feminismo exerce um fator de dominação expropriando os homens da possibilidade de aprender tarefas domésticas.
> **B.** As tarefas domésticas são definidas pelas relações de gênero, que atribuem os cuidados com a casa e a família às meninas.
> **C.** Os papéis tradicionalmente associados às mulheres reforçam uma condição de dupla jornada de trabalho desde a infância.
> **D.** A herança patriarcal histórica mostra-se bastante presente no Brasil atual.
> **COMENTÁRIO**
> A pesquisa realizada confirma as relações desiguais entre gêneros no Brasil, em especial no que se refere ao trabalho doméstico e fora de casa. A naturalização do fato de que as tarefas domésticas devem ser realizadas pelas mulheres ocorre assim desde a infância, reforçando também o seu papel de cuidadoras dos demais membros da família (muitas vezes em substituição à mãe da família, ela também envolvida em uma dupla jornada de trabalho). Assim, gestos cotidianos muito simples como arrumar (ou não arrumar) uma cama ou lavar (ou não lavar) a louça revelam estruturas históricas de longa duração, relacionadas à sociedade patriarcal e à inequidade entre homens e mulheres. Isso também é apontado por outras pesquisas recentes que indicam, por exemplo, a diferença na remuneração entre homens e mulheres que realizam exatamente os mesmos trabalhos[99]

Faremos a analise desta questão em diálogo com a análise da 17ª questão da 8º edição, onde o senso comum da negação jurídico-constitucional do voto feminino foi questionado pelo protagonismo confrontante e consciente de Diva Nolf Nazario, personagem anônima da História real que dificilmente chegaria à História oficial.

> "Em junho de 1922, lembrando-me de várias leituras feitas, principalmente após ter assistido a certas preleções de meus distintos e sábios mestres na Faculdade de Direito, e tendo presentes os artigos da nossa Constituição, convenci-me de que

[99] Disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/olimpiada_sete/fase-1-impressao.pdf

> posso ser eleitora em minha pátria, à semelhança de outras mulheres em sua pátria. Como se aproximasse uma eleição e o alistamento eleitoral se achassem em andamento, por solicitação minha, meu pai dirigiu-se ao secretário de um chefe político, perguntando-lhe se poderia incumbir-se de alistar um eleitor. […] No dia marcado, quando meu pai me apresentou como sendo o candidato, notei o grande espanto daquele senhor que logo resignou toda interferência no andamento do meu processo eleitoral. […] Mostrava-se convencido da faculdade que a lei me conferia, mas impotente e cético em encaminhar com sucesso meus documentos: 'A senhora me desculpe, mas aqui não arranja nada[...]
> 'Não se reconhece ainda, no Brasil, a capacidade social da mulher para o exercício do voto. As restrições que se lhe impõem na ordem civil têm um reflexo na ordem política. É certo que não existe em nossas leis uma exclusão expressa a esse respeito. Mas também o é que várias tentativas surgiram, na discussão do nosso pacto fundamental, para precisamente tornar expresso o direito do voto feminino sem que lograsse aprovação qualquer das emendas apresentadas. […]. A verdade é que prevalecem ainda, entre nós, considerações tradicionais ao lembrarem que a missão da mulher é mais doméstica do que pública, mais moral do que política'."
> **ALTERNATIVAS**
> **A.** O pedido de alistamento eleitoral da estudante representava, para o juiz, a necessidade das mulheres brasileiras serem vistas nas leis apenas como mães e esposas.
> **B.** A negação do alistamento, pelo juiz, baseava-se nos costumes e não na legislação vigente.
> **C.** O pedido de alistamento eleitoral da estudante faz parte dos esforços das feministas brasileiras pelo direito ao voto das mulheres, aprovado em 1932.
> **D.** Diva Nolf Nazario solicitou participar das eleições de 1922, com base na Constituição, e teve seu pedido negado em diversas instâncias por ser mulher.
> **COMENTÁRIO**
> O trecho do documento faz parte da compilação de textos elaborada pela estudante de Direito e ativista feminista Diva Nolf Nazario, [...]. Diva se baseava na Constituição de 1891 que assim determinava: "Art 72 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º – Ninguém pode ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei." Na interpretação da estudante, como não havia uma lei que excluía expressamente as mulheres do sufrágio, o alistamento delas deveria ser garantido. Por outro lado, a insistência das autoridades em impedir o referido alistamento acontecia ao arrepio das leis e com base em noções de que as mulheres tinham um papel social diferente dos homens, qual seja, de cuidarem da casa e da família.[100]

O recurso gráfico da primeira questão facilita a analise dos dados coletados pela ONG e permite expôr, pela problematização crítica das informações, o cotidiano dos próprios alunos, nas aulas esse momento serviu de espaço à exposição das experiências e impressões das alunas e alunos mais do que dos nossos. O gabarito da questão indica a "herança patriarcal" que também responde a questão seguinte, as duas questões demonstram que mesmo a distância de um século entre os documentos, mesmo com a diferença de contextos políticos e econômicos dos inícios do XX e do XXI ou de temas, coletivos, como o sufrágio ou, comezinhos, como lavar a louça, servem igualmente à manutenção da tradição opressiva sobre o "ser mulher". O determinismo coletivo naturalizado da "missão doméstica" da mulher ainda se impõe, por costume, pela repetição da Consciência Tradicional, de forma que nos

[100] Disponível em < https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/questao/52/20>

escapam no cotidiano se não for exposta e refletida. A segunda questão se tem a mesma problemática, mesmo que sobre tema jurídico-social, já que as mulheres eram proibidas de votar, mesmo permitidas pela omissão da lei, por conta das naturalizações da misoginia, e mesmo quando isso é conscientemente questionado, como fez Diva, protagonista do documento, a tradição conservadora se arranja de forma a impedir ao máximo as rupturas.

Essa questão afetou a mim e a muitos colegas, pois, percebermos que estivamos ensinando errado, ao afirmar que as mulheres eram legalmente proibidas de votar, quantos quadros, resumos e vídeo-aulas não expõe entre os grupos proibidos de votar na Primeira República os padres, militares, analfabetos e mulheres. A edição mais recente da "coleção B" dos livros didáticos analisados, diz sobre as características da constituição de 1891 que "Somente os homens maiores de 21 anos, brasileiros e alfabetizados, podiam votar [...] As mulheres não tinham direito ao voto. A jovem república, portanto, excluía a maioria do acesso à cidadania." (COLEÇÃO B, vol. 2. p. 280). Não era a jovem república, era o velho patriarcalismo que estabelecido pela tradição acima da lei, negava aos marginalizados acesso a direitos que nem a lei os restringia. A tradição se impõe didaticamente quando não tensionada.

Na 14ª questão da 9ª ONHB temos mais um caso de protagonismo feminino rompendo os padrões estabelecidos e os lugares sociais previstos, se Diva Nolf Nazário evidenciou as contradições da justiça com sua solicitação de voto, o testemunho da engenheira, urbanista e feminista Carmen Portinho, que demonstra que mesmo superadas algumas das barreiras acadêmicas, a tradição e os costumes dos espaços institucionais agem como o Juiz da questão anterior, tentando manter a tradição, se não pela força da lei, pelo constrangimento, pela violência simbólica, pela negação da realidade da luta feminina, pela naturalização dos padrões, fingir que não há machismo e que não houve as conquistas feministas, simular narrativamente que as mulheres não resistiram, mesmo que a memória e os exemplos contradigam essa narrativa e, por fim, rotular de loucas e subversivas as que não se adequarem e negaram a narrativa oficial, em uma espécie de *gaslighting*[101] social e coletivo. O documento traz uma entrevista com a engenheira

> **ENTREVISTA DE CARMEM PORTINHO**
> "A senhora foi uma das primeiras engenheiras a ocupar um cargo público. Qual foi a reação dos seus colegas de profissão? A Diretoria de Viação e Obras da prefeitura, para a qual fui nomeada, era ocupada por um velho engenheiro que nunca tinha visto

[101] Uma forma de abuso mental que consiste em distorcer os fatos e omitir situações para deixar a vítima em dúvida sobre a sua memória e sanidade.

> uma mulher engenheira na vida e talvez nem soubesse que existisse. Quando me apresentei para tomar posse, ele torceu o nariz e, visivelmente, não gostou. Dizem que não há discriminação contra a mulher no trabalho, mas há! Naquele tempo era ainda pior. Tanto que a primeira tarefa que esse diretor me deu foi a inspeção do pára-raios instalado no alto do edifício antigo da prefeitura. Para fazer esse trabalho, teria que subir no telhado e ele achou que por ser mulher não conseguiria fazê-lo. Indiretamente, essa tarefa foi uma forma de discriminação: ele queria me testar. Ele queria me ver em cima do telhado! Mas se deu mal, porque quando era estudante eu pertenci ao Centro Excursionista Brasileiro e estava acostumada a fazer alpinismo. Para quem já havia escalado todos os morros do Rio de Janeiro, subir em um telhado era sopa! Muito mais difícil para mim foi saber como funcionava o tal pára-raios.
> O fato de a senhora ser feminista interferia no seu relacionamento profissional? Entre os colegas da Escola Politécnica nunca senti discriminação. Eles eram muito solidários e, inclusive, apoiavam nossa luta pelos direitos das mulheres. Agora, entre os velhos engenheiros, senti discriminação, sim. Eles não aceitavam facilmente que a mulher se expusesse. Mesmo na Câmara e no Senado eu também sentia isso: havia políticos velhos simpáticos à nossa causa, mas havia uns danados que achavam nossas reivindicações um desaforo. Tanto que custamos muito a obter o direito de voto, e não o obtivemos pela Câmara e pelo Senado. Infelizmente, só o conseguimos quando veio a ditadura de Getúlio Vargas.
> [...]
> Além do voto, que outras vitórias o movimento feminista alcançou? Tivemos outras vitórias, pequenas mas importantes. Naquele tempo, era quase obrigatório, porque usual, adotar o nome do marido. Hoje, não é mais assim. Nós fomos as primeiras a propor que as mulheres não mudassem seu nome ao casar. Eu mesma não adotei o nome de meu marido. Nós achávamos que isso seria uma demonstração de independência e resistência. Eu fiz meu nome, o nome com que nasci. Agora, muita gente faz o nome do marido e quando se torna conhecida, ninguém sabe se é por competência ou por causa do marido."
> **ALTERNATIVAS**
> **A**. Carmem Portinho concluiu o curso de Engenharia Civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1926, sendo uma das primeiras mulheres a se formar na área e criou a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI).
> **B**. O não reconhecimento da atuação de mulheres nas áreas de arquitetura e engenharia (por exemplo com a quase inexistência de prêmios ou homenagens), continua a ser uma prática também nos dias atuais, reforçando preconceitos de gênero.
> **C**. A União Universitária Feminina, fundada a partir da atuação de mulheres que se destacavam intelectual e politicamente no período, como Carmem Portinho e Bertha Lutz, tinha como objetivo incentivar e apoiar o ingresso de mulheres no ensino superior.
> **D.** Ao afirmar que não sofria preconceito na Escola Politécnica, a engenheira desmistifica a dominação masculina nos ambientes de ensino na primeira metade do século XX no país.[102]

A questão apresenta o protagonismo e dá espaço a narrativa da engenheira, ela conta suas experiências, e elas dizem muito sobre o Brasil de antes e de hoje. Mas a questão traz um "bônus" à reflexão. Ele abre espaço para o questionamento das relações do próprio Complexo Escolar. O item errado, o "D", usa a experiência da Carmem para repensar a permanência e a negação da dominação masculina nos espaços educacionais. Podemos usar estas questões para problematizar estes lugares e modelos pré-determinados usando uma realidade comum às escolas do país, onde as professoras mulheres têm dificuldade de chegar às turmas dos anos

[102] Disponível em: https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb9/prova_fase2.pdf.

finais do ensino Médio, enquanto são praticamente a totalidade das professoras do pré-escolar e infantil. É sintomático lembrar aos estudantes que a própria ONHB é uma experiência extremamente marcada pela atuação feminina, toda a comissão organizadora é feminina, a maior parte das participantes da prova também, entretanto, entre os professores finalistas há uma maioria masculina maciça, isso nos diz claramente muito mais sobre a distorção percentual da participação de professores e professoras no Ensino Médio, etapa da maioria das equipes finalistas, do que sobre a competência das docentes da nossa área.

É essa a concepção de percepção genética que Rüsen falam, quando conceitos sejam não só analisados e compreendidos, mas afetem a compreensão do próprio indivíduo sobre sua realidade. Alunas olímpicas que se depararem com situações que questionem suas capacidades e tentem enclausura-las em espaços determinados por tabus, tradições e costumes terão condições de reagir de forma diferente do que se não tivessem participado, não por replicar as mulheres das questões, mas, por aprendizagem empática e vicária, perceber que os processos opressores são sociai e não pessoais, criando mecanismos intelectuais de resposta e fazendo sua experiência deixar de ser individual e ser parte de um processo coletivo. Onde resistências seculares ainda tentam manter os espaços "dos homens", sejam cotidianos, como na primeira questão, sejam políticos e profissionais, como nas duas últimas. A misoginia persiste mesmo em espaços que deveriam ser mais progressistas como a Universidade e a escola.

> Em 2005, o reitor da Universidade de Harvard, Lawrence Summers, sugeriu, durante uma conferência, que mulheres são menos aptas para as ciências exatas. Dez anos depois, em junho de 2015, Tim Hunt, vencedor do Prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia, participou da Conferência Mundial para Jornalistas de Ciências, na Coreia do Sul. Na ocasião, o professor da University College London falou que "três coisas acontecem quando há mulheres no laboratório: você se apaixona por elas, elas se apaixonam por você e elas choram quando são criticadas". Após desculpas públicas, ambos perderam seus empregos e acalorados debates ressurgiram sobre a presença feminina nas chamadas Hard Sciences, que englobam disciplinas como Engenharia, Matemática, Física e Química. A primeira grande questão que se impõe é: por que ainda há poucas mulheres no meio científico? (SELECT, 2016)

As mulheres que emergem das narrativas da prova, as que cotidianamente tem que somar, por tradição, os afazeres domésticos com a vida profissional e mesmo assim tem ocupado cada vez mais esopaços profissionais, não comportam a narrativa da mulher com capacidades limitadas, da "mulher objeto sexual-passional", ou do "sexo frágil", chorando ante as críticas, como colocado por prêmios nobel e reitores que apesar das láureas acadêmicas resistem a ver as mulheres além dos esteriótipos. Essa negação da mulher;

política, cientista, profissional; ressalta a visão da mulher mãe, esposa, do lar, responsável exclusiva pela formação "moral" dos filhos, pela família, como foi dito à Diva Nazário.

Estes debates podem ainda ser apresentados em confronto com a narrativa dos LDs, o que exercita a percepção da multiplicidade discursiva da História, como evidência às alunas e alunos, da restrição narrativa sobre o feminino, Carmen, Diva, as mães e irmãs anônimas em suas experiências cotidianas são bem diferentes dos modelos apresentados nos manuais. A falsa representatividade dos boxes das Joanas Darc, Chicas da Silva, Marias Quiterias dos livros escolares e seus espaços complementares.

Essa visão da excepcionalidade da História das mulheres é combatida pela ONHB, tínhamos essa percepção e ela foi corroborada pela criadora da prova através da prática, que demonstra muito a convicção das posições que o discurso, usemos, então, como no caso de Portinho, a entrevista como documento das relações escolhas e desafio que envolvem o tema do gênero.

> **E nessa perspectiva, eu me lembro de uma situação, que certa vez você contou pra gente, que foi procurada pelo Ministério [...] Pra fazer uma Olimpíada de História das mulheres. [...]E que naquele momento você teria declinado do convite.**
> Foi. [...] eu acho que na nossa prova fica sempre claro que a gente tá trabalhando com os excluídos; vamos usar a expressão da Perrot, né, esses excluídos da História, ela usa essa expressão por que eles eram excluídos das narrativas dos historiadores; e quando ela me procurou, ela me telefonou; falou que o filho dela participava, adorava, foi uma conversa muito legal; e pediu uma Olimpíada de História das Mulheres e eu não tive uma reação imediata, pedi um tempo, conversei com os colegas, principalmente com o Zé Alves, que é uma pessoa que a gente troca muito, quando eu não sei muito o que fazer eu pergunto pra ele e vice e versa. A gente percebeu que ia na contramão do que a gente fazia na prova. Na prova, as questões que tem protagonistas mulheres ou que mostra a condição feminina, elas aparecem naturalmente, elas fazem parte da História do Brasil, as mulheres estão na história do Brasil, se você faz um só de mulheres parece que é assim - é tão ruim quanto fazer de escola pública e uma de escola particulare - aqui tá a História do Brasil, aqui tá a História das mulheres, "aqui não cabe, viu a gente! A gente teve que fazer uma de remendo, aqui!". A gente não quis, a gente falou não vamos fazer.
> Você vai falar assim: "Que grande oportunidade!". Lógico que é uma grande oportunidade, já pensou? Com as costas quentes do Ministério, dinheiro, visibilidade, propaganda com chamada na televisão, será que a gente agiu certo? É que como historiadora - que aí eu também sou historiadora e sou professora de história – como é que eu vou fazer um negócio desse que eu não acredito, ficar reforçando, é o ônibus cor de rosa, é o vagão de trem, imediatamente parece que é uma coisa boa, por que a mulher vai lá trabalhar e não fica ninguém cutucando ela, isso é ótimo, não fica ninguém desrespeitando o corpo dela, só que qual que é a real transformação. A mulher vai estar do seu lado no ônibus e você não vai mexer nela só por que ela é mulher, essa é a transformação que começa lá em baixo, com o menino que tá no oitavo ano. (MENEGUELLO, 2018)

É a formação da Consciencia crítico-genética, é a transformação das relações e dos paradigmas, é a História libertária de Lee, demonstrando que o protagonismo feminino não é

um exceção na experiência histórica e que sua excepcionalidade historiográfica é que deve ser combatida, a ONHB problematiza isso de forma empoderadora; às alunas que encontram agência e afirmação feminina e ressignificativa; e reflexiva; aos alunos que podem questionar seus privilégios e naturalizações anti-naturais e anti-históricas.

4.2.2: Diâ Ohõpekõ Dehetara: Nós não somos vultos da História[103]

> - Diâ Ohõpekõ Dehetara, em Tukano, quer dizer: "O lugar onde corre o leite e o mel".
> -Segundo o mito de nossos antepassados, por aqui começou a vida, nesse continente, ou seja, por aqui os nossos antepassados encontraram grandes nações indígenas que hoje não se vê mais. Então eu me lembro muito bem, quando estou aqui, do meu avô, cujo nome em Tukano significa rouxinol.
> - Certo dia, numa tarde, andei com meu avô nas costas. Perguntei-lhe como era a história de nossos antepassados e ele narrou justamente como era a origem de nossas vidas, a origem de Diâ Ohõpekõ Dehetara. Depoimento oral de Álvaro Tukano. (RAMOS, 2008, p. 60)

Praia de Grumari, Rio de Janeiro, novembro de 1993. A questão a seguir me fez pensar pela primeira vez em escrever academicamente sobre a experiência da ONHB no ensino e me fez refletir sobre minhas próprias práticas didáticas em relação à temática indígena. São na verdade duas questões, a 9ª e a 10ª da 8ª edição, que analisam documentos impactantes, que produziram grande efeito nos alunos, ensejando discussões complexas sobre as permanências do silenciamento e apagamento das tragédias cotidianas dos povos indígenas no Brasil Contemporâneo, foram entregues aos alunos os seguintes três documentos. Mesmo os alunos mais jovens demonstraram se apropriar do debate.

Figura 9 - Policiais turcos fotografam Aylan Kurdi, morto em naufrágio aos três anos.

103

Fonte: DOGAN NEWS AGENCY / EFE disponibilizada pela ONHB em https://www2.olimpiadade historia.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/22

Figura 10 – Fotografia dos pertences do garoto Vitor Pinto na reportagem "1500, o ano que não terminou".

Fonte: Gabriel Felipe/RBS TV disponibilizada pela ONHB em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/21

Quem chorou por Vitor, o bebê indígena assassinado com uma lâmina enfiada no pescoço?

Um menino de dois anos foi assassinado. Um homem afagou seu rosto. E enfiou uma lâmina no seu pescoço. O bebê era um índio do povo Kaingang. Seu nome era Vitor Pinto. Sua família, como outras da aldeia onde ele vivia, havia chegado à cidade para vender artesanato pouco antes do Natal. Ficariam até o Carnaval. Abrigavam-se na estação rodoviária de Imbituba, no litoral de Santa Catarina. Era lá que sua mãe o alimentava quando um homem perfurou sua garganta. Era meio-dia de 30 de dezembro. O ano de 2015 estava bem perto do fim. E o Brasil não parou para chorar o assassinato de uma criança de dois anos. Os sinos não dobraram por Vitor. Sua morte sequer virou destaque na imprensa nacional. Se fosse meu filho, ou de qualquer mulher branca de classe média, assassinado nessas circunstâncias, haveria manchetes, haveria especialistas analisando a violência, haveria choro e haveria solidariedade. [...]

Mas Vitor era um índio. Um bebê, mas indígena. Pequeno, mas indígena. Vítima, mas indígena. Assassinado, mas indígena. Perfurado, mas indígena. Esse "mas" é o assassino oculto. Esse "mas" é serial killer. A fotografia que ilustrou as poucas notícias sobre a morte do curumim mostra o chão de cascalho e concreto da estação rodoviária. Um par de sandálias havaianas azul, com motivos infantis. [...]

Essa foto é um documento histórico. Tanto pelo que nela está quanto pelo que nela não está. Nela permanece o descartável, os objetos de plástico e de pet, os chinelos restados. Nela não está aquele que foi apagado da vida. A ausência é o elemento principal do retrato. Os indígenas só podem existir no Brasil como gravura. Apreciados como ilustração de um passado superado, os primeiros habitantes dessa terra, com sua nudez e seus cocares, uma coisa bonita para se pendurar em algumas paredes ou estampar aqueles livros que decoram mesas de centro. Os indígenas têm lugar se estiverem empalhados, ainda que em quadros. No presente, sua persistência em existir é considerada inconveniente, de mau gosto. [...] Como diz o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, os indígenas são especialistas em fim de mundo, já que o mundo deles acabou em 1500. Tiveram, porém, o desplante de sobreviver ao apocalipse promovido pelos deuses europeus. Ainda que centenas de milhares tenham sido exterminados, sobreviveram à extinção total. E porque sobreviveram continuam sendo mortos. Quando não se consegue matá-los, a estratégia é convertê-los em pobres nas periferias das cidades. Quando se tornam pobres urbanos,

> chamam-nos de “índios falsos”. Ou “paraguaios”, em mais um preconceito com o país vizinho. No passado, os índios são alegoria. “Olha, meu filho, como eram valentes os primeiros habitantes desta terra.” No presente, são “entraves ao desenvolvimento”. “Olha, meu filho, como são feios, sujos e preguiçosos esses índios fajutos.” Os índios precisam ser falsos porque suas terras são verdadeiras – e ricas. A morte dos curumins não muda nenhuma política, as fotos de sua ausência não comovem milhões. […] Por isso essa foto é um documento histórico. Se houvesse alguma honestidade, é ela que deveria estar nas paredes. Dizem que 2015 é o ano que não acaba. Ou que 2013 é que não chega ao fim. Para os indígenas é muito mais brutal: o ano de 1500 ainda não terminou.

Em seguida as questões foram postas.

> **9ª QUESTÃO**
> Os documentos fazem referência a dois episódios de 2015, sendo um deles de grande repercussão e o outro, praticamente ignorado. O garoto sírio, um refugiado que foi encontrado morto na costa da Turquia, e um indígena assassinado na rodoviária de Imbituba (SC), em dezembro de 2015. A comparação entre os dois episódios indica que:
> **ALTERNATIVAS**
> **A.** A pouca repercussão do assassinato do curumim é associada ao modo como os grupos indígenas são tratados na sociedade brasileira e discutir o crime é uma forma de debater as questões da demarcação de terras indígenas e das condições de vida do povo Kaingang, temas que não interessam à grande imprensa ou ao Estado.
> **B.** A maior repercussão no caso do garoto Aylan Kurdi é diferente da de Vitor Pinto; uma está num conflito internacional e o outro é um episódio de violência isolada contra uma criança.
> **C.** Os episódios são comparáveis, à medida que mostram duas crianças mortas em situação de exclusão. Uma dessas mortes sensibilizou as sociedades ocidentais para a fragilidade da situação de refugiados vítimas de um conflito armado; a outra, quase ignorada, expressa o modo como a sociedade brasileira aborda a população indígena.
> **D**. Uma morte está associada às variações da “Guerra ao Terror” e a outra ao modo de apagamento de populações indígenas que foi sendo incorporado na sociedade brasileira, onde se valoriza, no máximo, o passado, mas não o presente desses povos.
> [...]
> **10ª QUESTÃO [...]**
> A autora afirma: “Essa foto é um documento histórico. Tanto pelo que nela está quanto pelo que nela não está.” Sobre a foto entendida como documento histórico, é possível afirmar que:
> **ALTERNATIVAS**
> **A.** É reveladora de um longo processo de invisibilidade dos povos indígenas no Brasil, pois na foto nem a vítima é exibida.
> **B.** Expressa partes visíveis e invisíveis, sendo que entre as primeiras estão os chinelos e os brinquedos de plástico.
> **C.** Pode ser usada para indicar a importância do episódio e a necessidade de se debater as condições dos grupos indígenas no presente.
> **D.** Diferente do que afirma a jornalista, na foto não há a presença da vítima e assim ela não pode documentar o que aconteceu.[104]

Tivemos em mãos dois caminhos didáticos que permitiram o debate sobre os conceitos de invisibilidade social, intencionalidade e seleção narrativa da História: Primeiro, as questões analisam o tratamento dado até o tempo presente, às populações indígenas, suas tragédias, lutas e demandas pela mídia, pelas instituições e pela História Nacional, depois, refletem o

[104] https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/olimpiada_oito/fase-1-impressao.pdf

documento fotográfico, a construção de uma narrativa visual, assim, foi possível trabalhar historiograficamente a forma e o conteúdo dos documentos.

Primeiro, a ONHB optou pelo polêmico uso da imagem do menino sírio, refugiado e morto em naufrágio, a forte imagem foi manchete de todos os jornais e chamou atenção do mundo inteiro à crise humanitária mediterrânea e instigou ações institucionais e individuais ante a tragédia. Essa temática estava em pleno debate público naquele momento, mas, a questão usa a crise europeia para refletir processos nacionais. Utilizando a popularidade do debate sobre o menino sírio para, sem menosprezar a tragédia mediterrânea, dialogar com o silêncio da mídia e das redes sociais sobre a brutalidade do assassinato do menino Kayagang, para a prova, onde o gabarito da 9ª questão foi 4-0-1-5, o erro se trata de pensar Aylan como uma tragédia de uma gente e o caso do joven Kaingang como um caso particular, Vítor é uma metonímia de seu povo, a naturalização de seu massacre é a do massacre cotidiano e permante de sua gente, sua invisibilidade é a invisibilidade opressora e opressiva que tenta esconder a existência indígena em nossa História e de nossa historiografia. A questão fez emergir o problema em sala de forma intensa, o documento tem uma concretude que presentifica um debate que os LDs relegam à colônia, isso fica claro com o item de maior gabarito, onde "apagamento de populações indígenas" é exposto como algo "que foi sendo incorporado na sociedade brasileira, onde se valoriza, no máximo, o passado, mas não o presente desses povos". Nesse item fica clara a intenção da comissão ao usar os casos extremos para, pela força da emoção, demonstrar "a necessidade de se debater as condições dos grupos indígenas no presente". Assim, a prova ensejou o debate da silenciosa morte indígena sem dicotomias maniqueístas, ou "coitadismos", utilizando uma metodologia de História Comparada[105] para problematizar as seletividades narrativas. A questão não tratava de minorar a morte de Aylan, nem de se escolher a maior tragédia, mas, de pensar os porquês de algumas tragédias virarem História e outras simplesmente parecerem não ter sequer ocorrido. O uso do texto jornalístico sobre os eventos representados imageticamente amarra todas estas questões de forma clara e

[105] "A História Comparada é uma metodologia histórica que se encontra em desenvolvimento, no Brasil. Muitos historiadores questionam a validade de tal aparato metodológico. Entretanto seria perceptível a nós, através dos escritos de Veyne, que a utilização do método comparativo pode ser considerada como essencial para a renovação nas pesquisas históricas (VEYNE, 2008: 21). [...]Ela seria um ramo da história voltado para analisar as similitudes e divergências entre as sociedades humanas (VEYNE, 2008:102-103). Atualmente no Brasil, são diversas as pesquisas relacionadas com o método comparativo, contudo há um enfoque maior na vertente de Marc Bloch, ou na proposta de Marcel Detienne. Concluímos que a História Comparada se encontra em desenvolvimento no Brasil, e, apesar da resistência de alguns setores conservadores, tal metodologia está se ampliando através das novas pesquisas históricas. (CAMPOS, 2011, pp. 187,194).

acessível, tornando temas, extremamente relevantes ao debate acadêmico, de uma forma próxima aos alunos, que foram fortemente afetados pela questão e pela abordagem excolhida.

O segundo ponto prepara o aluno para a leitura dos elementos gráficos, seus ângulos, silêncios, intencionalidades e apropriações, é um exercício historiográfico, teórico, onde a fotografia em si é um objeto, "um documento histórico", não apenas pelo registro, mas pela construção. Ela foca na problemática indígena, mas promove um letramento imagético, o aluno pode até discordar da leitura feita acerca da foto, mas, percebe que a imagem traz mais dos que os elementos diretos, isso dá aos alunos outra perspectiva, o debate leva ao menos à reflexão para a negação, e elementos ausentes na produção didática, focados nos conceitos de segunda ordem, nas competências e habilidades são apresentados. Fica registrado no gabarito; onde o item A vale 5 pontos e o D é indicado como errado; que a produção de imagens se referem menos ao que o autor "não pode documentar" do que ao que se "quer" mostrar, e que essas esolhas são "reveladoras".

A identificação do item de maior pontuação foi relativamente simples, mas, mesmo identificada à resposta que escolheríamos, a discussão afetou muitos alunos. Essa ousada e polêmica seleção de documentos é intencionalmente provocativa, como diz a professora Meneguello: "você tem vontade de apreender quando é interessante, interessante pode ser inclusive trágico, você pode estar contando uma história horrorosa, mas, aquilo é interessante" (2018). Não se trata de um uso sensacionalista, nem da exploração de tragédias, do grotesco, ao contrário, a leitura séria, crítica, dentro do método histórico, destes documentos ajuda a refletir sobre a exploração narrativa que contituem a popularização das tragédias. A foto de Aylan foi levada às casas destes alunos por todos os telejornais e redes sociais do período. Há uma cotidiana exploração exibicionista da tragédia e da morte, seja em programas "policialescos", seja na crescente proliferação destes temas nas mídias digitais. Promover uma reflexão sobre esses (ab)usos, pode servir inclusive de preparação dos alunos para a manipulação política e midiática das tragédias. O que deveria chocar nestas questões não é o uso didático das tragédias, mas, como a brutalidade do assassinato de Vitor, em uma das principais e mais sofisticadas capitais do país, pode simplesmente passar ao largo dos debates nacionais sobre violência.

Questionar, comparativamente, os porquês do destaque a uma tragédia e o quase total desconhecimento acerca da outra através do forte discurso gráfico é semioticamente revelador e expõe "o longo processo de invisibilidade dos povos indígenas no Brasil, a foto do vazio

deixado por Vitor chama a atenção pela ausência, pelos não-ditos, o silêncio grita em meio aos pobres pertences do menino indío e evidencia que há um "assassino oculto" nesta tragédia indígena silenciada e demonstra que isso é sistêmico. O artigo aponta que não é uma assassínio isolado, é obra de uma "Serial Killer" historiográfico. A imagem das gargantas cortadas, silenciadas, executadas na figura de pequeno Vítor não é conceitual e abstrata, é tangente, real, cruel. A percepção do que é ser invisível tanto na vida, quanto na morte abre um diálogo didático profundo.

Pensar em Vitor traz um inevitável debate sobre o que contamos sobre ser indígena no Brasil contemporêneo, mas, se queremos repensar os paradigmas da educação de temática indígena, devemos quebrar a binariedade índio-vítima/índio-primitivo e fugir da fácil construção folclórica de "protetores" dos índios. É necessário entender a experiência indígena em sua multiplicidade, quebrar a ideia do etnocídio indígena como algo configurado e vitorioso por parte do colonizador, e principalmente permitir a fala dos indígenas que, além de sobreviverem ao genocídio e etnocídio, resistem permanentemente, apesar das tragédias, aos projetos genocidas e etnocidas, que nem na colônia, nem na atualidade destruíram os indíos e suas culturas, estão por aí e suas histórias continuam ativas e presentes, mesmo que, nem as tragédias, levem o sistema tradicional à ouvi-los e vê-los com parte do Brasil. Precisamos então, na escola, romper com os criminosos silêncios sobre as seculares lutas dos povos indígenas, evidenciar suas resitencias e sua própria existência.

Isso parte de uma mudança epistemológica, é necessário valorizar a narrativa própria do indivíduo-índio pra se chegar de fato à uma História Índia do Brasil. Temos – como professores de temática indígena, em escolas não-indigenas – que permitir que narrativas destes povos; em vídeos, livros, depoimentos e músicas; cheguem ao aluno e apresentem um Brasil indígena, gêmeo xifópago do Brasil branco colonial, mas que é mantido amordaçado pelo irmão mais violento e opressivo mas que mesmo dividindo o mesmo corpo físico, tem formas diversas de enxergar e pensar o mundo. Para cada narrativa colonial, existe um contraponto nativo, mesmo que se tenha ignorado sistematicamente essa perspectiva da História Nacional, ela está lá e mesmo que não a registremos, ela é registrada por quem se sabe protagonista de sua própria experiência, isso fala claro na fala do Cacique, jornalista, Doutor *Honoris causa* Ailton Krenak, que na 9º edição, questão 28, em documento intitulado "História indígena e o eterno retorno do encontro" demonstra a diferença entre História Indígena e História de temática indígena, a primeira é dos povos indígenas, não precisa de nossa ação de historiadores, não somo nós que transformamos suas experiência em História,

ao menos não para eles próprios, a respeitosa provocação de Ailton aos historiadores, professores e alunos colocada em na Olimpíada de História demonstra a intenção decolonial da comissão, de estabelecer que no máximo podemos tratar da temática indígena, mas que não temos como apropriar a História deste povos, que acontece desde 1500, à revelia dos não-índios.

> "Meu nome é Ailton e eu sou do povo Krenak (...). A despeito de eu não ter cumprido uma carreira acadêmica, não ter feito este percurso na universidade, eu tenho tido ao longo destes últimos 20, 30 anos, muitas oportunidades de publicar, de divulgar o pensamento tanto do povo Krenak, quanto dos outros povos com quem eu tive a oportunidade de compartilhar a minha experiência. [...] eu não vou abordar a história indígena do Brasil, eu não vou tratar da história indígena no Brasil. A história indígena no Brasil, ela tem uma complexidade e riqueza; seria como tentar entender os grãos de areia de uma imensa praia ou seria como tentar entender as estrelas, a complexidade de uma constelação de estrelas, falando de cada uma. [...] [Escolhi] abordar a história indígena e não a história dos índios do Brasil. [...] Porque assim como os índios não poderiam ser mineiros e nem capixabas, os índios também não poderiam ser brasileiros. (...) antes de existir Minas e Espírito Santo, os nossos antepassados perambulavam, atravessavam este continente de um lado pro outro e não perguntava se era Minas ou Espírito Santo não: muito depois alguém veio e marcou estas fronteiras. Pois muito antes, também perambularam por este continente sem perguntar onde era o Paraguai, a Argentina, o Brasil e a Bolívia. [...] como que eu posso achar que estou tratando (...) da história dos índios no Brasil, se a maioria do tempo eu estou referenciando a minha fala em eventos onde os índios não tiveram nenhum protagonismo, e em eventos onde os índios quando aparecem, aparecem somente como vultos assim lá no fundo do quintal; nas clareiras mais remotas? Eu particularmente tenho uma percepção dessa coisa, do cenário da História de que nós os povos indígenas, nós passamos ao longo da História tocaiando os grandes vultos da História. Os grandes vultos da História ocupam a cena e nós os tocaiamos. Ficamos de tocaia. Por quê? Por uma escolha? Não! Pelo próprio processo histórico. O lugar em que nós camos na História é o lugar de tocaia da História. Nós não somos vultos da história. É por isso que eu acho difícil falar de uma 'História dos Índios no Brasil', porque você pode contar uma história indígena. Porque tem uma história dos krenak, dos xavantes, dos guaranis etc., de dentro da memória viva desses povos cada um deles é capaz de reportar, a sua trajetória, desde a chegada dos brancos na praia até os dias de hoje.
> [...]
> **28ª QUESTÃO**
> Em seu depoimento Ailton Krenak:
> **ALTERNATIVAS**
> **A.** Defende uma história a partir dos pontos de vista indígenas, iniciada antes da colonização europeia.
> **B**. Indica a importância de atentar para a pluralidade da história indígena, divergindo, portanto, da percepção dos índios como uma categoria homogênea.
> **C.** Propõe uma história indígena em oposição à história dos índios no Brasil, baseado na resistência dos índios à colonização e ao fato de que eles são os primeiros brasileiros.
> **D.** Critica a história como única forma de conhecimento possível do passado indígena e o documento escrito como testemunho privilegiado.

Nosso saber foi sistematizado pela lógica europeia, nosso método é importante, válido, mas, não único. As experiências indígenas, na "complexidade e riqueza" que Krenak refere, partem de entender que muitas histórias têm muitas vozes e que essas vozes não precisam da tutela com que a lei brasileira controlou os indígenas por muitos anos. Na seleção das

questões privilegiamos as que estão ligadas ao índio na atualidade para romper com sua imediata ligação com o período colonial, suas lutas e debates atuais, merecem ser historicizados e refletidos, mas presentificado permanentemente como forma de confrontar uma sanha conservadora, que ganha força atualmente, de negar aos índios suas terras, suas histórias e, principalmente, sua própria indentidade, já que ainda é parte do senso comum que o índio ande nú e viva como na era pré-cabralina para "ser índio", como se não índios tivessem a autoridade de definir quem é ou não índio, pela determinante imagética e narrativa do índio colonial. Assim com o modelo feminino posto no tópico anterior, a lei constitucional de 1988 pode ter legalmente tirado o tutelamento dos indígenas, mas, a tradição colonializada tenta a todo custo lhe negar o protagonismo. Ainda discutimos sobre o que fazer com os índios, suas terras, sua educação, nosso ensino de temática indígena, sem lembrar que os muitos povos indíos estão aí, podem nos orientar sobre essas questões, pois, as dominam mais que nossos teóricos, suas vozes são fortes, formadas na experiência, possuem um paradigma social diferente do nosso, por isso a auto-percepção índia devem ter primazia sobre temas indígenas em nossa narrativa educacional.

Tratando da questão legal acerca dos indígenas, lembramos que o único espaço onde os índios apareceram em todos os LDs analisados, fora a colônia, é na Constituinte de 1988. Saindo rapidamente da análise da ONHB queremos pegar elementos das três questões selcionadas para propor uma provocação, um exercício de História Comparada. Assim como o drama de Vitor se evidencia ante o de Aylan, pela clivagem silenciosa das escolhas narrativas, queremos propor que o leitor retome a **Figura 4,** posta no primeiro capítulo, em que indígenas, nas galerias do Congresso Nacional, assistem passivamente a votação da Constituição de 1988. Propomos a comparação com a imagem de Aílton Krenak, no mesmo contexto e mesmo recorte. Ante os índios silenciosos e sem rosto do LD, o rosto pintado, provocativo de Krenak nos encara, na tribuna, após desafiar os constituintes, em um dos momentos mais emblemáticos da luta política indígena do período, de terno, pintou seu rosto com tinta de Jenipapo, "gesto de luto e de guerra" dos Krenak, (CAMPOS, 2018, p, 372) numa demonstração de um Brasil indígena, atual sem perder sua identidade, mas, mais que tudo, real, presente e disposto a ocupar os espaços que lhe são negados, sem baixar a cabeças aos "doutos" e aos governos.

Figura 11: Ailton Krenak, presidente da UNI, defende a emenda popular das populações indígenas, Congresso Nacional, 4/9/87.

Fonte:. GURAN, Milton (coord.). O processo Constituinte: 1987-1988 – documentação fotográfica, a nova Constituição. Brasília: Agil: UnB, 1988. Página 92.

4.2.3 "Tudo Preto[106]" ou sobre pessoas do "quarto de despejo"[107] e sua imposição afirmativa às "pessoas na sala de jantar"[108]

Por anos, ouvi meu então coordenador, André Vinícius Magalhães; hoje amigo de ProfHistória, de ONHB e de pesquisa; usar a expressão "Entre Zumbi e Pai João, o escravo negocia" como forma de se referir ironicamente às estratégias que utilizávamos antes as determinações que vinham no cotidiano escolar. Ficamos satisfatoriamente surpresos quando a 2ª questão da 9ª edição trouxe o texto abaixo.

> **ENTRE ZUMBI E PAI JOÃO**
> "A imensa massa populacional que se transferiu do continente africano para a colônia portuguesa não pode ser analisada apenas como 'força de trabalho' e, por isso, muitos historiadores, hoje, procuram discernir os caminhos, nem simples nem óbvios, através dos quais os escravos fizeram história. A longa experiência colonial, no tocante às formas básicas de relacionamento, tem sido sintetizada através de uma

[106] Título da peça encenada pela Companhia Negra de Teatro de Revistas, de autoria do cantor, compositor, autor teatral, produtor, ator, dançarino João Cândido Ferreira (Salvador, BA, 1887 - Rio de Janeiro, RJ, 1956), conhecido com De Chocolat. Informações disponíveis em: <http://enciclopedia .itaucultural.org.br/pessoa429656/de-chocolat> acesso em 27 dez. 2018.

[107] Referência ao livro Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Maria Carolina de Jesus. ***DE JESUS, Carolina Maria. Quarto de despejo. São Paulo: Francisco Alves, 1960; Ática,1993.***

[108] Referência ao trecho da música Panis et Circenses da Caetano Veloso e Gilberto Gil, famosa na intrepretação da banda Mutantes. ***Os mutantes. Panis et Circensis. Os Mutantes. [S.l.]. Polydor Records, 1968.***

> dicotomia que permanece extremamente forte em nossa mentalidade coletiva. De um lado Zumbi de Palmares, a ira sagrada, o treme-terra; de outro, Pai João, a submissão conformada. Um outro campo de reflexão pode ser encontrado, ainda em certos padrões de relacionamento, de negociação, que aparecem desde os primeiros tempos e que não podem ser explicados apenas pela via do paternalismo, mas que são, em boa medida, forçados pelos próprios escravos. Esses procedimentos não passaram desapercebidos aos contemporâneos. 'Uns chegam ao Brasil', escreve Antonil, 'muito rudes e muito fechados e assim continuam por toda vida. Outros, em poucos anos saem ladinos e espertos, assim para aprenderem a doutrina cristã, como para buscarem de passar a vida'. Estes, os 'ladinos e espertos', é que construíram o vigoroso edifício de sincretismos de que somos herdeiros: o sincretismo religioso, linguístico, culinário, musical etc. De fato, como já foi tantas vezes estudado, as culturas negras, isoladas na diáspora, nos limites da pressão humana, tudo digerem e tudo transformam no objeto novo que será o Brasil. O simples exame da participação dos cativos na população total do país, altíssima até inícios do século passado (...), nos permite duvidar de uma sociedade com tal desproporção entre homens livres e escravos pudesse gozar de alguma estabilidade sem que, ao lado da violência, ou melhor, do 'temor da violência', não passassem poderosas correntes de negociação e de sabedoria política (...) No Brasil como em outras partes, os escravos negociaram mais do que lutaram abertamente contra o sistema político. Trata-se do heroísmo prosaico de cada dia (...)"[109]

Entretanto, não selecionamos esta questão simplesmente por identificação pessoal, mas, pela forma como ela representa os métodos, escolhas e práticas da ONHB, ele dialoga com muitos dos pontos fundamentais de criação da prova e com a percepção da interferência da narrativa na formação da identidade afro-brasileira pela historiografia escolar. Aponta novamente os "modelos" determinantes do lugar social e do comportamento aceitável ao senso comum – "ser menina" tem padrões do sagrado e do profano, "ser índio" é estar nu e na floresta, igualmente, "ser negro" tem espaços definidos, o certo e o errado, os que sobrevivem e os que são decapitados pelos capitães do mato e mercenários do Estado – a questão questiona dois padrões definidores da negritude, que podem ser mais danosos à formação da identidade de nossos alunos e alunas que o próprio silêncio.

> **ALTERNATIVAS**
> **A.** A história dos escravos africanos e seus descendentes no Brasil deve ser observada para além de estereótipos reforçados pelo senso comum.
> **B.** A figura de "Pai João" é encontrada em poesias e nas obras de folcloristas entre o fim do século XIX e meados do século XX, sempre descrito como o bom escravo, o preto velho sábio e submisso.
> **C.** Sozinhos, os conceitos de rebelião, submissão e paternalismo não dão conta de explicar a manutenção das relações de poder em uma sociedade tão desigual.
> **D.** Há na historiografia uma busca por novas leituras da atuação dos escravos baseada na anomia escrava.

O gabarito da questão, 1-4-5-0, demonstra como a maior pontuação queria demonstrar que, entre "a ira sagrada" de uma resistência violenta e a "submissão conformada", existe o real, o cotidiano e suas relações, entretanto, as apropriações narrativas e historiográficas sobre estas relações são igualmente importantes. Leca Pedro diz que, algumas vezes, o debate

[109] Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb9/prova> Acesso em 20 dez. 2018.

desejado pela elaboração está relacionado ao item errado (2018), aqui, o item errado chama atenção paras as disputas historiográficas em torno da agência ou da anomia dos escravos levando os confrontos do método histórico às aulas. Mais do que levar o debate historiográfico à escola, a prova permite situar os alunos em meio a estas perspectivas em disputa. Não houve, à época, dificuldade em debater estes temas com os alunos, eles pesquisaram a ideia de anomia em busca da resposta, foi possível então, intermediar a discussão sobre a narrativa, suas disputas, a forma como ela está no material didático usado por eles, além de como os alunos negros viam estes modelos ante suas próprias experiências. Foi apontado que a visão tradicional dos negros na História coloca os jovens negros, exemplarmente, entre a escolha de revolta aberta, que resulta em uma reação violenta do sistema, ou do acatamento das sujeições estabelecidas em busca da sobrevivência diária e com a esperança de conseguir, pelo bom comportamento, pequenas conquistas individuais.

A afirmação da agência negra e de suas múltiplas possibilidades tira a afro-brasilidade da dicotomia narrativa e permite uma reflexão empática, crítico-genética, das atuais lutas do movimento negro, de suas muitas frentes e entendimentos, como parte de resistências várias aos processos de longa duração de negações e opressões. É preciso, contudo, evitar a perigosa narrativa, presente em alguns LDs e discutida na análise do primeiro capítulo, que no lugar de falar de agência escrava permite, pela descrição rasa de alguns modelos e relações, a culpabilização do negro pelo sistema de tráfico intercontinental de escravos africanos, que pela manipulação da narrativa, só serve aos interesses dos que querem negar ações afirmativas de compensação histórica, a narrativa é capciosa, perigosa e exige cuidado, mas, deve ser feita, como o foi pela ONHB. É de grande importância o diálogo em sala de aula sobre como as experiências negras, e as humanas em geral, não se reduzem a opções maniqueístas e binárias, de negociações sociais são necessárias, que lidar com a realidade não significa necessariamente concordar com ela e que os escravos, ao lidar cotidianamente com o seu contexto, possuiam papel ativo, mesmo cativos, nas ressignificações do sistema que nasce a partir da diáspora negra como um “objeto novo que será o Brasil”.

O documento apresentado aponta uma escolha historiográfica, que entendemos ser também o da prova, marcada pela formação de seus elaboradores na tradição da Unicamp, essa questão dialoga perfeitamente com o exemplo dado pela própria professora Cristina, ao explicar a escolha da graduação de pontuação criada com o professor Firer e já colocada anteriormente.

> E aí surgiu essa ideia, da gente começar a trabalhar com graduações de quanto você conhece em História e estender a prova de forma que o menino que aprendeu a Princesa Isabel, lesse um texto que falasse sobre as estratégias de resistência cotidiana dos escravos, por exemplo, que é um tema caro aqui dentro da Unicamp por causa da obra da Silva Lara, do Sidney Chalhoub, do Robert Slenes. (2018)

Vemos então uma proposição teórica posta lá no início da construção da ONHB tomar forma na sua 9ª edição demonstrando a aplicabilidades dos conceitos formativos da prova. A afirmação da agência negra traz a identidade protagonista negada aos alunos negros pela História tradicional, a ONHB quer que eles, alunos, se percebam como agentes históricos e não apenas como uma massa de pós-escravos, libertos em anomia, submissos às decisões dos antigos e novos senhores. O documento analisado demonstra que existem táticas e estratégias sociais de resistência, que estão mais próximas ao cotidiano deles que os modelos revolucionários de Zumbis e Dandaras. Não se nega a existência de Zumbis, nem de Pai Joões, mas se quer perceber, entre os Brasis negros dos quilombos ou o do branqueamento social, as escalas de cinza de nossas estratégias negras. Os personagens, por si sós, não comportam a vastidão da negritude.

Novamente, saímos da discussão dos padrões para ver protagonismos que negam estes modelos, neste caso, que demonstram estratégias de resistência dentro da sociedade que perpetua a opressão racial, espaços de tensionamento que ressoam narrativas próprias. Em oposição à ideia de anomia, a ONHB abre o espaço escolar às vozes, rostos e nomes da narrativa negra nacional. Na 27ª questão da 8ª edição, os alunos conheceram, nesta perspectiva, a Companhia Negra de Revista.

Figura 12 - Companhia Negra de Revista

Fonte: Careta,14.08.1926,a.XIX, nº 947 (Biblioteca Nacional) disponibilizada pela ONHB em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/43

> "[…] por mais que diversas peças dos anos 1920 mostrem malandros e mulatas representando um alegre, festivo e mestiço caráter nacional, isto não significa que todos os espectadores voltassem para suas casas convencidos de que esta associação seria plenamente verdadeira, ficando orgulhosos com esta constatação. (…) O fato de tais tipos consagrados surgirem como símbolos nacionais não apenas nas peças do período, mas em inúmeras outras fontes, com inegável recorrência até os dias de hoje, não impede que esse repertório comum de símbolos permita interpretações múltiplas. Uma peça do gênero poderia apenas divertir espectadores que conhecessem dezenas de malandros e mulatas de carne e osso, e que identificariam nos personagens da peça caricaturas divertidas de seus vizinhos e conhecidos. Outros espectadores, eventualmente dotados de preconceitos raciais, poderiam, mesmo admitindo o caráter 'típico' de tais personagens, ter uma postura crítica sobre sua importância na cultura brasileira, concordando com o quadro desenhado mas deplorando tal situação. Cenas desse tipo poderiam ainda reforçar ou desmentir crenças desenvolvidas anteriormente pelos espectadores sobre o caráter nacional. Mas esta diversidade de interpretações possíveis torna bastante claro o quanto o teatro de revista poderia servir como um espaço no qual questões cruciais daqueles anos circulavam livremente e eram negociadas diariamente. [...] Fundada pelo cenógrafo português Jaime Silva e o compositor De Chocolat, a companhia fazia questão de apontar sua inserção no campo de negociação da questão racial a partir de seu próprio nome, que ressaltava a origem de seus membros, assim como da denominação de sua primeira e mais importante peça: Tudo Preto, de autoria de De Chocolat. Tal peça era caracterizada justamente por debater intensamente os temas mais caros para a constituição da identidade nacional naquele momento. Mestiçagem, influências raciais em um conceito mais geral de "cultura brasileira", racismo, influências regionais diferenciadas em um caráter nacional único […] eram colocadas em discussão por uma companhia de teatro que se identificava como 'negra', perante um público tão amplo quanto internamente diferenciado seja em termos étnicos como no aspecto socioeconômico.[…] A trajetória da Companhia Negra de Revistas mostra como, através de seus próprios canais de articulação, outros grupos poderiam tomar parte ativa na construção dessa identidade."[110]

A questão aponta espaços de atuação "ativa" na formação identitária coletiva negra, a agência cultural e social da Companhia em contraponto a ideia de impossibilidade de ação

[110] Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/questao/53/27> Acesso em 20 dez. 2018.

negra pós-escravidão. Ao "apontar sua inserção no campo de negociação da questão racial" a provao também destaca as incompreensões que as estratégias negras podem gerar, mesmo entre os que combatem o preconceito . As polêmicas que a peça e a ação da Companhia geraram, mostra mais uma vez que não se trata de um debate dicotômico entre certo e errado, muito menos entre bidimensionais "coitadismos" e "Opressões". O texto demonstra uma plateia "eventualmente dotada de preconceitos raciais"pode se dispôr a ir à uma peça de autoria negra, feita por uma companhia negra e chamada "Tudo Preto", que mais . Gerar o debate, levantar questões pode ser socialmente mais efetivo do que as, necessárias e importantes, bandeiras afirmativas de combate direto. Entre Zumbi e Pai João a Companhia Negra de Teatro seguiu deixando tudo Preto.

> **ALTERNATIVAS**
> **A.** Os documentos se referem à Companhia Negra de Revistas e à peça teatral "Tudo Preto", de autoria de De Chocolat, encenada no ano de 1926 nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.
> **B.** Conforme o pesquisador, a peça, ao abordar o tema da mestiçagem e da participação negra na cultura nacional, teve diferentes recepções e efeitos sobre seu público.
> **C.** O teatro de revista, com peças cômicas e festivas, não era o veículo apropriado para abordar temas tão prementes quanto os raciais.
> **D.** Nas falas dos personagens da peça, há uma valorização ao elemento negro que utiliza, a seu favor, brincadeiras e críticas recorrentes na sociedade.[111]

Mais do que apresentar a Companhia Negra de Revista como parte da História do Brasil; o que poderia ser contemplado no item A, o de menor pontuação de acerto; os elaboradores buscaram evidenciar essa percepção das estratégias da companhia ao utilizar "a seu favor, brincadeiras e críticas recorrentes na sociedade" para problematizar a situação do negro na sociedade brasileira.

> [...] o teatro de revista se firmou como um importante veículo de entretenimento e cultura de massa nas primeiras décadas do século XX [...] Considerado injustamente como um gênero menor, em função de servir como entretenimento para as camadas menos cultas da sociedade, o teatro de revista trazia uma grande profusão de números musicais, danças, piadas de duplo sentido e linguajar muitas vezes considerado chulo. Muitos temas importantes para a sociedade do período foram veiculados pelo teatro. No caso em questão, os temas raciais e da mestiçagem foram reforçados com o surgimento de uma companhia formada por artistas negros e que teve seu auge na encenação do espetáculo "Tudo Preto", trazendo a discussão sobre uma pretensa democracia racial no auge dos debates sobre a construção de uma identidade nacional.
> O tom satírico do texto teatral pode parecer, à primeira vista, autodepreciativo; no entanto, o simples surgimento de uma companhia composta por negros já era, em si, um movimento político importante, e a companhia foi bastante aclamada pela imprensa militante do período. A referência a importantes personalidades negras como Henrique Dias, Cruz e Souza, André Rebouças, Luís Gama e José do Patrocínio dá a dimensão da imagem que o autor advogava para a companhia, ou

[111] Ibid.

> seja, assumir o papel de transformadores de seu próprio contexto ao organizar uma companhia "com gente da raça". Ainda, mesmo as brincadeiras e ironias com os participantes de "Tudo Preto" indicava como diferentes sentidos podiam ser interpretados pelas plateias, aí inclusas várias camadas sociais e os afrodescendentes. [112]

No comentário da questão a comissão evidenciou provocativamente, em meio a debates recentes sobre o papel do humor na manutenção das opressões, a sutil diferença entre fazer da piada um elemento depreciativo do outro e a ironia autorreferente que expõe a naturalização artificial e a violência simbólica dos preconceitos do público através do superlativismo teatral do cotidiano.

> Relativamente à presença de artistas negros sobre as cenas do teatro ligeiro carioca, um dos momentos mais significativos foi o constituído pela formação, no Rio de Janeiro, em 1926, da Companhia Negra de Revistas por parte do artista baiano João Cândido Ferreira (em arte De Chocolat) e do cenógrafo português Jaime Silva. Primeira troupe teatral brasileira a propor uma revista (Tudo Preto) totalmente escrita, ensaiada, encenada e musicada por artistas e atores negros, a Companhia Negra de Revistas teve um grande sucesso de público e de crítica, mesmo não faltando opiniões, artigos ou expressões preconceituosas que evidenciavam, entre outros elementos, uma desconfiança sobre as capacidades artísticas dos artistas negros brasileiros e os questionamentos sobre o tipo de estética apresentada, julgada por alguns comentadores não adequada a uma representação revisteira, tipicamente considerada como "nacional" e popular. (BONGIOVANNI, 2014)

A linguagem, como irônia ou como autodepreciação, é uma fala negra sobre negritude, é uma perspectiva própria e deve ser didaticamente explorada. A ONHB faz isso novamanete na questão 35, da 3ª fase da 8ª edição da ONHB, ao apresentar o texto literário da obra "Quarto de Despejo – Diário de uma favelada" (1960) autobiografia poética de Carolina Maria de Jesus, mulher, negra, migrante, favelada, calada pela fome e pela necessidade cotidiana, mas que, registrando poeticamente sua memória, transformou a opressão em Narrativa literária e histórica.

> O texto a seguir é um trecho da obra autobiográfica, Ela era moradora da favela Canindé, em São Paulo.
> "(…) Chegaram novas pessoas para a favela. Estão esfarrapadas, andar curvado e os olhos fitos no solo como se pensasse na sua desdita por residir num lugar sem atração. Um lugar que não se pode plantar uma flor para aspirar o seu perfume, para ouvir o zumbido das abelhas ou o colibri acariciando-a com seu frágil biquinho. O único perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga. (…) Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos. (…) As oito e meia eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de cetim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo." Uma interpretação possível do texto de Carolina Maria de Jesus é:

[112] Ibid.

ALTERNATIVAS

A. Descreve a chegada de novos moradores na favela do Canindé e a situação de precariedade social que os aguardava naquela vida, já conhecida pela escritora.

B. As metáforas dos desempregados como corvos, dos pobres às margens e da cidade como sala de visitas dão o tom lírico ao texto e revelam uma estética também "marginal" criada pela escritora.

C.O movimento da contracultura no Brasil foi responsável pelas poucas importância e circulação da obra de Carolina Maria de Jesus na década de 1960.

D. A metáfora do quarto de despejo remete a um lugar que abriga os elementos indesejáveis que não se quer visíveis na sala de visitas, ou seja, na cidade.

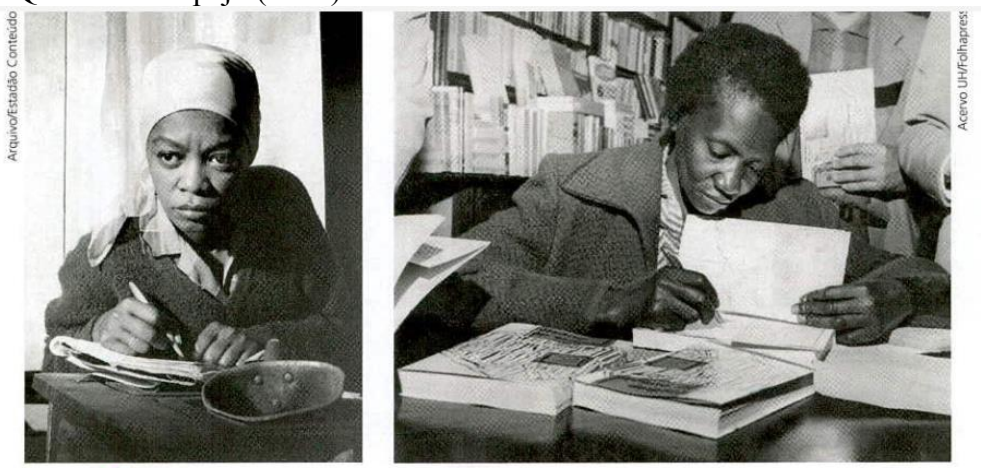
COMENTÁRIO

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) nasceu em Sacramento, Minas Gerais, sendo, portanto, uma migrante, nos anos de 1950, na cidade de São Paulo, local em que começou a trabalhar como empregada doméstica. [...] O livro de 1960 imortalizou a metáfora de que a favela é o "quarto de despejo" da cidade, que abriga elementos que não são mais úteis. O desconforto sentido por ela no local onde mora face ao conforto da cidade, que aparece como uma elegante "sala de visitas", manifesta uma sofisticada metáfora que indica forte crítica social, expressa na segregação urbana. Carolina Maria de Jesus tornou-se conhecida na mídia que, de certa forma, tinha interesse em naturalizar a mobilidade social na dinâmica sociedade desenvolvimentista – o grande público da época, assim, a conhecia. A notoriedade internacional da escritora fez com que seu livro fosse traduzido em 13 idiomas. Em contrapartida, no Brasil, o governo ditatorial civil-militar dificultou a circulação de certo tipo de obras o que fez com que a figura de Carolina Maria de Jesus e sua obra sofressem um certo apagamento no movimento literário de então. Carolina teve um fim de vida modesto, num sítio que comprara em Parelheiros. Nos anos 1990, o interesse pelo trabalho dela resultou no estudo do brasilianista norte-americano Robert Levine, em Cinderela Negra: a saga de Carolina Maria de Jesus (1994), e The life and death of Carolina Maria de Jesus (1995). Carolina Maria de Jesus, a "poeta dos pobres", ainda escreveu Casa de Alvenaria (1961), Pedaços de Fome (1963), Provérbios (1963) e Diário de Bitita (1982, póstumo).[113]

A metáfora do quarto de despejo é perfeita para simbolizar todo o problema levantado nestas páginas, os silêncios são próprios do "quarto de despejo", das dependências e elevadores de empregados que se perpetuam nas moradias brasileiras. As opressões milenares, seculares, cotidianas, permanentes, as que começam hoje, todos elas nascem da mesma percepção, da que existem aqueles que devem ser despejados, e devem estar em seus lugares invisíveis, silenciosos, insensíveis, surdos, cegos e insípidos e a negação de todos os sentidos até a anestesia social total. O quarto de despejo é o espaço anexo, subalterno, que está ao lado mas é ignorável a medida que não esta sendo necessário. É o box dos LDs, estão ali por necessidades funcionais, mas, são tratados como se não tivessem voz. Em uma das coleções analisadas anteriormente a figura de Maria Carolina de Jesus aparece numa seção especial, ao fim do capítulo "De Dutra a Jango", intutulada "movimento negro no Brasil: arte e resistência", na edição mais recente da obra, distribuída a partir de 2019, este espaço foi suprimido.

[113] Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/questao/54/35> Acesso em 20 dez. 2018.

Figura 13 - Atriz Ruth de Sousa Maria e a escritora Maria Carolina de Jesus em destaque sobre a obra "Quarto de despejo (1961) em livro didático do Ensino Médio".



Fonte: Coleção B, vol.. 3, 2015, p. 204.

O box fala sobre Maria Carolina de Jesus, fala por ela sem se abrir à sua Narrativa feminina, negra e favelada, seu confinamento real e simbólico nos quartos de despejos das ditaduras, das oficialidades, da tradição não correspondem a resistência das mulheres, negras e pobres em geral que presas a duplas, triplas opressões ainda são capazes de produzir poesia de fazer da existência poesia de resistência, essa narrativa cotidiana tem poder social de revolução.

O espaço dado à narrativa de Carolina foi visto como subversivo por que evidenciar que existe um Brasil Real que resiste e grita ao mouco Brasil Oficial pode incomodar a "Casa grande", a "sala de jantar" onde as pessoas, ocupadas em nascer e morrer, se deixando conduzir pela tradição constinuista que explora as muitas Carolinas. Ao contar sua história, quando nós não o fizemos, Carolina ocupa a sala de jantar, incomoda o sistema que quer a permanência social e narrativa, por isso, os protagonismos ativos negros não podem ser permitidos, podem tensionar as "anomias" e quebrar os padrões longamente contruidos pelas narrativas. Como Rosa Parks, presa pelo simples ato de dizer não, pôde levantar uma resistência ativa, a voz despejada de Carolina pode lembrar aos moradores do quarto de despejo, famélicos, que a sala está logo ali, insone[114]. Essa força fez Carolina ser novamente silenciada, após ser "descoberta", por um governo autoritário, acostumado a sufocar dissonâncias. As violências reais e simbólicas recrudentemente brutais que esse período

[114] Referência a popular citação de Josúe de Castro, "Metade da humanidade não come; e a outra metade não dorme, com medo da que não come". ***CASTRO, Josué de. Geografia da fome .p.22. Rio de Janeiro: Antares, 1980.***

trouxe, devolveu Carolina ao "seu lugar", o "apagamento" que a comissão fala no comentário, mas isso fazia sentido dentro da paranóia contra o outro, contra os "inimigos internos" que o militarismo tosco defendia, mas, após três décadas de abertura política, onde está Carolina nas salas de aula?

A maioria dos alunos que fizeram a ONHB nessa segunda década do XIX, na era da "informação livre" e disponível não a conheciam, a ONHB permitiu não só esse contato como demonstrou que as peças, diários, as estratégias negras, não são ações individuais sem expressão, são mecanismo de uma coletividade que ameaça o Status Quo colonializado em prol de uma sociedade plural e decolonial, e por isso, precisam ser silenciadas. Entretanto esse "apagamento" não evita o surgimento anti-anomico da ironia textual de DeChocolat, ou a teatralidade abusada da Companhia Negra e da poética das Carolinas, com suas memórias, olhares e narrativas. Não estar nos livros, não significa não estar. A disputa narrativa, pela memória e pela identidade de nossa gente, tem que escancarar os quartos escuros e evidenciar as vozes dos marginalizados, arrancando o Complexo Escolar de sua colonialidade letárgica.

4.2.4 Mil nações moldaram minha fala, meu país é meu lugar de fala.[115]

Usar o modelo da ONHB como proposta didática de ruptura dos silêncios narrativos não significa trata-la como a resposta definitiva de narrativa histórica sobre o negro, o índio a mulher ou outros marginalizados, ela não é indígena, nem negra, mesmo que feminina em grande parte, por conta da maioria do gênero na comissão e na elaboração, ela ainda assim não guarda todas as respostas, ao contrário, por ser colaborativa e processual, por estar ciente de falhas e limitações como apontam suas criadoras, é que a prova aponta caminhos democráticos à educação, por poder ser problematizada nos temas e abordagens, sem que se ataque seu modelo ou proposta. A prova é múltipla e toda problemática séria e pode gerar um debate positivo e propositivo, tensionando olhares ou que muitas vezes nos escapam por

> Olha só, vou dar um exemplo pra você por que eu dei esse exemplo ontem lá no museu, tinha uma das clássicas reproduções daquela imagem do Debret, que tem um casal comendo e ela está dando comida pros meninos negros, depois teve até uma charge no jornal que mostrava os (meninos como) cachorrinhos. Essa pergunta já veio e voltou, a gente já tentou fazer pergunta com esse Debret anos à fio, a gente não consegue. Porque a gente não consegue fazer questão? Pelo contrário, se eu me sentar aqui eu faço 30 questões, não é por isso, é por que a gente não consegue ter

[115] Trecho da música O que se cala da cantora Elza Soares. ***Elza Soares. O que se cala. Deus é mulher. [S.L], Deckdisc/Polysom, 2018.***

> total controle sobre a interpretação. Você são professores, tão juntos com os meninos, vão botar a imagem, vão falar e tal, tem menino que faz a prova sem professor, aí a gente pensou no menino negro, eu inclusive não tinha tido essa clareza, foi a minha equipe que chamou atenção pra isso, um menino negro, vendo lá, representado daquele jeito, vendo o paralelo menino negro-cachorrinho, essa animalização, quem vai fazer essa ponte? E se ninguém fizer essa ponte pra ele? Essa coisa desse empoderamento, da gordofobia, por exemplo, a gente não consegue, essa é uma imagem clássica, tá em todos os livros didáticos e a gente não consegue desconstruir. A gente falou assim, "e se a gente colocar, por exemplo, nas migalhas e forçar a interpretação, de forma que esteja errada a alternativa que fala que eles estão sendo tratados como animais?" e se alguém achar que aquela é certa? Então nos temos os nossos limites também, do que a gente quer que aconteça em sala de aula. (MENEGUELLO, 2018)

Ao demonstrar que essa percepção veio da equipe, e de como o debate pode fazer com que haja um cuidado narrativo, não enfraquece o elaborador, o professor e nem a prova, apenas salienta seu caráter colaborativa e a importância dos múltiplos olhares. Mas o principal aqui é o cuidado com o aluno, com a assimilação, com a formação identitária que a narrativa atinge em cheio na idade escolar. Isso é um dos principais valores que a ONHB pode repassar a prática didática histórica sobre as periferias historiográficas, o exercício de uma alteridade didática. A 10ª edição da prova exemplifica essa questão, o aumento das questões ligadas a História do Tempo Presente e História do Cotidiano nesta edição naturalmente toca em ideias e percepções ainda pouco consolidadas e abre o espaço para disputas e percepções que às vezes não nos são claras, esses são os riscos e a beleza de uma educação democrática.

A 12ª questão da última edição da prova é sintomática sobre as problemáticas de uma ciência em permanente e honesta ressignificação e que em sua perspectiva didática fica mais expostas às sensibilidades interpretativas redimensionadas pela experiência real. A questão, belíssima, traz a letra de "A Carne", música interpretada por Elza Soares em 2003 e reinterpretada pela mesma em 2017, a música causou grande impacto e foi apropriada por movimentos negros, utilizada como música de resistência, o relançamento da canção, feito no dia da consciência negra, com novo vídeo-clipe e grande visibilidade nas redes sociais, ressignificou a canção em meio aos debates raciais recentes ligados à ideia de empoderamento negro, o link para ouvir e ver o clipe da reinterpretação da música foi indicado pela comissão[116], sugerindo uma análise semiótica da letra e das imagens na resolução da questão, no clipe a ideia de empoderamento e resistência são marcantes. As opções de resposta traziam as seguintes proposições

[116] https://www.youtube.com/watch?v=kQf717_0LLg: clip da música "A carne" indicado pela Olímpíada, visitado me 14 nov. 2018.

A. A metáfora construída entre a carne mais barata do mercado e a condição do negro tem em vista a recorrente desqualificação profissional dessa parcela da população.
B A canção inicia com os gritos de "A carne mais barata do mercado é a carne negra" como se fosse um pregão de um vendedor de rua ou feira.
C A canção apresenta a população negra presa a uma lógica de violência, que a desqualifica e a estabelece como descartável.
D Elza Soares, nascida na atual favela Vila Vintém no Rio de Janeiro, foi casada com o jogador de futebol Mané Garrincha e sofreu anos de violência doméstica, tendo sua vida e carreira prejudicadas pelos preconceitos de gênero e raça.
COMENTÁRIO.
A canção "A carne" traz de forma dura e pungente a realidade da desigualdade racial, em um país em que a cor da pele negra é fator de culpabilidade a priori, tornando-os alvos de violência. A letra traz uma metáfora que relaciona essa lógica de violência, opressão e racismo ao valor dado às partes menos "nobres" das carnes encontradas no comércio, produzindo em tom de denúncia uma descrição de como as relações entre brancos e negros, originadas na experiência da escravidão, foram construídas no Brasil a partir da ideia de que os negros são ao mesmo tempo descartáveis e suspeitos preferenciais para todas as mazelas sociais.
Difícil não fazer um paralelo com o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco, mulher e militante negra, assassinada em 2018 juntamente a seu motorista Anderson Gomes.

O debate foi um dos mais intensos que vivi na prova e ficou polarizado, em todas as escolas que acompanhamos, entre os itens A e C apontados como ou estando errados ou sendo os mais corretos, ou seja, estes itens valiam 0 ou 5. Na estratégia da disputa, a escolha de um item de pontuação intermediária, 1 ou 4, solucionaria rapidamente a questão, mas, demonstrando o valor didático, acima do competitivo, vimos que apesar da liberdade dos alunos de escolherem seus gabaritos, sem a imposição do professor, os alunos queriam compreender e se apropriar da questão, assim, instigados pelos próprios alunos, debatemos com profundidade conceitual o tema, deixando às equipes a escolha de resposta. A divulgação do gabarito indicou o item A com pontuação 0 e o C com o valor máximo, 5, a resposta da comissão não encerrou os debates e ambos os lados ainda se afirmam em seus pontos, o que demonstra a maturidade das escolhas e a apropriação interpretativa dos alunos sobre os temas.

Como defensor do ponto vencido, apresento as posições do debate como forma de demonstrar o nível em que a ONHB ocorre, mesmo na educação básico, mesmo entre alunos do Fundamental II. Para muitos professores a violência apontada pelo item C era tão clara que não havia razão para o debate, entretanto, foi justamente a naturalização da ideia de uma "população negra presa a uma lógica de violência" que incomodou. Em uma das escolas particulares, a única aluna negra da sala apontou de pronto o item C como errado, outros alunos também se incomodaram com a ideia da associação imediata e obrigatória da negritude à violência como a intepretação semântica da questão ocasiona, a ideia de prisão é taxativa e simbólica demais para determinar uma população tão vasta quanto a não-branca no país, outra

aluna chegou a dizer “eu não sou presa a violência, ela é imposta, mas eu sou maior que ela”. Acredito que a altivez e a afirmatividade da letra e da imagética d“a Carne” de 2017, pautem essa resistência, que mais liberta que aprisiona, isso esta fortemente posto no clipe da versão atual da música que apresente negros não identificáveis com os modelos esteriotipados pela tradição aprisionadoras. Isso nos lembrou a discussão da anomia, da inevitabilidade de superação da lógica escravocrata sobre a população negra, onde a “ira santa” ou a passividade são desdobramentos negros inescapáveis, entretanto, entre Zumbi e Pai João, a negritude encontra caminhos.

Analisando o item A, pode-se ser apontada a mesma ideia condicionante do negro em sua desqualificação laboral, que retoma o olhar de Florestan Fernandes ao conceituar a anomia, entretanto, a construção narrativa do item leva a outro viés. Buscando o significado dos termos “qualificar” e “desqualificar” vemos estes verbos não se referem à algo inerente ao objeto (des)qualificado, mas, algo que lhe é atribuído, de forma que o trabalho negro não é inferior, isso não é algo natural, assim é tratado, por um sistema que desvaloriza os diversos aspectos da negritude, inclusive, seu trabalho. O reconhecimento dessa imposição negativista embasa o professor a discutir com os alunos sobre a recorrente desqualificação das periferias na educação e nos livros didáticos. A perpetuação da desvalorização do trabalho negro pode ser pode ser o tema gerador de um debate maior sobre os grupos valorizados ou não na nossa narrativa nacional, assim como essa questão, pode ser a geradora de um ressignificar do poder institucional no processo formativo junto aos alunos, ter ido de encontro com o gabarito oficial e ainda assim reconhecer a prova como o mais válido dos instrumentos didáticos da História, no recente cenário educacional, demonstra como eu posso estar imerso em um processo e me contrapor afirmativamente a aspectos do mesmo sem rompimentos e divisionismo, eu, professor, posso estar errado em minha interpretação, como muitas vezes ocorreu na ONHB, sem que defesa narrativo-conceituais como essas fossem necessárias, os professores podem errar em leituras que os alunos acertam, mas, identificar em um debate denso que a Comissão Organizador de um prova tão importante como a ONHB, também pode ter errado na construção ou na análise do discurso posto nas questões, quebra a imagem de um entidade educacional acima dos educandos que detém todas as respostas, não se trata aqui de fazer como os alunos e corrigir gabaritos de provas em busca de décimos a mais em notas por encontrar erros mecânicos de elaboração de uma prova, é contrapor percepções de mundo e entender que isso cria nos alunos certos mecanismos intelectuais de contestação de verdades e respostas impostas, que o debate não está no erro e acerto inequívoco possível nas exatas,

mas, em posição e naturalizações que só quando expostas se requalificam, que não aceitar perspectiva que conscientemente não concorde, depois de reflexões honestas e despidas de orgulho irracional, é o que efetiva a proposta da ONHB ao colocar o erro como parte natural do processo formativo. Posições firmes podem e devem ser tomadas quando compreensões sólidas se forjam no debate agregador, reflexivo e resiliente e que é nele que está a força de atividades como a que estamos colocando aqui.

Se observarmos as questões selecionadas na ONHB nas três temáticas iremos encontrar um cerne central: o protagonismo histórico presente em narrativas que tem em seus personagens seus próprios narradores e seu mundo como um paradigma diferente se contrapõe ao status quo que os renega, e ainda assim eles entoam afirmativamente suas histórias e vozes. Carmem Portinho e Diva Nazário tem voz e contam como ocuparam espaços que a tradição patriarcalista as negava mesmo que a lei não o fizesse, Ailton Krenak tem voz e demarca a autoridade narrativa de fazer uma história que não é do colonizador nem do mais bem-intencionado historiador progressista, é do índio, autônoma e protagonista; Carolina e Elza tem voz, é preciso saber da Carolina e de sua vida, Elza e de sua vida, toda vida vale como narrativa histórica, negar Carolina é negar um Brasil que está no quartinho dos despejados, dos marginalizados, dos periferizados. Eles têm vozes potentes, fingimos não ouvi-los, mas eles não estão calados, eles cantam, encenam e poetizam sua negritude problematizando-a, mas enaltecendo suas ancestralidades, lutas e identidades além das prisões em que a sociedade formal quer encarcera-los. Não são Iracemas genéricas, com suas sandálias e restos sem rosto, sem nome, sem nada, não são Zumbis decapitados, nem Pais Joões cooptados, Carolina não é, como colocou uma biografista estadunidense, a “cinderela negra” do Brasil, ele não é um princesa enegrecida que precisa do referencial colonializado pra se fazer entender. Elza que sofreu e sofre inúmeras violências não está presa à lógica das violências, em suas negritudes protagonistas, elas transcenderam o lugar social que as prendiam escravas, domésticas e catadoras, elas fazendo da opressão sua própria narrativa.

Os nomes e identidades reais postos pela ONHB em espaços privilegiados que não teriam na educação formal são protagonistas sua fala tem a autoridade do domínio da própria experiência, sem o enganoso recurso do modelo exemplar meritocrático do “eles conseguiram, vocês conseguem” o que ocorre a interiorização genética da ideia que somo nossas próprias vozes e somo tão História da nosso país quanto os Caxias, os Deodoros e os Getúlios da ruas e estátuas, mas, mais ainda nos Materiais didáticos e nas aulas tradicionais, suas opressões persistem e a tentativa de seu silenciamento é diária em cada escola e cada sala

de aula. A ONHB demonstra que as identidades e as muitas histórias que não estão no ensino formal podem surgir provocativamente nos espaços em disputa do Complexo Escolar, onde a institucionalidade é mais líquida, onde esses relatos e informações são vistos e ouvidos sem serem marginalizados ou meramente complementares ao que "é História de verdade", é esse o verdadeiro mérito da ONHB, ocupar a "terra de ninguém" do espaço não formal, ressignificar a História entre as trincheiras seculares da disputa educacional.

4.3 "MINHA ESCOLA NÃO TEM PERSONAGEM, MINHA ESCOLA TEM GENTE DE VERDADE"[117]: A ONHB, O COMPLEXO ESCOLAR E O PAPEL PÚBLICO DO ENSINO DE HISTÓRIA.

Repensar o currículo, repensar o professor, repensar a avaliação, muitos autores escolhem pontos específicos da estrutura tradicional escolar para encontrar seus caminhos. A ONHB me antecipou ao propor a escola em si como objeto de reflexão atuando em concomitância sobre o geral e o específico. Pensar o Complexo Escolar, em sua perspectiva material, teórica e politica serve ao mesmo propósito dos que se voltam a carências específicas tentam sugerindo propostas pontuais, ambos repensam a prática mas nenhum dos dois se consolidará sozinho, nem dar o peixe, nem se voltar a reflexão filosófica do por que entrar no mar, nem deixar o pescador morrer, nem forçá-lo ao mar bravio. Ações imediatas e reflexões de longo prazo devem coexistir em qualquer proposta consistente de intervenção didática transformativa do Complexo Escolar como as que propõe o ProfHistória. A ONHB traz questões como as postas acima que rompem a narrativa tradicional histórica escolar diretamente, mas, igualmente, com ênfase nas ultimas edições, reflete a História, a historiografia e o Complexo Escolar. Os temas das edições de 2016 e 2017 foram respectivamente "Escola, lugar de história", "Ensinar e aprender História", as entrevistadas demonstraram que o tema das edições da ONHB não são escolhidos à priori, ele é percebido após a escolha das questões dentro do que é mais discutido pelos elaboradores (DIAS, 2018) (PEDRO, 2018). Se o tema emerge das questões e não o contrário, podemos ter a confirmação da intencionalidade dos elaboradores em fazer da prova olímpica um instrumento de reflexão acadêmico da escola e da história escolar em suas diversas estruturas. A ONHB optou intencionalmente por se propor ao debate público sobre a História e sobre a escola.

[117] Trecho da música "vamos fazer um Filme" da banda de rock Legião Urbana. *Legião Urbana. Vamos fazer um filme. O Descobrimento do Brasil. Brasília, EMI, 1993.*

Passando a falar da escola, a ONHB pautou questões que desfiavam a tradição verticalizada do CE, os usos políticos e sociais das autoridades tradicionais de usar a escola como ferramenta reprodutiva de seus paradigmas, a prova tensiona essa debate ao pautar as interferências políticas na esturtura do CE a paritr do protagonismo de alunos e professores que o compõe, demonstrando que as mudanças curriculares e funcionais da escola pertencem ao debate público de nossa História. A primeira questão da 8ª edição trouxe o enfretamento social e o protagonismo estudantil das ocupações estudantis em escolas publicas em 2015 e 2016.

Figura 14 - Protestos estudantis contra a reforma das escolas paulistas.

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/2.

A) A ocupação das escolas como luta política dos estudantes não ficou restrita ao estado de São Paulo.
B) A notícia conta como os músicos se juntaram para gravar uma canção em apoio aos estudantes de São Paulo, que se levantaram contra a reorganização proposta pelo governador Geraldo Alckmin.
C) A proposta do estado que gerou o levante dos estudantes apostava na passividade dos atores sociais envolvidos.
D) O governo voltou atrás em sua proposta de reorganizar e fechar as escolas, comovido com o movimento que uniu milhares de estudantes no estado de São Paulo

COMENTÁRIO

Em outubro de 2015, o governo de Geraldo Alckmin decidiu reorganizar as escolas paulistas, com o intuito de fechar 94 escolas do estado, transferindo cerca de 311 mil estudantes para outras instituições e transformando as escolas em ciclos únicos, separando o Ensino Médio dos Fundamentais I e II. Foi uma ação impositiva que ignorou pais, alunos e a opinião de especialistas. Contrariando aquilo que o poder público esperava, os estudantes reagiram ocupando as escolas. Mesmo pressionados pela grande imprensa que, favorável ao governador, os chamavam de “invasores”, resistiram em suas escolas impedindo seu fechamento, com o apoio do Tribunal de Justiça. O governador finalmente suspendeu o projeto de reorganização e demitiu o Secretário da Educação. Nas ações das ocupações, os alunos receberam apoio das universidades estaduais, de artistas (que participaram ativamente das atividades

> culturais das ocupações) e de estudantes de outros estados e países (como Portugal e Itália). A despeito disso, foram duramente agredidos pela Polícia Militar sob o comando do governador, o que chocou profundamente parte da sociedade. A letra do compositor, cantor e instrumentista Dani Black, filho de Tetê Espíndola e Arnaldo Black, fala dessa resistência à polícia, afirmando que, se presos, os estudantes transformariam as celas em salas de aula.[118]

Ao refletir a reação dos estudantes ante reformas educacionais autoritárias e diversos reordenamentos escolares postos em prática no Brasil nos últimos anos, ao colocar o agenciamento estudantil ante as transformação físicas e pedagógicas dos Complexos Escolares Nacionais em diversos modelos a prova evidenciou o papel atuante dos estudantes ente mudanças que os afetam diretamente e que não precisam ser simplesmente aceitas e nem devem provocar o simples abandono do ambiente escolar pelos alunos. Resolvi esta questão com alunos que participaram de ocupações escolares neste período em Fortaleza e alunos que eram terminantemente contra ações deste modelo, assim como alunos que não pensavam nestas questões por estarem em escolas particulares e poderem simplesmente mudar de escola. Em todos os casos o debate evidenciou que o espaço escolar tem que ser repesando, que o estudante faz parte desse processo e que independente da forma escolhida a ação estudantil é crucial à adaptação de um Complexo Escolar que titubeia rumo a sua quarta revolução. Gerado Junior (2017), analisando a questão, mostra como a atuação dos estudantes trazida pela prova

> revelou a necessidade de uma interlocução diferente entre professores e estudantes no processo educativo do século XXI. Freire (2011) realçava a necessidade do aprender ensinando e do ensinar aprendendo num contexto em que os estudantes são atores e protagonistas da sua história. Silva e Fonseca (2007, p. 63) corroboram com essa ideia quando afirmam que: [...] o professor não está sozinho diante dos saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias e atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. (COSTA JÚNIOR, p.127)

A 9ª edição manteve essa temática ligada à História escolar do Tempo Presente e tratou da reforma do Ensino Médio.

[118] Disponível em:< https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/51/2> Acesso em 20 dez. 2018.

Figura 15 – Litografia “A gaveta do diabo”, de Narciso Filgueiras.

Fonte: Narciso Figueiras. Gaveta do Diabo in A Galleria Illustrada. LITOGRAFIA P&B. 31 X 21,5 CM. GI, CURITIBA, DEZ. 1888, p23. Disponibilizada pela ONHB em https://www2.olimpiadadeHistória.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/38

A Gaveta do Diabo

Que lastima! Eis, charos alunos, o estado a que me reduziram as pessimas finanças do thesouro: – tripas, ossos e nervos, eis o que sou!

PENHORES/ AO PREGO Estou entre a cruz e a caldeirinha: ou roerei unhas… Ou serei obrigador e empenhar a camisa do corpo para não ter o desgosto de ver a pobre barriga grudada ao espinhaço! [da bomba sai a frase suspensão das escolas]

IMPRENSA DO PARANÁ A suspensão das escolas foi um dynamite que explodiu no meio da imprensa, despertando a indignação desta contra os nossos Lycurgos…que lá se foram sorrateiramente depois de haverem desfeiteado publicamente a augusta instrucção publica…

ESCOLAS PUBLICAS/ RUA DA FOME E de deixarem estas cenas como consequência fatal dos seus desvarios! Os pobres pedagogos percorrerão a rua da fome devorando os livros e demais misteres dos seus ex-alunos para não se metamorfosearem em bacalhaus de porta de venda.

QUADROS DA ACTUALIDADE

A questões traz a seguinte reflexão

A) O conjunto das charges demonstra a inflexibilidade e a intransigência de professores, alunos e imprensa no tocante ao projeto de reorganização escolar, tido como um dos mais avançados do país àquela época.

> B) O periódico paranaense repercutiu a proclamada reforma educacional como um ataque à instrução pública.
> C) As charges cumprem sua função como gênero textual, realizando uma sátira em tom burlesco e caricatural.
> D) O primeiro desenho indica uma relação direta entre os cofres públicos e o físico debilitado do professor, reduzido a "tripas, ossos e nervos".

Em análise da questão o professor Gerardo Junior explicita a relação do processo ocorrido no século XIX com o contexto atual permitindo a discussão das permanências nas disputas e estruturas enraizadas no Complexo Escolar

> Sem fazer referência direta ao momento vivenciado à época da 8ª edição da ONHB, em que havia (e ainda há) um processo de desvalorização da educação brasileira, em geral, e da paulista, em particular, ocasionando o fechamento de escolas públicas e um desprestígio dos professores e dos estudantes, nem sempre denunciado pelas mídias, o comentário posterior da Comissão Organizadora afirma que: O objetivo da questão foi a discussão da instrução pública no final da monarquia. O governo do Paraná enfrentava uma crise financeira e contratou especialistas para realizarem uma reforma educacional. O documento que foi anexado ao relatório do presidente de província daquele ano de 1888 trouxe um texto repleto de proposições 72 Informação disponível em https://www2.olimpiadadeHistória.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/38. 73 Informação disponível em https://www2.olimpiadadeHistória.com.br/8-olimpiada/fases/index/53/25. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 5, 4 e 1. 131 para reestruturar o ensino naquela província. Contudo, o que ocorreu na prática foi algo muito distinto das sugestões ali descritas, ocasionando o fechamento de escolas e a desvalorização dos professores e dos alunos, o que foi denunciado pelos jornais. (COSTA JÚNIOR, p.127)

Na 1ª questão desta fase tínhamos tido uma abordagem direta da mais recente reforma educacional do Ensino Médio, efetivada no mesmo período da prova e apresentada pelos elaboradores através de dois twittes do Senado Federal brasileiro. A charge foi o documento escolhido para representar o debate público da educação do XIX, concatenada ao tempo presente, a prova traz documentos pouco usuais ao lido do Historiador, mas que merecem o mesmo trato.

> A) Exemplos dentro e fora do Brasil mostram que governos tendem a interferir nos currículos escolares com o intuito de controlar a formação do pensamento crítico.
> B) No primeiro quadro fica evidente que a disciplina de História foi retirada do currículo obrigatório do Ensino Médio. O segundo quadro, publicado uma semana depois, devolve a possibilidade de História ser uma das disciplinas obrigatórias a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular.
> C) A publicação das informações por meio de twitter oficial indica uma estratégia de fazer circular, nas redes sociais e visando um público jovem, uma informação resumida e imediata.
> D) As mudanças são um grande avanço para o Ensino Médio, e a rapidez para sua aprovação se deu atendendo ao clamor dos alunos que ocuparam as escolas pelo país.
> **COMENTÁRIO**
> A reforma do Ensino Médio foi imposta por meio de Medida Provisória, sendo sancionada em fevereiro de 2017. Num primeiro momento, a MP retirava Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física do rol de disciplinas obrigatórias, e no texto final foram retiradas História, Geografia, Espanhol e Química, entre outras Imposta

> de cima para baixo e ignorando anos de debates de especialistas sobre o tema, a reforma repete a imposição da reforma de 1969, elaborada pelo governo militar, que naquele momento também retirou a História do currículo obrigatório. A presente reforma, ao deixar em aberto a construção dos "Itinerários Formativos" (que poderão ser escolhidos dentre as opções oferecidas pela escola), os documentos da questão indicam que as escolas não serão obrigadas a ter todas as disciplinas, caracterizando com isso um grande retrocesso para o Ensino Médio. Ademais, a retirada de disciplinas formadoras do pensamento crítico é uma das características dos regimes autoritários, mais preocupados com a formação de mão de obra passiva do que com os princípios da cidadania.

Analisadas em bloco, as questões demonstram a construção de um olhar olímpico inteligível sobre o papel social da escola, dos estudantes, professores e da própria prova no debate público dos rumos educacionais. Há uma intencionalidade provocativa da comissão em gerar uma reflexão estudantil sobre as reformas, construir com eles a percepção de que as transformações do Complexo Escolar se dão historicamente de forma verticalizada e que essas ações evidenciam uma estrutura complexa, que serve a interesses hegemônicos e impopulares, e que visam à formação de tipo determinado de juventude, de aluno, de país. Ao apontar disputas do passado, polêmicas do presente e protagonismo evidentes, a prova evidencia o caráter público do debate escolar e demonstra que os educandos tem lugar nessa arena, independente do olhar ou posição que defendam, eles devem se equipar intelectualmente para uma disputa que os afeta frontalmente e repercutirá sobre seu futuro individual e coletivo. O tema oportuna o debate sobre A agência estudantil, mostrando que a História do tempo presente é uma auto-narrativa de espaços em disputa.

Voltando a analise do professor Gerardo sobre as questões postas aqui, ele comenta sobre a questão do ensino de história na nova reforma do Ensino Médio, e de sua obrigatoriedade ou não, que "a luta pela permanência da obrigatoriedade da disciplina escolar História nos currículos educacionais brasileiros é também uma disputa pelo discurso hegemônico de determinados setores da sociedade, que vez por outra, através dos tempos, entram em conflito" (COSTA JÚNIOR, 2017, p.136).

Estamos em um desses momentos e o produto final desta dissertação se relaciona diretamente com essa função Pública da História, que serve tanto aos mantenedores da hegemonia social quanto a seus desafiadores, assim como a ONHB, vemos na multiplicidade narrativa um meio de lidar com problemáticas que não tem soluções "mágicas", que, nascem de demandas de longa duração sem fórmulas equacionáveis simplistas. Não podemos esperar a situação ideal, à mudança do paradigma educacional ou pregar uma mudança radical e revolucionária enquanto temo aca vez menos espaço no mundo digital enquanto referências.

> Então pra mim (a olimpíada), tem essa dimensão do ensino, mas tem essa dimensão da comunicação pública, agora a comunicação pública da história, ela tem dois caminhos: um, é passar pelos professores e pelos estudantes e dessa forma atingir a sociedade. Outra é tentar fazer o salto direto pra sociedade que é o fazem, por exemplo, esses Historiadores-divulgadores como meu colega Leandro Karnal, que agora tem canal no Youtube, é outro caminho outro jeito de querer que pessoas que não estão estudando, que já são adultos tenha algum acesso à questões da História. E ai é campo de disputa, por que tem uns malucos aí que vão contar 'a História real', 'que ninguém te ensinou', 'seu professor de história te enganou', essa besteirada toda e ai assim é nos Mass Mídia disputa de narrativas, o caminho do ensino ainda é o caminho mais estabilizado do que a gente começar a fazer canais amplos. (MENEGUELLO, 2018)

Se nosso espaço direto é a escola e esta organização possui raízes profundas de colonialidade, atuemos na construção destes espaços enquanto é possível encontrar espaços de negociação entre retrocesso, o estático e o revolucionário. A ONHB se propôs este desafio, as questões exemplificam como é uma disputa pelo método, pelo currículo. É História Pública em disputa.

> o historiador, o sociólogo perdeu o lugar na sociedade qualquer um hoje da área de ciências humanas ele perdeu espaço na sociedade para um argumento que é "e minha opinião", ciências humanas virou hoje uma coisa que é "minha opinião", "é minha liberdade de expressão"
> [...]
> não é ciência, "é o que eu acho e você tem que me respeitar", é isso, você tem que ter tolerância com ou outro, mas, eu acho que a olimpíada traz isso de uma forma bem sutil, mostrando que não é bem assim, que existem coisas que são sim, função do historiador. Que o historiador tem método, que o Historiador só vai falar as coisas por que ele pesquisa em fonte, que não é que nem alguns ditos Historiadores, que na verdade são jornalistas metidos a Historiadores, que fazem livro e que simplesmente pega teoria X, Y, Z e mistura num caldeirão e pronto, tá aí um livro, e nunca foi num acervo, nunca foi num arquivo e a Olimpíada mostra que existe todo um processo, que não é só assim. Primeiro você lê o documento, você cruza fontes, você pesquisa, você tem diferentes interpretações e depois de todo esse processo, aí você tira sua conclusão, que não é simplesmente parir uma opinião. (DIAS, 2018)

A ONHB como instrumento público de divulgação histórica também pautou estas questões no 10º item da prova de 2014 onde; a partir do texto "História com h minúsculo", da jornalista Sylvia Colombo sobre o livro do também jornalista Leandro Narloch; apontou que o "Guia politicamente incorreto da História do Brasil" possui.

> A) Argumentos que podem induzir o leitor a desconsiderar a gravidade da experiência histórica do racismo, identificando-o como algo menor ou justificável, partilhado inclusive por suas vítimas.
> B) Revelações e polêmicas que não se baseiam em pesquisas ou na historiografia nacional.
> C) Afirmações fundamentadas em teorias científicas correntes no século XIX, como, por exemplo, a associação mecânica entre os países e as características principais de seus povos.
> D) Erros, imprecisões e lugares comuns que indicam que apenas pessoas com formação profissional em história devem escrevê-la
> O mercado editorial brasileiro é, de quando em quando, tomado de assalto por obras sobre história que são de fácil leitura, tem linguajar aparentemente divertido e buscam proporcionar a seus leitores a impressão de que estariam muito mais bem informados que as outras pessoas. Esses leitores seriam subitamente sabedores de

> aspectos “reais” da história anteriormente pouco ou nada conhecidos. O que o público alvo muitas vezes desconhece é que as tais “novidades” foram e são objeto de pesquisas profundas e responsáveis por parte dos Historiadores há décadas, e que o revisionismo proposto por estes livros de divulgação resvala perigosamente na ideologia, por exemplo, que existe em negar questões graves como o racismo nas relações sociais no Brasil ou em minorar a violência de Estado na época da ditadura. O texto apresentado abordou esta questão. Os erros e ingenuidades apontados por Sylvia Colombo não se devem ao fato de o livro não ser escrito por um Historiador, mas pelo fato de que escrever história sem conhecê-la pode perpetuar e divulgar interpretações ultrapassadas e levianas e preconceituosas.[119]

Analisando a questão e a postura da ONHB ante a obra, professor Gerardo destaca que

> Essa atitude da ONHB, de certa forma, demostra que essa História Pública, em que jornalistas divulgam versões historiográficas com grande penetração na cultura, na forma de produção de materiais midiáticos, como os “Guias politicamente incorretos”, não é bem aceita e nem encorajada pela academia (RAMOS, 2016). O comentário da questão elenca várias restrições a esse tipo de revisionismo proposto por Narloch, como por exemplo, “em negar questões graves como o racismo nas relações sociais no Brasil ou em minorar a violência de Estado na época da ditadura”.(COSTA JUNIOR,2017)

Trazer estes temas à prova pode viabilizar a formação do método crítico pelos meninos como forma de posiciona-los ante os debates como este posto acima. É uma luta pela que fazer, como fazer e por fazer dentro da Didática, qual narrativa construir dentro dos conteúdos do currículo escolar formal. Nesse ponto, a prova acaba por interferir no espaço mais intenso de disputas da História Ensinada: o currículo. Ao trazer conteúdos, documentos e análises diferenciadas e ao disputar com as análises conservadoras, a prova disputa os currículos e as abordagens destes. A cada edição é feito, na primeira fase, um questionário socioeconômico, com perguntas para alunos e professores. Algumas das perguntas feitas aos professores nesta edição foram:

> - Você já se inspirou em alguma questão da prova da olimpíada (texto e/ou alternativas) para formular questões em suas provas ou revisões?
> - Participar da olimpíada nacional em história do brasil altera a sua rotina escolar?
> - Participar da olimpíada nacional em história do brasil trouxe ganhos ou benefícios para a sua atividade como professor?
> - De que formas a olimpíada nacional em história do brasil poderia contribuir mais para as suas atividades e sua atuação como professor?[120]

As perguntas demonstram que a comissão entende e quer sistematizar, esse é um dos pontos que a produção de dados e documentos pode auxiliar na produção acadêmica, dez anos de respostas como essas podem dar direções sobre o papel da prova ante a educação formal. A

[119] Disponível em:< https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/33/11> Acesso em 21 dez. 2018.
[120] Disponóvel em <https://prova.olimpiadadeHistória.com.br/prova/onhb10/fases/fase_1/questao/q11 > Acesso em 21 dez. 2018.

prova entende que interfere na prática didática e na construção curricular mesmo que de forma indireta.

> Acho que a gente não tá na disputa pelo currículo. O que a gente percebeu; e isso foi a partir do retorno de vocês, dos próprios professores; é que ela pode possibilitar uma discussão em sala de aula que talvez a escola ou a própria classe não queiram fazer, então ela vai puxar pra questões, que..., isso não significa politizar, são temas que atingem os meninos, tá no currículo escolar discutir gordofobia? Não tá. Tá no currículo escolar entender os processos que movem o preconceito e a exclusão? Sim. E se em cima de tudo isso vier uma cereja do bolo, quantos meninos não tão lá em sala de aula aguentando piadinha, aguentando todo tipo de coisa, e se sentiram... viram um lugar de legitimidade, né, viram que o sofrimento deles não é por que ele é, ele é gordo, é uma pratica histórica, nesse sentido sim, nesse sentido é voluntário. (2018)

Pedro demonstra como isso é presente à comissão hoje e como esses debates nos afetam enquanto Historiadores

> Então, eu acho que a gente não parou pra discutir internamente Paulo, estou sendo sincera, posso te responder essa pergunta daqui a um mês, por que eu estou mudando meu pós-Doc pra trabalhar com currículo, na verdade, eu respondi sem responder. Eu tô muito incomodada, e eu falei com a Cris, agora, terminando aqui, eu estou mudando a minha proposta do pós-Doc, eu quero trabalhar com a questão curricular e a olimpíada, então posso te responder daqui a um mês. Assim, eu não posso falar em nome da olimpíada eu tenho ideias pessoais eu tenho que fechar isso na minha cabeça pra eu e a Cris fecharmos isso, tem um incômodo, a gente tá muito incomodada, a gente precisa entender o papel que a gente tem nessas mudanças. (2018)

Não poderemos ver os resultados destas inquietações, mas, podemos perceber como a ONHB não se furta dessas disputas. Uma escola e uma história escolar que entendem a marcas de sua formação e problematizam suas trajetórias, não se fecham à perspectivas públicas de seu fazer cotidiano não devem calar ante as tentativas conservadores de manter a narrativa e calar experiências libertárias de formação cidadã, não basta negarmos o papel social de livros que discordamos, se eles estão tendo espaço social temos que conhecê-los e disputar esses espaços pelo esforço público e democrático de debate de ideias, ignorar a disputa e isolar o debate apenas reforçará a verticalidade das reformas educacionais, sem a eles falta a cientificidade do fazer histórico, eles tem ao seu lado um estrutura que resistirá a mudanças e tentará calar, diminuir e negar as vozes que resistem aos silêncios. Se o Complexo Escolar, em diversas de suas estruturas, está em disputa pública, a ONHB está neste confronto. Desde a 7º edição e escola passou a pautar questões da prova, nas três ultimas edições isso se acentuou.

> A escola foi o tema para a final da 8ª ONHB. A 1ª questão apresentou uma série de quatro charges (Figuras 36 a 39) inseridas no contexto da educação brasileira, em 2016. Por conseguinte, foi pedido para escreverem um texto a respeito das charges, relacionando-as e se posicionando quanto às questões que elas traziam.

Figura 16 - Charge “Escola Livre” em Alagoas

Fonte: http://www.controversia.com.br/blog/2016/04/30/alagoas-proibe-professor-de-opinar-nas-aulas-projeto-similar-tramita-no-congresso/.

Figura 17 - Charge Bem vindos à escola sem partido

Fonte: http://resistenciaterceiromundista.blogspot.com.br/2016/08/escola-sem-partido-do-que-se-trata_15.html.

Figura 18 - Charge Escola Sem Partido

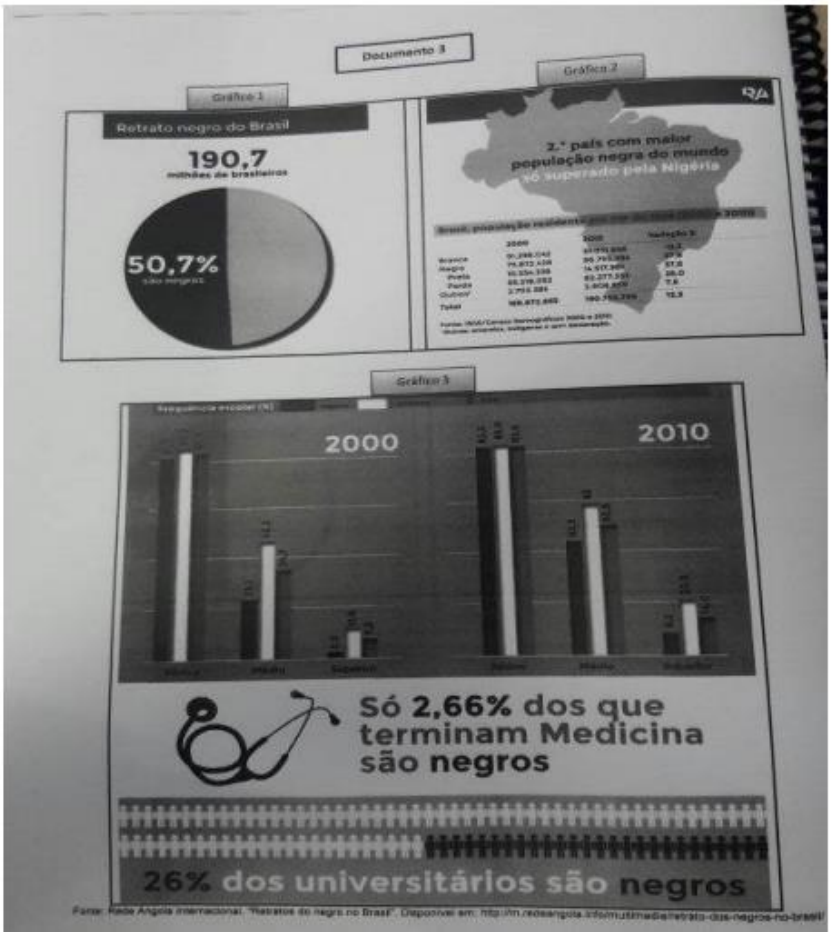
Fonte: http://altamiroborges.blogspot.com.br/2016/08/escola-sem-partido-pedagogia-da-mordaca.html.

Figura 19 - Charge Escola Infantil de Primeiro Mundo, Laerte.

Fonte: http://murieltotal.zip.net/arch2011-05-01_2011-05-07.html.

Na 2ª questão, a comissão simulou uma situação ocorrida com uma professora de História, durante a realização da quarta tarefa, na 4ª fase. No texto fictício, a referida educadora foi chamada a dar esclarecimentos à direção da escola sobre os pontos nos quais a escola poderia melhorar, destacados em um dos textos produzidos pelas equipes na tarefa 4. Segundo a diretora, a docente e os seus alunos estavam divulgando uma imagem negativa da escola. Como consequência, os estudantes se reuniram e escreveram uma carta à direção da escola defendendo a docente e a tarefa realizada. A partir dessa ficção e, imaginando-se como uma das equipes da professora inquirida, os finalistas tiveram que escrever uma carta semelhante, dentro das características desse gênero textual. Para apoiar os argumentos, puderam utilizar dois documentos também distribuídos pela organização: o artigo 5º da atual Constituição brasileira (1988) e o Título II da LDBEN.
[...]
Na 9ª edição da ONHB, cujo tema básico foi o ensino de História, a Comissão Organizadora surpreendeu ao propor questões sobre as Diretas Já! e discutir a respeito da população negra no Brasil a partir da interpretação de gráficos e da ideia de meritocracia. Dessa forma, na primeira questão, a referida comissão entregou às equipes a Emenda Constitucional proposta pelo deputado Dante de Oliveira (PEC nº 5/1983) e a letra da canção "Pelas Tabelas", composta por Chico Buarque em 1984. Depois, pediu para que o trio respondesse os seguintes itens, separadamente: a) Identifique o movimento histórico/político a que os documentos se referem. Explique-o; b) Que argumentos o autor da Emenda 90 Constitucional utiliza para defendê-la?; e c) Há ironia em ler, nos dias atuais, a letra da canção de Chico Buarque. Identifique que ironia é essa. Copie e explique dois trechos da canção que sustentem essa afirmação. Na segunda questão, pediu-se que os estudantes observassem três gráficos (Figura 40): o gráfico 1, sobre a proporção da população negra no Brasil em relação à população total do país; o gráfico 2, apresentou dados da população por cor ou raça, levando-se em consideração que os pretos e pardos compõem, somados, a população negra; o gráfico 3, mostrou dados sobre a frequência escolar por cor ou raça nos três níveis de ensino, em 2000 e 2010. Em seguida, desenvolver, separadamente, dois itens: a) Explique histórica e socialmente os dados apresentados; e b) Com base nos gráficos e em seus conhecimentos, defina e discuta a ideia de meritocracia.

Figura 20 – Retratos do negro no Brasil, Rede Angola Internacional.



Fonte: Costa Júnior, José Gerardo Bastos da. *A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN*, Mossoró, RN, 2017, p, 90.

Fazer uma discussão sobre meritocracia em uma disputa olímpica posiciona a ONHB ante as suas próprias dificuldades, faz os alunos e os professores refletirem sobre as apropriações que tentam impor a modelos inovadores a lógica tradicional. Pensar isso à luz das limitações de acesso das comunidades negras, no mesmo ano que a Unicamp havia adotado cotas raciais de acesso em seu vestibular, é tornar toda tensão objeto de reflexão.

A ubiquidade, a mobilidade e a cooperação, torna livre o acesso às informações como marca da era digital, não adianta estipular o que pode ou não ser levado aos alunos, mas sim, de como eles podem discutir temas controversos. Temos que demonstrar o papel das ciências nessa luta, nós, cientistas humanos, devemos estar prontos para demonstrar que é possível vulgarizar a ciência sem corrompê-la levando a palavra a seu uso positivo. Muito se falou nas entrevistas sobre a vulgarização histórica, se vulgarizar a História é leva-la à educação básica, mesmo em suas complexidades mais profundas, na certeza que a escola se apropriará dela e a compreenderá a sua própria luz, então sejamos todos vulgares.

Retomando Chervel temos que ‘a História dos Historiadores’ não vira “história escolar” pela mera transmissão, mas, que a cultura escolar é refaz o saber erudito, ela pode promovê-lo se ele lhe servir e ignorá-lo ou transformá-lo completamente, então o poder de veto à ampliação do saber está mais ligado ao Complexo Escolar que à Universidade.

Voltamo-nos à ONHB no esforço acadêmico de ligar educação e teoria por entender que o percurso construído desde a provocação inicial que originou a prova, sair dos debates acadêmicos internos e restritos a e-mails institucionais, sair das zonas de conforte e ir à museus exploratórios, ruas e escolas tomar espaços de debate sobre o tempo, sobre o nosso tempo, terminar por seguir junto aos alunos no lugar de guia-los. Se em meio à luta pela escola e pelo currículo, nossas meninas e meninos levaram suas cadeiras às ruas e pararam na “contramão atrapalhando o tráfego[121]”, também devemos levar nossas cátedras a espaços de disputa que, por mais que causem incômodo, façam a sociedade refletir.

Estes exemplos já estavam postos e esta parte do trabalho em finalização quando a prova final da 10º Edição me surpreendeu mais uma vez assumindo de frente os atuais combates intelectuais sobre a História e sobre o Ensino. A final presencial de 2019 refletiu a colonialidade de nosso país, questionou como nossas leis e poderes refletem as estruturas coloniais que resistem à democracia, à liberdade e à diversidade pela força da tradição. A proposta, diferente de últimas finais, era a escrita de uma dissertação, após a leitura de cinco fontes sobre direito e representatividade os alunos deveriam escrever sobre a baixa representatividade parlamentar e as dificuldades na atual legislatura de temáticas ligadas à: Mulheres, Indígenas e Negros. Nosso olho brilhou ao ver a prova.

E se alguém de grupos como o ESP não entenderam nosso lado nesta disputa, a palestra dada aos professores enquanto os alunos fazem a prova trouxe a nova BNCC, a História curricular e o ensino assim como a atuação de movimentos como o ESP através da palestra do professor Fernando Penna , um dos principais nomes da luta Pública da História contra os retrocessos. No comunicado oficial da ONHB a assessoria de imprensa registra.

> O professor Fernando Penna, um dos criadores do coletivo “Professores Contra o Escola Sem Partido”, é o palestrante confirmado para a final da 10ª Olimpíada Nacional em História do Brasil que ocorre neste final de semana (18 e 19 de agosto) na Unicamp.
> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

[121] Referência à letra da canção Construção de Chico Buarque. ***BUARQUE, Chico. Construção. Construção. Polygram, São Paulo, 1971.***

> (UFF), Penna vai abordar o impacto do movimento "Escola Sem Partido" na educação e como os professores podem se posicionar diante deste contexto.
> [...]
> Penna é também coordenador do Movimento Educação Democrática e um dos criadores do site e página do Facebook "Professores Contra o Escola Sem Partido". Nos últimos anos tem realizado palestras em todo o Brasil sobre esses temas.
> Para ele, a articulação em rede tem dado mais segurança para que os professores possam exercer plenamente a sua profissão. "Quando os professores não participam de nenhum movimento, acabam se autocensurando e deixam de trabalhar temáticas que são importantes por medo das consequências que estão expostos como ameaças, processos judiciais", afirma Penna.
> Na palestra, os participantes terão a oportunidade de discutir situações cotidianas como interferência de pais nos conteúdos pedagógicos, além de debaterem ações importantes para fortalecimento do papel dos docentes na formação dos alunos. "Quando parte de um grupo articulado, os professores tendem a resistir de forma mais consistente para continuarem exercendo seu papel dentro da sua formação. Esses movimentos anti-democráticos são só um ataque aos professores, mas também ao ensino de História", explica.[122]

No fim da palestra ao saber o tema da prova, combinando o que ouvimos com o que os meninas e meninos produziram e nos repassaram, tivemos uma certeza, queremos assumir também este combate. Parecia que a prova final da última edição ecoava as problemáticas de meu trabalho como que corroborando os caminhos escolhidos e incentivando o afinco à escrita do projeto, em minha atuação didática e na construção de meu Produto Didático.

[122] Palestra da final da ONHB será ministrada pelo professor Fernando Penna. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/110> Acesso em 20 dez. 2018.

5. "DIGO QUE ESTOU ENCANTADO, COMO UMA NOVA INVENÇÃO[123]": AS OLIMPÍADAS INTERNAS DE HUMANIDADES E A REDE BAOBÁ.

Tudo está guardado na mente
O que você quer nem sempre condiz com o que outro sente
Eu tô falando é de atenção que dá colo ao coração
E faz marmanjo chorar
Se faltar um simples sorriso, às vezes, um olhar
Que se vem da pessoa errada, não conta
Amizade é importante, mas o amor escancara a tampa
E o que te faz feliz também provoca dor
A cadência do surdo no coro que se forjou
E aliás, cá pra nós, até o mais desandado
Dá um tempo na função, quando percebe que é amado
E as pessoas se olham e não se falam
Se esbarram na rua e se maltratam
Usam a desculpa de que nem Cristo agradou
Falô! Cê vai querer mesmo se comparar com o Senhor?
As pessoas não são más, elas só estão perdidas. Ainda há tempo

No primeiro capítulo elencamos três entendimentos iniciais que tínhamos ao pensar nossa prática didática, depois descrevemos três problemáticas norteadoras desta escrita, por fim, ao, iniciarmos a construção de nosso Produto Didático pautaremos três características que buscamos nesta proposta: 1) Este produto deve dialogar dialeticamente com as resistências do Complexo Escolar, apontando caminhos de intervenção ativa, no que tange a ruptura dos silêncios e estereótipos dos grupos marginalizados. 2) É um produto de função, atuação e reflexão Pública, deve partir de cada comunidade escolar e repensar as Experiências Históricas dos múltiplos Brasis de forma coletiva e colaborativa, ligada às demandas da era digital. 3) Ele deve propor métodos replicáveis, dentro de um modelo coeso, mas, que respeitem as vicissitudes, paradigmas e demandas de cada Complexo Escolar em que se proponha sua execução. Tendo a ONHB como referência, vimos que é possível a aplicabilidade de uma proposta desafiadora, pautada na ressignificação de padrões sociais e tendências historiográficas, tendo a análise documental como suporte. Buscamos seus referenciais teórico-metodológicos como forma de ampararmos nossas propostas, a prova olímpica nacional, consolidada como uma modelo teórico-didático e historiográfico próprio permite, por sua fluidez, uma extensão radicular de suas propostas, que atinja um número maior de jovens e facilite um ensino diferenciado, crítico, formativo e diverso.

[123] Trecho da canção Alucinação, do cantor e compositor cearense Belchior. ***BELCHIOR, Como Nossos Pais, Alucinação. Polygram. CD. São Paulo, 1976.***

Ao beber deste modelo, nos colocamos como mais que replicadores de suas metodológias, ousadamente, tentamos, em um esforço colaborativo, nos somar à construção e ampliação de seus paradigmas. Voltemos rapidamente aos ataques bacharelistas à ONHB.

> a gente ouviu muita coisa de colega, piada, a gente ai uma coisa de boteco o meu irmão trabalha num bar pop em São Paulo, desses que vão atores, vão intelectuais, tinha um grupo da USP uma vez, tinha umas professoras, e ai não sei o que saiu de história, que ele falou "Ah, a minha irmã trabalha na olimpíada de História", ai (disseram) Ah!, olimpíada de História! Aquela moça lá da Unicamp teve essa ideia, mas, tem um monte de ideia, ela só foi lá, pegou a ideia dos outros e fez. (2018)

A ironia lançada, não nos parece, no entanto, ofensivo, diferentemente da produção teórica, que em busca de exclusivismo, se especializa cada vez mais, os procedimentos didáticos devem beber do que "os outros fizeram". Saber que outros fizeram não nos diminui, nos reforça, buscamos a dispersão cooperativa e não o ineditismo vazio e sem aplicação. Vendo que o grande desafio da ONHB hoje é crescer, atingir mais alunos e ampliar sua capacidade de atuação, procuraremos interferir neste espaço. A questão não está no "ter um monte de ideia", nem no "pegar ideias" – que como demonstramos não foi o caso da ONHB – mas o, "foi lá e fez", é o realizar e efetivar, neste aspecto que queremos fazer também.

Este produto nasce da conjunção de três campos geradores, bebe das suas inquietações e problemáticas sem se saciar em um só, sendo um produto da intercessão combinatória de três espaços que tem em comum a perspectiva da Didática Histórica: A ONHB; o ProfHistória e a experiência didática da sala de aula. Dialogando as propostas teóricas do programa de Mestrados Profissionais, em História, os percursos traçados na primeira década de ONHB e nossa vivência prática didática de doze anos de ensino em escolas particulares e públicas – cujas demandas que formataram este trajeto – chegamos a uma proposta didática que se volta a periferia narrativa, que questione a Narrativa Tradicional ancorada pelo Complexo Escolar, de forma construir uma nova prática narrativa que repensa a sociedade por pautas antes silenciadas e invisíveis, se abrindo à "perguntas que não se tinha sequer pensado ainda" (FIRER, 2018). A prática escolar temperou o projeto no cinismo pragmático de quem viu diversas propostas se perderem sem uma aplicabilidade efetiva em meio ao cotidiano escolar. Um amálgama se fez necessário entre as muitas teorias apresentadas no ProfHistória sobre o fazer teórico-didático da História, mas, que se esvaziam sem o chão da sala, esta mistura tem na ONHB, um modelo provocativo e inquieto do fazer possível, uma experiência vicária ao que nos propomos à fazer.

Propomos uma reinterpretação narrativa que amplie a formação histórica pela Didática, permitindo a ressignificação da disciplina histórica escolar e seus conteúdos pela prática não-formal.

> processos de aprendizagem em que "história" é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma, esse campo é extremamente heterogêneo. É nele que se encontram, além dos processos de aprendizagem específicos da ciência da história, todos os demais que servem à orientação da vida prática mediante consciência histórica, e nos quais o ensino da história (no sentido mais amplo do termo: como exposição de saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros) desempenha algum papel. Ou seja, essas produções colaboram com a formação histórica dos indivíduos na medida em que tornam acessíveis as reflexões acerca do passado e assim influenciam o processo de ressignificação temporal desses sujeitos, ajudando-os a interpretar e reinterpretar o mundo que os cercam. (RÜSEN, 2001, p. 48)

Nosso produto é um espaço de "experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diversos"; (ESTEBAN, 2001) nesse meio múltiplo e vasto, uma só voz narrativa não pode se sustentar e deve ser permanentemente provocada por um projeto que permita ressignificações, sempre que necessário, um produto que não se cale, nem que pretenda criar uma nova voz dominante, mas, que sempre esteja aberto às novas questões, uma proposta que se insira na ideia de Inteligência Coletiva que Levy (1993) propôs.

A atualidade líquida exacerba a relações polifônicas, "a polissemia surge como um traço marcante das interações estabelecidas e entra em confronto com uma estrutura pedagógica que prevê e propõe o pensamento unívoco". Assim buscamos a fluidez dialógica entre a inquietação teórica do ProfHistória, o modelo didático da ONHB, e a necessidade de ressignificação genética da narrativa da periferia histórica que entendemos como necessária as nossas aulas de História. A provocação acadêmica, a experiência olímpica real e o chão da sala de aula me levaram a construção de um produto final que se divide em duas propostas simbióticas: A **Olimpíada Interna de Humanidades**, a **OIH**, e uma rede de integração e divulgação de OIHs, a **Rede Baobá**.

A construção das OIHs, responde à busca pela multiplicidade narrativa, de uma História Pública e de uma estrutura possível no universo escolar, que ampare e permita o rompimento dos silêncios da Narrativa oficial, que crie mecanismos que podem ouvir e ver não apenas os grupos colocados neste trabalho, mas, de forma sistemática, abrir trilhas narrativas às problemáticas diversas que se voltem também à grupos e experiências outras,

além do nosso foco inicial, embasando nas atividades não-formais de ensino a criação de parâmetros multi-narrativos de uma histórica nacional não tradicional. É uma proposta didática marcada pela ludicidade da disputa cooperativa, um jogo, que transmita ao CE os olhares e perspectivas narrativas da decolonialidade e ligados às demandas da localidade.

A Rede Baobá, é um sistema virtual ligado às mídias digitais, que, interligando experiências e produções vinculadas às OIHs, se estenda vertical e horizontalmente na realidade escolar, como os rizomas e galhos da árvore que amparou às narrativas orais do Griôts na ancestralidade africana. Ligada intrinsecamente à realidade interna do ensino básico, nosso produto se relaciona ao Complexo Escolar de forma simbiótica, afetando e sendo afetado pelos diversos agentes do processo ensino-aprendizado em uma relação dual.

Quando a OHNB optou pela aplicação da prova de forma digital, a professora Meneguello, buscando referências de provas que utilizassem o recurso das TDICs, demonstrou o valor do uso digital e da prática olímpica na superação de barreiras estruturais do ensino.

> Eu conheci uma moça que faz uma olimpíada on-line, de todas as matérias, no Havaí, [...] por que lá tem essa coisa das ilhas, do acesso às ilhas, **[...]** eles faziam online justamente por que não dava pra trazer os alunos, tinha uma logística complicada, muita pobreza e tal. Então é assim: Pra vencer questões territoriais e de pobreza? Fazer on-line.
> [...]
> Parei um pouco de investigar se existem outras olimpíadas de história, devem existir programas nas escolas, concursos de redação, essas coisas devem existir. Então, a ideia é legítima e tem a ver com uma competição, mobilizar... é uma espécie de maratona, uma gincana, a gente sabe como os alunos gostam como eles se envolvem. (2018)

Enfim, nosso produto se constrói nesta perspectiva. É on-line, é um jogo e como tal terá que estabelecer o desafio, os oponentes, o tabuleiro e as regras.

5.1 O JOGO.

Dentro das indicações de Produtos Didáticos do programa, localizaremos nossa proposta no grupo dos jogos escolares, uma disputa de conhecimentos, mas, aqui especificaremos teoricamente o tipo de jogo que nos propomos a desenvolver, discutindo o papel desse recurso no processo de ensino-aprendizado. Não se trata apenas de promover uma olimpíada escolar, mas pensar em toda uma lógica interna que adote a lógica olímpica, mas se componha de modo mais interativo como os alunos, um jogo digital, que pode ser dialogado com o conceito de “gamificação” da educação.

> O crescimento exponencial de gamers no Brasil consolida os games como um fenômeno cultural que vem sendo investigado por distintos olhares, isto é, da educação, da comunicação, da psicologia, do design, da computação, entre outras áreas. A lógica presente nos games tem sido usada para área de marketing e processos de formação escolar e profissional. O próprio Ministério da Cultura já reconhece os games como um produto audiovisual, e o Ministério de Educação apoia o desenvolvimento de ambientes gamificados, a exemplo do Geekgames"1", uma plataforma online de aprendizado adaptativo que possibilita aos estudantes prepararem-se para o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), através de desafios. Os alunos inscritos têm acesso a um diagnóstico e a um estudo personalizado que possibilitam identificar suas limitações e acompanhar os avanços nas áreas a serem avaliadas pelo ENEM. [...]
>
> A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras. [...]
>
> O termo foi cunhado pela primeira vez pelo pesquisador britânico Nick Pelling (MEDINA, 2013). [...] é a construção de modelos, sistemas ou modo de produção com foco nas pessoas, tendo como premissa a lógica dos games. Esses tipos de modelos levam em consideração a motivação, o sentimento e a participação das pessoas que estão envolvidas no processo (Human focused designer) (CHOU, 2014). Fogg citado por Miranda (2013) estabeleceu um modelo de gamificação que se baseia na motivação, na capacidade de completar a ação e o que a desencadeia. Desta forma, considerando os elementos presentes na mecânica dos games, como por exemplo, o desafio, objetivos, níveis, sistema de feedback e recompensa (SALEN; ZIMMERMAN, 2012; McGONIGAL, 2011) são criadas situações que mobilizam e engajam os sujeitos para a realização de determinadas ações.
>
> [...]objetivando a criação de estratégias educacionais gamificadas, foi realizada uma atividade formativa denominada Gamificação na Educação junto a 11 professores da Rede Estadual de Ensino da Bahia [...] visando proporcionar uma vivência gamificada e a apropriação desses conceitos, a atividade formativa foi construída com a mecânica dos games, envolvendo os sujeitos numa narrativa que agregava um sistema de pontuação e uma estética diferenciada. A cada encontro os participantes tinham tarefas (realizadas em equipe), o que ao final culminou com a criação da estratégia gamificada. [...]
>
> Assim, as equipes selecionaram os critérios que foram utilizados para avaliar as estratégias gamificadas:
>
> • Missão bem definida: definição da tarefa que deve ser realizada para alcançar a vitória;
>
> • Sistema de Pontuação Eficiente (recompensa/feedback): sistema diversificado, justo, crescente possibilitando a recuperação/superação de equipes;
>
> • Narrativa e Estratégia bem definidas (Níveis/Fases): capacidade de envolvimento da história, aderência com as tarefas realizadas;
>
> • Tarefas Claras/Evidentes/Organizadas: objetividade da tarefa, nível de dificuldade adequado e aderência ao público-alvo;
>
> • Criatividade: capacidade de unir elementos conhecidos de forma diferente. (ALVES ; MINHO ; DINIZ, 2014, pp. 75-89)

A Olimpíada Interna de Humanidades (OIH) se propõe como um jogo, transdisciplinar, colaborativo e digital, mas, precisamos discutir conceitualmente esta ideia de jogo para evitar incompreensões e desvios de proposta.

> A variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, intelectuais ou cognitivos, individuais ou coletivos, metafóricos, de palavras, de adultos, de animais e inúmeros outros, mostra a multiplicidade de fenômenos

> incluídos na categoria jogo. A perplexidade aumenta quando observamos diferentes situações receberem a mesma denominação, por exemplo, um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira, mas teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. [...]Salienta-se que nem sempre o jogo no ambiente escolar foi aceite ou visto como didático, deparando-se ainda hoje com muita resistência em relação à sua aplicação. ... No entanto, a utilização do jogo e a sua importância para a educação já foram estudadas por importantes teóricos, tais como Brougére, Brunhs, Duflo, Freire, Huizinga, Kishimoto, Pascal, Piaget, Schiller, Vygostki, Knijnita, entre outros que mostram a importância dele para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor ao proporcionar a descentralização individual, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento. (...) o ensino deve ser realizado de uma forma motivadora e que estimule o interesse do aluno. Assim, o jogo pode ser considerado um auxiliar educativo e uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem. Nesse prisma, não se deve considerar apenas como um divertimento ou um prazer. Deverá ser associado a uma atividade com determinados objetivos a atingir e um meio de aprendizagem. O jogo implica que haja esforço, trabalho, disciplina, originalidade e respeito entre "jogadores". Além disso, o jogo faz com que as crianças compreendam que conhecer é um jogo de investigação e de produção de conhecimento – em que se pode ganhar perder, tentar novamente, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento nos quais as situações de aprendizagem são tratadas de forma mais digna, filosófica e espiritual. Enfim superior. (citado em, Ritzmann, 2009: 40). Através do jogo, o aluno encontra uma forma de alcançar os objetivos traçados de forma motivadora. (...) Segundo Claparède, citado por Château (1975), o jogo faz com que o aluno descubra as condutas superiores, tais como a autonomia. Através do jogo, o aluno acumula as experiências que vai adquirindo e, se o jogo for associado ao aspeto educativo, poderá tornar-se uma forma das crianças aprenderem com mais informação. O jogo pedagógico ou didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem. (PEREIRA,2013)

A História, desenvolvida dentro da experiência olímpica, dialoga intensamente com a percepção da História Pública, que além de quebrar com a hegemonia do discurso oficial, – produzido e disseminado pelo poder institucional – é "um fenômeno que abarca os diferentes tipos de produções históricas, sejam elas científicas ou (principalmente) extracientíficas" e "agrega várias preocupações ao conhecimento histórico, tais como: questões metodológicas, historiográficas, narrativas, dentre outras" (GELBCKE, 2014, p. 528). Essa disseminação agregadora é parte crucial do produto final deste trabalho, que parte das experiências locais para desenvolver uma atividade histórica pública, pautada pela decolonialidade, coletiva e transversal, podendo, assim, se utilizar do apoio e dos conhecimentos des professoras e professores da unidade escolar, assim como, os conhecimentos, memórias e saberes de funcionários, familiares e gestores, de forma a envolver todo o Complexo, um jogo que se repense os estratagemas tradicionais de ensino e se disponham a uma roupagem ousada e diversificada.

Os jogos servem à educação e à Didática Histórica de forma mais complexa que apenas o valor de entretenimento e diversão, esses elementos estão presentes e são importantes, mas, os jogos são também formativos e socializantes. As atividades competitivas não são apenas brincadeiras ou dinâmicas, mas, um "importante recurso sociológico" com grande "potencial de compreensão social" (PICCOLO, 2008). Assim iremos conceituar os modelos de jogo segundo a conceituação de

> Numa compreensão formal, o jogo é caracterizado como uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Essa categorização pouco explica as atitudes psicológicas que estruturam os jogos, adverte Caillois. Para ele, o impulso lúdico perpassa o jogo e o cotidiano de forma a gerar processos de contaminação. Contudo, no entendimento de Caillois, não há perversão do jogo, mas extravio e desvio de um dos quatro impulsos primários que o regem. Na busca de defini-los, o autor chegou à seguinte tipologia: agon (competição – a ambição de triunfar graças apenas ao próprio mérito em uma competência regulamentada), ilinx (a busca de vertigem), mimicry (simulacro – o gosto por uma personalidade alheia) e alea (sorte – a renúncia da vontade em benefício de uma espera ansiosa e passiva do destino).
>
> As atitudes psicológicas discutidas por Caillois são pensadas a partir das formas culturais que apresentam relativa autonomia em relação ao sistema e aquelas que já foram incorporadas pela sociedade como valores institucionais. Como exemplos da primeira temos esportes (agon); loterias, cassinos, hipódromos, apostas em corrida (alea); carnaval, teatro, cine, culto a artistas (mimicry); e alpinismo, esqui, busca da velocidade (ilinx). Já as formas institucionais mescladas ao sistema são a competência comercial, os exames e concursos (agon); a especulação (sorte); o uniforme, os cerimoniais, os ofícios de representação (mimicry); e as profissões que exigem domínio da vertigem (ilinx). A corrupção do agon, da alea, da mimicry e do ilinx dá-se, respectivamente, pela violência, desejo de poder e astúcia; pela superstição e astrologia; pelo desdobramento da personalidade; e pelo alcoolismo e drogas.
>
> Caillois explica que os jogos sempre aparecem margeando a organização da sociedade, embora em épocas remotas tenham sido vistos como parte das instituições fundamentais, fossem elas laicas ou sagradas. Sua função social teria se modificado, mas não sua natureza. Defende tese contrária a de Johan Huizinga, autor de Homo ludens, para quem a cultura é posterior ao jogo, ou seja, todas as manifestações importantes da cultura estariam permeadas de jogo, de seu espírito de investigação e respeito à regra. Duas teses consideradas contraditórias por Caillois são reveladas no pensamento de Huizinga: jogo como degradação de atividades dos adultos; jogo como elemento originário das convenções que permitem o desenvolvimento das culturas. (LARA; PIMENTEL, 2006, p. 180)

Apropriando-nos da divisão de Caillou; e de suas recomendações sobre a corrupção dos valores dos jogos; percebemos elementos da proposta das OIHs interligados aos grupos propostos, nas disputas intelectuais poderíamos entendê-los assim: **AGÔN** como as disputas de conhecimento, estratégicos e normatizados; **ALEA** como os jogos de conhecimentos aleatórios, ligados unicamente à memória e a sorte, como "games show de perguntas e respostas"; **MIMICRY** seria então o grupo de atividades e jogos teatrais, de interação a alteridade, jogos eletrônicos, RPGs, simulados das ONU, propostas de experimentação da alteridade, do outro, de simulação; os **ILINX**, por fim, seriam jogos de superação pessoal,

intelectual e social, que provocam a tensão dos extremos, que transformam ao ponto de permitir a emersão de um sujeito social mais complexo, a vertigem seria a quebra da zona de conforto.

Se essa lógica for utilizada conscientemente como aliada à formação crítico-genética do saber histórico plural, temos uma ferramenta potente de empoderamento de alunas e alunos, sistematizada em conhecimento mensurável e dinâmico, aplicável e replicável didaticamente como instrumento coeso. Dentro desta conceituação, o modelo metodológico que propomoas para a OIH, a enquadrariam em um modelo misto, **AGÔN-MIMICRY-ILINX,** pois possui: o caráter competitivo, o processo de seleção por pontuação geral entre os alunos em disputa; a Empatia Histórica, a expoeriencia vicária de se colocar no lugar do outro – uma vez que será necessário o desenvolvimento do sentido de alteridade, de pensar a História por outros paradigmas, dos silenciados, dos apagados e de suas experiências no passado e suas repercussões no presente, num anacronismo salutar de trazer práticas que reflitam às identidades, a nacionalidade e a memória coletiva - que pretendemos entre os alunos; por fim, a vertigem, a emoção transformadora da quebra da realidade. O conceito ILINX é a assimilação genética da Consciencia Histórica, uma ida ao extremo do outro, uma experiência limítrofe, que redimensiona o lugar do indivíduo no mundo, uma vertigem cognitiva.

> destacamos o fato de os jogos representarem eminentes fontes de análise crítica sobre a configuração da própria sociedade e cultura que o constituíram.(...) Os jogos prediletos de uma comunidade representam muito mais do que o principal passatempo, pois sua prática interfere, de acordo com Caillois (1990, p.15), "na história da auto-afirmação da criança e na formação da sua personalidade." Além disso, as atividades lúdicas podem refletir, mas não como um espelho, as principais atividades laboriosas realizadas em certa sociedade, pois interiorizam em seus participantes alguns objetivos propalados pela própria sociedade da qual se faz parte, por exemplo, sociedades cooperativas tendem a construir seus jogos de uma forma mais harmônica e altruísta, enquanto nas sociedades competitivas, o maior prazer dos jogos consiste em vencer o outro, o desenrolar dessa atividade só tem graça quando um perde e outro ganha. (Op. Cit., 2008, p. 34)

Queremos construir uma disputa de conhecimento, mas, dentro do espírito cooperativo, colaborativo, coletivo, que propage esses valores socialmente. Se o jogo é um reflexo impreciso da sociedade, é por que, a sociedade não se enquadra em um só modelo de trabalho e de pensamento. Quermos uma reflexão histórica sobre o processo educacional a partir da gamificação

> A gamificação, os jogos digitais ou quaisquer outro aparato tecnológico não pode se constituir em panaceias para mudar o sistema de ensino tornando-o mais prazeroso e

> efetivo. Essa mudança passa por questões que vão desde infra-estrutura mínima nas escolas, melhores salários para os docentes e processos de formação permanente que possibilite aos professores construírem práticas inovativas, dinâmicas e atentas ao desejo dos alunos e professores, sujeitos que constroem cotidianamente as práticas pedagógicas. A inovação deve ser compreendida como uma rede colaborativa (JOHNSON, 2011) dinâmica onde professores e alunos constroem trilhas diferenciadas para aprender de forma lúdica, sem uma preocupação apenas em ranquear os alunos por médias e desempenhos quantitativos.
> Gamificar pode ser a palavra de ordem no vocabulário dos profissionais de marketing, de educação, do ministério, entre outros, mas resgatar o desejo de aprender na escola vai além dos elementos que compõem a gamificação

O jogo pode refletir e pode servir elemento de reflexão. A competição destrutiva e agressiva serve a outros interesses e não se coaduna com propostas educacionais. A disputa não está entre as equipes em disputa, estas não são adversárias, mas, ao se propor uma Didática inclusiva e que confronta o sistema tradicional, estabelecemos um desafio provocativo e devemos ter a ciência que os oponentes reais aparecerão, ao propor um jogo vertiginoso de transformação social.

5.1.1 O Desafio e os Oponentes.

O desafio principal da proposta é construir uma experiência Didática significativa e que permita uma efetiva formação crítico-genética. A OIH busca a integração entre a formação crítica, essencial à História, e o encantamento envolvente dos estudantes quanto ao ensino histórico[124], nossa percepção é que essa perspectiva de uma cativante enlevação de alunas e alunos pela forma didática é meio e não o fim do processo didático. Acompanhamos ao longo de nossa prática olímpica, o impacto que a ONHB pode causar nos envolvidos, integrando apaixonadamente os educandos sem lhes negar uma educação libertadora e genética, correspondendo respectivamente às formulações de Lee (2011) e Rüsen (2001) sobre o papel do ensino de História na formação dos alunos e na transformação social, uma humanização da formação em Ciências Humanas.

Essa perspectiva está presente na experiência narrada pela ex-aluna olímpica Raíssa Muniz, que registrou em seu Blog pessoal, os efeitos que a participação na quarta edição da prova, em 2012, teve em sua vida pessoal, escolar e acadêmica, seu relato encontra as falas de muitas e muitos de meus alunos, por isso decidimos registrar parte dos 15 pontos de Raíssa.

> **15 coisas que aprendi com a ONHB**
> **1. A ONHB pode fazer até o mais distante dos estudantes se apaixonar por História.**

[124] Sempre ouvimos muitos questionamentos acerca do uso do termo encantamento que é negado por muitos Historiadores como contrário aos objetivos conceituais do ensino da História, acreditamos que essa análise merece reflexão e reposicionamento à luz da ideia da Didática Histórica.

Não, não é utopia. Eu, por exemplo, não tinha esse amor todo por História até conhecer a ONHB. Minha ideia da disciplina era levada para o lado da decoreba, do comodismo com montes de datas e nomes que pouco iriam me servir posteriormente. **A ONHB me ajudou a pensar criticamente.** Eu me apaixonei por História.

2. **Aprendi a interpretar textos e imagens e a ter ritmo de leitura.**

[...] Depois da ONHB, eu definitivamente me tornei uma devoradora de documentos historiográficos e melhorei muito meu desempenho também em outras matérias.

3. **A ONHB me ajudou a ser aprovada em uma universidade pública aos 14 anos.**

[...] Quando estava fazendo a prova do ENEM, me sentia respondendo a ONHB nas reuniões do colégio. Depois, percebi que até a forma de distribuição das alternativas é parecida[...]

4. **Já que estamos falando disso: foi com o treino que a ONHB me trouxe que no ano seguinte, aos 15 anos, fui aprovada para Direito em uma universidade pública.**

[...]

5. **Aprendi a almoçar ONHB. Literalmente.**

Como eu já disse, minha equipe almoçava no mesmo restaurante que eu. Éramos os estranhos do local. Um bando de adolescentes reunidos em uma mesa longa, todos discutindo o valor histórico de um Modess (eu adoro essa história do Modess, hahaha Pesquisem a questão de uma ONHB passada que trouxe essa temática) ou como um cristão-novo podia produzir tantos rituais sem que muita gente notasse[...]

6. **Fui uma ONHBzeira até quando a Olimpíada tinha chegado ao fim.**

Como o post não necessariamente foi escrito em ordem cronológica, trago esse ponto. A ONHB me ensinou a pesquisar. Quando percebi, estava fazendo análises do contexto histórico dos meus escritores, pintores e músicos favoritos.

7. **Se você souber usar, o material disponibilizado pela ONHB pode te salvar em outras matérias.**

Vai por mim: nunca deixe de lado um documento que a ONHB trouxe. Leia quantas vezes for preciso. Pesquise além daquilo, o link dado é só uma base. Não estude História apenas para passar de fase. Entenda História.

[...]

12. Longe de ser só isso, acostume-se a conviver com as diferenças.

A ONHB trouxe várias discussões para a pauta dos encontros sociais: religião, preconceito racial, de gênero, diversidade, arte urbana, feminismo e muitas outras coisas que você dificilmente conversa sobre, TODOS OS DIAS.

[...]

14. Toda dor é suportável.

Por isso, entregue-se de verdade à Olimpíada. Aprenda com ela, plante sementes e sinta orgulho de ser um apaixonado por História. Quando entrei na Olimpíada, aprendi que toda dor é suportável. E que quando estamos frente a frente do nosso objetivo, até o mais profundo dissabor deve ser encarado como aprendizado. Pesquise, pesquise muito, pesquise novamente, de novo, mais uma vez, sempre. Depois, quando você já está lá, em Campinas, visitando a Unicamp e tendo a oportunidade de conhecer pessoas incríveis (tais quais os membros da Comissão Organizadora e a diva da Cristina Meneguello, que foi amor à primeira vista para toda a minha equipe), você sente como foi bom, como valeu a pena. Como se reabilitar e passar de aluno mediano em História para "louco", crítico, pensador REALMENTE valeu todo o esforço.

15. História é terapia, apontam estudos da blogueira que vos fala.

Desculpe-me se você preza as fontes. Esse "estudo" é meu mesmo. Brincadeiras à parte, explico-lhes: eu estava passando por momentos difíceis na época que aceitei participar da Olimpíada. [...] Estudar História foi o meu reinventar naquele ano. De repente, naquele curto espaço de tempo, eu me sentia com forças, com vontade, com necessidade de desbravar todos aqueles documentos. Todo mundo precisa de um motivo para continuar quando as coisas apertam. Seria hipocrisia da minha parte dizer que o meu único estímulo veio dos estudos da História. Mas seria injusto não

> admitir que foi ela uma das grandes responsáveis para que eu chegasse ao fim do ano mais feliz e realizada. [...]**. (**MUNIZ,2014**)**[125]

Essa assimilação profunda, crítica, transformadora dos conceitos históricos também é relatada por Cristina Meneguello

> [...] um menino que me mandou um e-mail, (dizendo) que não tinha chegado pra final; eu li esse e-mail num discurso uma vez numa final, posso tentar recuperar; em que ele dizia, como tava tão bom, que ele queria ser alguém na vida, e eu vou recuperar esse e-mail pra vocês, eu chorei copiosamente e eu não sou chorona, vocês viram que nem na cerimônia eu não choro, eu sou a durona da equipe, eu fico assim as vezes, mas, fazer choradeira nunca. Deixa a choradeira pra Leca pro Ivan, pra você, pra Manu, eu sou o coração peludo da cerimônia, mas, na minha intimidade, eu chorei copiosamente, por um e-mail simples, mal escrito, um menino que dizia que não sabia escrever muito bem e aí eu percebi onde eu tinha chegado, que eu tinha tocado aquela pessoa, aí eu percebi a enorme responsabilidade disso que a gente faz.
> [...]
> quem participou foi tocado, essa coisa que eu senti que toquei aquele menino, quem participou foi tocado. Eu dei uma entrevista na Jovem Pan, a melhor que eu dei esse ano, o rapaz fez umas perguntas inteligentes, não é comum... ai eu falei, nossa! Esse menino leu o release, até que enfim alguém leu o release que a Bruna escreve. E ele perguntou, e aí é assim é assado, quando terminou a gravação, ele falou "eu sou ex-olímpico, eu vim na final da olimpíada", aquela que foi sobre os ofícios sabe, ele falou, "eu entrevistei um celeiro", eu falie 'você lembra?' O cara depois disso ele fez a faculdade de jornalismo, ele trabalha na Jovem Pan, né, ele falou 'eu lembro, e eu lembro da questão da Clara Nunes'. Esse é o legado, ele estava sabendo muito ainda assim, quando eu encontro ex-olímpicos e ai eu comecei a experimentar. Você se lembra das questões o que foi a sua tarefa, 'ah foi tal coisa'. Pega o menino saindo da prova de química e ele não lembra cara, ele não lembra. Agora os nossos meninos lembram, né. (MENEGUELLO,2018)

É essa força transformadora, emotiva e desafiadora que ameaça ao senso comum, é o Ilinx vertiginoso. A roupagem gamificada da ONHB, mesmo que não adote este conceito, nos inspirou a buscar um recurso com um conteúdo crítico-formativo e uma estrutura narrativa libertária numa forma instigante e envolvente que dialogue com o mundo de nossos alunos.

Queremos o encantamento das "novas invenções" e "novas possibilidades", uma proposta que envolva a formação que facilite o acesso à Universidade, que permita à formação afirmativa do sujeito e que não descuide do valor social coletivo transformador de aprender a "pensar criticamente". Que através de narrativas históricas próximas permitam aos alunos à participação na construção da identidade nacional a partir de suas identidades sociais, uma paticipação ativa na construção da memória e da inteligência coletiva dentro da perspectiva da Didática Histórica.

[125] Disponível em <https://raissa-muniz.blogspot.com/2014/04/15-coisas-que-aprendi-com-onhb_907.html,> visitado em 15 set. 2018.

Se o desafio da ONHB era aproximar os alunos do método histórico, a transformação de Raíssa em "devoradora de documentos historiográficos", sua apropriação do método ao afirmar que aprendeu "a interpretar textos e imagens e a ter ritmo de leitura" e a continuidade do aprendizado "até quando a Olimpíada tinha chegado ao fim" demonstram que a prova pode ir além dos pensamentos iniciais. Podemos perceber que resultados didáticos valiosos podem ser obtidos por projetos desse modelo "gamificado". Nosso desafio é construir uma prática escolar que enxerga o outro, feito de resiliência, empatia e consciência que leve a uma transformação efetiva da relação humana, uma História libertária, individual e coletiva que não nega a emergência do agora, mas encara a distância do porvir e as dificuldades das lutas que se avizinham.

5.1.1.1 "Nós que vamos morrer te saudamos[126]": A ONHB e a OIH no confronto digital da era das TDICs.

Se as Narrativas Subterrâneas podem emergir em tempos de luta (POLLAK, 1989), nós podemos ser os caminhos de amplificação dessas histórias dentro de uma história escolar que não é mais apenas em espaço físico, é fluido, é invertido e móvel. A quarta revolução educacional reconfigurou as lutas, reconfigurou as arenas e modificou os agentes, a era digital e a narrativa 'logada' pede uma conectividade educacional que supere desafio que ainda são muitos e tem aumentados exponencialmente, no ritmo da velocidade tecnológica. As disputas virtuais, entretanto, já prometeram mortes coletivas ou individuais de professores que não se enquadrassem aos modelos da Estruturas de Exclusão e que disputassem os Espaços de Ocupação com propostas libertárias e de diversidade.

O "fim" dos professores previsto por Seldon(2018) ressalta o anseio de certos grupos pela substituição das resistências humanas dos educadores por máquinas de ensino controláveis, administráveis, por vídeos editáveis e deletáveis, que se configurem ao discurso dirigido pelo poder, um EAD tutoriado sem crítica ou reflexão muito mais focado na plataforma que na formação. Uma formação marcada pela hegemonia do pensamento oficial, pela negação das discordâncias e interpretações periféricas onde a seja possível a supressão das relações em prol da avalanche de informações trazidas pela internet. As tentativas que estão em marcha atualmente se apropriam de ideias retrógradas para a educação, que devem

[126] Frase atribuída aos gladiadores romanos, dita antes dos combates em saudação ao imperador e seus representantes.

ser combatidas pela resistência vigilante e cotidiana reafirmação do papel formativo da educação escolar, algumas propostas reacionárias são douradas por discursos pseudoinclusivos e falso-libertários e por isso devem ser profundamente refletidas. Não estamos defendendo reservas de mercado, nem tememos as mudanças que a "nova escola" trará, queremos a mudança, é a resistência dos modelos fabris que amparam a permanência da colonialidade escolar e da Narrativa Tradicional, mas a mudança deve ser libertadora e não distópica.

A retomada autoritária que defende o controle sobre a cátedra e o apagamento das diversidades está presente no Complexo Escolar, assim como suas oposições. O debate está posto, gládios intelectuais afiados e próximos, indicam que o combate é corpo a corpo, por mais que as lutas sejam definidas nas esferas políticas e jurídicas, é nas redes sociais que estão sendo travadas diariamente, é para o chão da arena, a sala, que olhos e câmeras, panóptico-ubíquas, estão voltados. As mudanças são rápidas e estão em todo lugar. Somos e seremos vigiados, não há como evitar as gravações e edições, olhar o papel da ONHB, também nestas tensões serve de preparo às OIHs e demonstra a necessidade da força de uma rede ampla que ampare nossas ações além da pessoalidade do professor envolvido e reforce a aplicabilidade do projeto ante os riscos virtuais e reais que nos aguardam, então, tomemos não as câmeras mas os repositórios com nossas narrativas, nos protejamos com muitas vozes, somadas a muitos acessos e compartilhamentos. Que nos filmem! Quanto mais Pública for nossa História, mas barulho contra-hegemônico ela fará.

5.1.1.2 "Defesa contra as Artes das Trevas"[127]: retomadas autoritárias, perseguições e contestações na defesa do modelo olímpico decolonial.

Inicialmente nosso oponente claro na disputa histórica era a Narrativa Tradicional da História escolar, analisamos o material didático, depois a escola como Complexo e, por fim, entendemos que a Narrativa Tradicional tem mecanismos estruturais, mas também agentes de permanência que estão empenhados em sua manutenção e no travamento dos debates e propostas libertários. Esses grupos e movimentos estão cada vez mais ativos nas redes sociais

[127] Nome de uma das disciplinas ensina na Escola de Magia de Hogwarts dá séie de livros Harry Potter. *ROWLING, J. K. Harry Potter e a pedra filosofal. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.*

e são os principais oponentes de modelos didáticos que permitam a vocalização dos excluídos da História.

Episódios de professores e gestores acossados, confrontados e ameaçados com vídeos e postagens que os apontam como “doutrinadores”, “alienadores”, “cooptadores”, normalmente com o mesmo padrão de ataque e linguagem, tem se multiplicado nas redes sociais e tendem a crescer. A vitória de inúmeros políticos apoiadores do ESP para cargos executivos e legislativos na eleição de 2018 acendeu ainda mais a sanha denuncista e perseguidora. Dois episódios pós-eleição demonstram a intensificação destas disputas públicas. A professora de História e deputada estadual eleita em Santa Catarina, Ana Carolina Campagnolo (PSL) publicou em página pessoal do Facebook, após a vitória do candidato de seu partido no segundo turno, uma mensagem onde orientava estudantes a filmar e denunciar “professores doutrinadores” [128]

Figura 21 - Publicação do Facebook pessoal da Deputada eleita sobre a “doutrinação de professores”

Reprodução/Facebook

Fonte:https://www.revistaforum.com.br/deputada-do-psl-eleita-em-sc-pede-para-estudantes-filmarem-professores-doutrinadores/

Já o eleito para o cargo da presidência da República fez uma transmissão ao vivo no Facebook, logo após o ENEM 2018, criticando questões e temas da prova, uma questão da prova de Linguagens e códigos foi o foco principal das polêmicas deste ano.

"Acuenda o Pajubá", conheça o “dialeto secreto” utilizado por gays e travestis

[128] Disponível em <https://www.revistaforum.com.br/deputada-do-psl-eleita-em-sc-pede-para-estudantes-filmarem-professores-doutrinadores/> Acesso em 30 out. 2018.

> Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade [...] (hoje) Tá na internet, tem até dicionário..." [...] o Aurélia, a dicionário da língua afiada, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá. Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.
> **Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha status de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por**
> Alternativas
> a) ter mais de mil palavras conhecidas.
> b) ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
> c) ser consolidado por objetos formais de registro.
> d) ser utilizado por advogados em situações formais.
> e) ser comum em conversas no ambiente de trabalho. (ENEM, 2018)

A questão tem contexto ligado ao gênero e a racialidade, mas, as respostas e o gabarito, item C, demonstram que não era necessário conhecer ao pajubá, trata-se apenas de reconhecer o que pode ser considerado dialeto pelos padrões formais da língua, é reconhecer que há uma gramática normativa, que ela deve ser estudada, mas, também entender que existem variações internas na língua e que reconhecer essa diversidade linguística é reconhecer a própria diversidade social. No vídeo postado o presidente eleito explicita sua perspectiva como futuro gestor da educação nacional

> Esta prova do Enem – vão falar que eu estou implicando, pelo amor de Deus –, este tema da linguagem particular daquelas pessoas, o que temos a ver com isso, meu Deus do céu? Quando a gente vai ver a tradução daquelas palavras, um absurdo, um absurdo! Vai obrigar a molecada a se interessar por isso agora para o Enem do ano que vem?
> […] Queremos que na escola a molecada aprenda algo que no futuro lhe dê liberdade, que ele possa ganhar o pão com trabalho, não fique com essas questões menores que a gente vê por aí de ideologia de gênero. Qual a importância disso? Vai ser feliz, cara! Se você quer se feliz com outro homem, vai ser feliz! Se você é mulher e quer ser feliz com outra mulher, vai ser feliz […] Mas não fiquem perturbando isso nas escolas, obrigando a criançada a estudar besteira que não vai levar a lugar nenhum. [129]

Não se trata de apologia ou defesa de gênero, mas de demonstra que as invisibilidades não deixam perceber movimentos e padrões sociais que se estruturam apesar das normatizações. É sintomático para este trabalho que a questão tratada com maior polêmica desta edição do ENEM trate exatamente das vozes periféricas, negar o direito à linguagem é uma forma profunda de evitar quebras da Narrativa monocromática nacional. Mesmo que as duas situações se refiram à educação como um todo e que a questão do ENEM seja da prova de linguagens, é perceptível que a História está no cerne deste debate, somos o alvo preferencial destas polêmicas. Os exemplos acima demonstram a polarização extrema que

[129] Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-diz-que-vai-vistoriar-provas-do-enem-antes-que-elas-sejam-distribuidas/> acesso em 12 dez. 2018.

chegou às salas de aula, de como as disputas se acirraram nos últimos dois anos, de como projetos conservadores de educação, como o ESP, tem ganhado força e de como a luta é principalmente travada em meio virtual.

Os alvos principais desta luta são práticas didáticas que tratem de liberdade e formação crítica acerca de questões políticas, religiosas e de gênero. Como estes pontos dialogam diretamente com as periferizações abordadas aqui, estas disputas colocam nossa proposta nascitura imediatamente no "corner" oposto a estes movimentos, dessa forma pensamos ser necessário situar o produto deste trabalho em meio a estes conflitos. Nesse viés combativo retomaremos três experiências relacionadas direta ou indiretamente à ONHB que demonstram a intensidade e radicalidade dos conflitos educacionais que se avizinham, estes exemplos vicários servem de preparativos para os ataques pairam sobre qualquer projeto que desafia a tradicionalidade e que se voltem às "questões menores", aos grupos aqui discutidos ante uma História tradicional oficial.

Alguns casos de professores e alunos afetados por sua participação na ONHB remontam a fala do ESP ao combater e "vedar" o ensino de quaisquer perspectivas "política e ideológica" ou "em conflito com as convicções religiosas ou Morais dos pais", como colocamos no terceiro capítulo, os exemplos a seguir se encaixam perfeitamente neste modelos de perseguição que em muito se assemelham às práticas fascistas que no início do século passado tentaram silenciar intelectuais, grupos marginalizados e qualquer pensamento que contestasse a visão de modo "correto de pensar" dos fascistas. Toda diversidade será castigada[130].

O primeiro caso é exemplar da reação virulenta contra propostas que promovam reflexão, criticidade e protagonismo estudantil. O caso do Professor Mestre Ygor Olinto, do Instituto Federal do Amazonas, teve a ONHB como estopim de um duelo de visões antagônicas sobre educação, seu caso, tornado público na final da 8ª edição da prova, foi o ataque à lógica da ONHB e a seus envolvidos que teve a repercussão jurídico-legal mais avançada, por isso, será posto como referência entre muitos que sofreram retaliações semelhantes[131]. O relato abaixo consta da defesa do professor em processo interno do IFAM

[130] Jogo de palavras com a peça toda nudez sera castigada de Nelson Rodrigues. *RODRIGUES, Nelson. "Toda Nudez Será Castigada". Nelson Rodrigues. Teatro Completo 4. Tragédias cariocas II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 155-242.*

[131] Nesta mesma atividade olímpica, uma das maiores e mais conhecidas escolas do Ceará, de destaque nacional, proibiu, alunos e professores de realizarem a prova e entrevistarem funcionários, atestando que a prova denegria a imagem da escola.

quando este sofreu processo disciplinar e foi acionado pelo Ministério Público devido aos trabalhos da Olimpíada.

> Na manhã da sexta feita (17 de junho de 2016), dia seguinte ao resultado oficial (das esquipes finalistas da 8ª ONHB), os alunos da equipe classificada resolveram publicar a tarefa nos murais da escola. Empolgação natural de quem obteve reconhecimento de seu próprio trabalho. Lamentavelmente, no final da tarde, a tarefa **foi arrancada**[132]. Um grupo de alunos e alunas do curso técnico integrado em administração, do 1º ano do ensino médio, me procurou imediatamente, para afirmar que o **professor Antônio Roberto de Deus Carvalho havia arrancado a tarefa**. Desde então, um clima absolutamente desnecessário de recriminação à tarefa se instalou em parte do corpo docente. A tarefa foi alvo de investidas desleais e, a meu ver, injustas.
> No dia 23 de junho de 2016, o professor Antônio Roberto de Deus Carvalho teve acesso às imagens que estavam na máquina fotográfica do campus utilizada pelos alunos para a confecção da tarefa. [...] deturpando o material, aproveitou-se para expor, sem autorização, na sala dos professores, a imagem dos alunos [...]. (que) registraram notificação do ocorrido na Polícia Militar. Depois, os alunos foram convocados para dar explicações sobre o ocorrido na comissão disciplinar [...]
> Como orientador, fui ameaçado pelo servidor Antônio Roberto de Deus Carvalho, conforme relatos de colegas professores, com a abertura de Processo no Conselho de Ética, com denúncias no Ministério Público, Processos Administrativos Disciplinares, com denúncias no Conselho Tutelar, com Boletim de Ocorrência na Polícia Militar e, para minha surpresa, ameaçado até mesmo com a demissão do serviço público, pois, conforme o relato, o referido servidor, meu chefe imediato, pois coordenador de disciplinas básicas, afirmou que eu não "mereço ser servidor do IFAM". Estas ameaças atingiram também ao professor Jhonatas Gesteira de Moura Leite.
> […] Com efeito, é preciso ressaltar, de início, que a abordagem feita pelo professor realiza-se sem qualquer amparo acadêmico, contudo faz uso da gramática do movimento "Escola Sem Partido": doutrinação, manipulação, lavagem cerebral. Convém notar que o professor possui formação na área de matemática, mas, sem receios, tece comentário sobre temas, problemas e conceitos para os quais não possui qualquer formação científica.
> […]

Um profissional do ensino com reconhecida atividade acadêmica, envolvido em projetos nacionais de educação, auxiliando a construção coletiva de vitórias de equipes vindas de Coari, no interior do Amazonas, com 21º IDH do estado, mas, presente entre as 4 únicas equipes do Amazonas, sofrer à ameaça e parcial efetivação de "abertura de Processo no Conselho de Ética", "denúncias no Ministério Público", "denúncias no Conselho Tutelar", "boletim de Ocorrência na Polícia Militar" e até "demissão do serviço público" por discutir ideias e atividades propostas pela ONHB demonstra o nível do conflito que estas ideias provocam. A dita "gramática do movimento "Escola Sem Partido": doutrinação, manipulação, lavagem cerebral" é mais que isso, é a construção de uma narrativa ideologia de estigmatização do ensino autônomo e crítico da História. Mostrar aos alunos o protagonismo

[132] Grifos nossos.

dos mesmos sobre a seu processo de aprendizagem e sobre a escola-instituição desperta desprezo e fúria entre aqueles que não querem uma educação crítica.

O segundo caso é outro exemplo de intolerância à diversidade, se o campo político-ideológico sofre ataques na prática olímpica, o uso de temas religiosos e culturais associados a afro brasilidade são igualmente polêmicos. O próximo exemplo, associado ao segundo campo de ataque do ESP, foi vivenciado por mim e meus companheiros diretos de prova e se referiu a imagem abaixo.

Figura 22 – Festa de Oxalufan, de Carybé, utizada em tarefa da ONHB**.**

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/42.

A repercussão dessa tarefa demonstrou as belezas e dificuldades de levantaram-se os véus da marginalização, de como exemplo de rompimento com os silêncios que aqui combatemos afeta o cotidiano do CE. Se há um elemento ligado à experiência negra de nossa história que sofre uma estigmatização profunda e que tem na escola com um dos principais bastiões segregadores é o tema das religiões afro-brasileiras. Nesta tarefa em específico o aluno teve que pesquisar sobre o artista, sobre a estética e sobre os elementos retratados aprendendo muito mais que os nomes dos orixás, mas partilhando um pouco da cultura dessa religião brasileira de forma respeitosa e não doutrinária, desmitificando a cultura do próximo, antes negada e combatida sob a mística da demonização da fé do outro. Alguns alunos foram proibidos pelos pais de executar essa atividade, a olimpíada foi denunciada a uma das direções de escola em que dava aula e em outra, confessional, houve o abandono da prova como um todo por parte de algumas equipes. A coragem de tocar na temática e enfrentar todas

as resistências que advém da cultura de negação do outro é parte do processo de ruptura dos sistemas colonializados. Voltando ao relato do professor Ygor e demonstrando que o ataque conservador ocorre em combo, nenhum avanço será tolerado. O mesmo professor do IFAM que acusou nosso companheiro olímpico de doutrinação entrou em sala

> mesmo sem ser lotado na mesma, para agredir ao aluno Renan Carvalho de Souza por usar touca/gorro na escola. De forma grosseira, desrespeitando a personalidade e a individualidade do aluno, ordenou que o mesmo não usasse o adereço, pois, no IFAM, não estudavam criminosos e aquele vestuário era, [...] característico de delinquentes.
> É evidente que associar o uso de gorro/touca ao crime integra um imaginário social racista e excludente, pois ignora as culturas historicamente marginalizadas no Brasil. Trata-se, aqui, de valorizar os elementos identitários dos grupos afro-brasileiros marginalizados. Na realidade, o uso de moletom/touca/gorro faz parte da cultura afro-americana e foi integrada ao vestuário identitário da cultura da periferia brasileira, marcada pela presença de brasileiros negros e ameríndios.
> Nesse sentido, o hip-hop, o funk, o rap, o reggae, o samba-jazz e o samba são elementos históricos da cultura brasileira, ainda que perseguidos, massacrados e discriminados pelas elites e seus representantes ideológicos. [...]
> Dessa maneira, faz-se urgente combater, no espaço escolar, os preconceitos e uma mentalidade colonizadora, regida por uma epísteme evolucionista eurocêntrica que estrutura discursos sociais excludentes e hierarquizantes, especialmente em um país que passou por mais de três séculos de colonialismo escravista. Noutras palavras, é preciso descolonizar a escola e trazer, para o cotidiano escolar, os saberes africanos e indígenas (LUZ: 2013).

O terceiro e potencialmente mais perigoso sinal destes tempos de radicalidade foi o episódio ocorrido no período da final presencial na Unicamp e mesmo não tendo sido identificada nenhuma ligação com a prova de história em si, nos deu uma demonstração da proximidade do perigo. No dia 15 de Agosto deste, a quinta feira do fim de semana da prova presencial, um “boçal”, nas palavras da reitoria, pichou em alguns espaços da Universidade com símbolos fascistas, incitações de ódio e a ameaça de um ataque com a frase "Vai ter Massacre #Columbine". Algumas das pichações foram no prédio no Núcleo Básico da universidade, onde em dois dias se realizaria a prova com 933 alunos de todo o país. Pais e alunos ficaram tensos, pois, até a identificação de que se tratava de um ato isolado, de um único intolerante, poderia ser uma ação mais ameaçadora. “São tempos sombrios, não há como negar”[133]

Embora a professora Cristina saliente que a ONHB evita fazer política, o posicionamento educacional, moral e social da prova em favor de uma educação inclusiva e da diversidade é, por si, tomar o debate politico da Narrativa Nacional de frente, no contexto de radicalização desta segunda década do XXI, os fatores políticos das escolhas teórico-

[133] Frase da personagem Rufus Scrimgeour ao falar sobre a ascensão do poder fascistoide do antagonista Voldemort. *ROWLING, J.K. Harry Potter e as Relíquias da Morte. Tradução de Lia Wyler - Rio de Janeiro. Rio de janeiro: Rocco, 2007.*

metodológicas, que sempre existem, se evidenciam. Ao tomar posição acerca da história dos excluídos, coloca a prova na linha de tiro de movimentos radicais e intolerantes que muitas vezes têm suas ideias apontadas como o erro em questões de temáticas periféricas, como o Enem sempre tem "questões problema" que lidam com alteridade, diversidade e respeitos a ONHB também construiu nestes dez anos uma trajetória de enfrentamento direto ou consequente das temáticas que levanta e isso nos diz muito sobre o papel do ensino de História e sua repercussão social.

A própria existência da ONHB é um desafio a esses movimentos autoritários, os "ventos do norte" estão movendo moinhos[134] contra os quais devemos nos bater antes que se transformem em gigantes.[135] O pensamento crítico é uma das mais eficazes defesas ante o radicalismo de qualquer matiz, nosso campo de atuação é a zona de treinamento de cidadão engajado, é o espaço de compreensão que a única forma de silenciar os radicais e ampliar a voz dos democráticos. Intolerância religiosa, perseguição ideológica, racismos, fascismos, questões tão danosas a tessitura social e que, mesmo assim, resistem em tantos espaços são os maiores desafios a uma educação inclusiva e libertária, todos os retrocessos são danosos, entretanto, alguns conservadorismo levam a violência pessoal e institucional além de alimentar a permanência das opressões. Abordar estes temas alimenta nossa convicção da necessidade de organização coletiva, de institucionalização capilarizada das resistências, devemos integrar os projetos e descentralizar as ações, e retirando alvos postos como ataques preferenciais dos agentes contra o progressismo da educação. O combate é essencialmente virtual, a ONHB e as OIHs também tem no mundo digital e na comunicação em rede sua principal plataforma, assim, quando os jogadores se posicionam, as estratégias se iniciam.

5.1.2 O TABULEIRO e as REGRAS

Esse jogo competitivo, mas voltado à cooperação, relacionado à alteridade e ao conhecimento glocal, deverá ser realizado ao longo de um bimestre, podendo ser adequado ao calendário escolar. A disputa principal se estenderá por cinco semanas subsequentes e uma prova final será apresentada à comunidade ao fim da sétima semana. As três primeiras fases

---

[134] Trecho da Música "Sangue Latino" da banda Secos e molhados. ***Secos & Molhados. Sangue Latino. Secos & Molhados. [S.l.], Continental. 1973***

[135] Referência à confusão da personagem Dom Quixote ao confudir moinhos de vento com gigantes. CERVANTES SAAVEDRE, Miguel de. Dom Quixote de la Mancha. Trad. Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: ebooksBrasil, 2005.
Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000014.pdf. Acesso em 02 nov. 2018.

serão voltadas a resolução de questões, as duas seguintes voltadas à análise de fontes primárias e produção de materiais autorais dos alunos em tarefas que emulam experiências já adotadas pela ONHB. As diferenças e semelhanças entre a prova nacional e as OIHs se constroem a partir das possibilidades de acompanhamento, tempo de execução e a proximidade da atividade, que permite uma composição de conteúdo e métodos locais e um acompanhamento avaliativo que a prova nacional não. Esse jogo será feito de forma digital, a vertente digital da gamificação tem especificidades ligadas ao uso da TDICs, essas ferramentas possibilitarão a resolução ativa das questões e das tarefas da OIH. A prova poderá ser utilizada de forma física ou virtual. Nas escolas onde a disponibilização de computadores aos alunos não existe ou é dificultada todas as etapas podem ser adequadas à realização analógica, onde for possível desenvolver a prova virtualmente, a atividade desenvolverá a função de letramento digital e inclusão virtual que a prova nacional também promove.

Dentro do contexto das TDICs e da era digital, propomos que as OIHs se integrem aos diversos CEs pelo sistema de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os AVAs, sistemas pensados inicialmente para o EAD, mas que podem servir como ferramentas convergentes entre o ensino virtual e ensino presencial, desenvolvendo ambos, e servindo como importante recurso tecnológico complementar à sala de aula.

> AVAs são sistemas computacionais que fornecem apoio à educação a distância, sendo utilizados como ferramentas para o processo de ensino por diversas instituições. Voss et al. (2013, pag. 3) complementa que os AVAs são "ambientes de gestão e construção integradas de informação, comunicação e aprendizagem". Mozzaquatro (2010) descreve em seu estudo a existência de diversos ambientes e-learning, tais como: TelEduc, Tidia-Ae, AulaNet, e-ProInfor, WebCT, Eureka, Universite, Moodle, entre outros, sendo esse último um dos ambientes mais utilizados no meio acadêmico. Tal popularidade se deve a algumas características, tais como o fato de possuir código aberto, uma grande quantidade de documentação disponível na internet e suporte a dispositivos móveis [Voss et al. 2013]. (PASCHOAL; CASSENOTE; TELOCKEN; MOZZAQUATRO, 2015, p.3)

O AVA Moodle é uma ferramenta didática associada à teoria construtivista social, e defende a construção colaborativa em uma cultura de compartilhamento, criado em 1999, o sistema oferece a possibilidade de criar e conduzir atividades virtuais e presenciais com reordenamento espaço-temporal da sala de aula, estimulando a autonomia, a gestão autônoma das práticas didáticas e orientação tutorial das atividades (MOODLE, 2006).

Dois pontos nos levaram ao Moodle neste projeto: Primeiro a versatilidade do sistema e a diversidade de suas ferramentas, que permitem adequá-lo às atividades propostas, possibilitando uma interação e produção ubíqua e móvel e cooperativa que vão além do simples EAD. Segundo a questão econômica já que este projeto pretende atingir o maior

número de escolas e este quesito tem grande importância na aplicação de atividades em muitos CEs**.**

> O Moodle é um software livre, gratuito e permite que os usuários baixem, modifiquem e executem o programa para qualquer finalidade, sendo largamente utilizado no sistema educacional. De acordo com Pulino Filho (2007, p. 5): Qualquer pessoa pode baixar o Moodle gratuitamente, modificar ou acrescentar módulos, corrigir erros, melhorar seu desempenho ou simplesmente aprender observando como outras pessoas usam o ambiente e resolvem problemas. [...] O Moodle pode ser instalado sem nenhum custo (em quantos servidores você desejar). Segundo Tori (2010), o acesso ao Moodle requer apenas conexão com a internet e que o usuário tenha um sistema operacional, a exemplo do Microsoft Windows ou Linux. A Plataforma Moodle é voltada para a filosofia do construtivismo social, defendendo que a aprendizagem torna-se efetiva quando consegue construir algo para outros indivíduos. Na visão de Batista et al. (2011, p. 4), esta plataforma "é baseada na interação, na conversação e na experiência, por isso o Moodle apresenta várias ferramentas que possibilitam e estimulam a interação entre os estudantes e entre estes e os professores". (LIMA et.al. 2015)

O Moodle apresenta uma grande gama de ferramentas que pode ampliar o alcance e a interação colaborativa das OIHs exponencialmente. As principais ferramentas para a implementação da fase de questões das OIH através dos Moodle são o 'Questionário' e 'Lição', estas ferramentas não foram pensadas para atividades como estas mas podem, por suas possibilidades, serem livremente adequadas

> Caso seja necessário que haja uma avaliação da aprendizagem para fins de registro e certificação, recomenda-se que haja um questionário de múltipla escolha ao final de cada módulo, com limites de número de tentativas de resposta, ao final do qual é gerada uma nota ou menção. Pode-se também gerar um certificado de participação, que pode ser impresso pelo próprio participante. Se não houver necessidade de aferir o nível de retenção da informação, como no caso de um tutorial que fique permanentemente disponível aos usuários, sugere-se disponibilizar um questionário de auto-avaliação e/ou avaliação do tutorial, que sirva de feedback para os desenvolvedores. [...] O Questionário permite elaborar questões com diferentes formatos de resposta (V ou F, escolha múltipla, valores, resposta curta, etc.) e possibilita, entre outras coisas, escolher aleatoriamente perguntas, corrigir automaticamente respostas e exportar os dados para Excel. O criador tem apenas de construir a base de dados de perguntas e respostas. É ainda possível importar questões de arquivos txt, seguindo algumas regras. É muito usado como exercício de fixação de conteúdos ou para avaliação breve. Permite autorizar o aluno a responder o mesmo questionário diversas vezes, [...] Primeiramente, o professor cria as perguntas do lado direito da tela. Depois, seleciona-as e transfere-as para o lado esquerdo, construindo então o questionário. [...] Com a ferramenta Lição é possível apresentar o conteúdo em um modo atraente e flexível. Consiste em um número determinado de páginas. Cada página, normalmente, termina com uma questão e uma série de possíveis respostas. Dependendo da resposta, passa para a próxima página ou é levado de volta para uma página anterior. (ref. www.moodle.org) Trata-se de uma atividade interessante para estudo autônomo, no caso de estudos dirigidos ou estudos de casos, quando é necessário tomar decisões e acompanhar seus desdobramentos. Requer roteirização detalhada e pode ser demasiado complexa para iniciantes em Moodle. As Lições podem compor os processos de avaliação. (LEITE, 2008, pp. 6-14-17)

Nas semanas de tarefas podemos

> As Tarefas permitem ao professor ler, avaliar e comentar as produções dos alunos. É realizada preferencialmente nos modos de "escrita on-line", exclusivo para envio de textos simples, ou "envio de arquivo único", mais adequado a envio de tabelas, gráficos, imagens, pdfs, ppts, entre outros. As notas ficam disponíveis para conhecimento do aluno e o professor pode exportar os resultados para planilha Excel. Um aluno não poderá ver a tarefa do outro. (Ibid., p. 15)

Na resolução das questões e tarefas, as opções dos 'Fóruns', 'Chats' e a ferramenta 'Wiki' entre outros recursos permitem comunicações síncronas e assíncronas que permitem a integração colaborativa ligada à construção da Inteligência Coletiva de Levy. As integrações destes espaços são tanto voltadas à resolução das provas quanto a integração livre e autônoma de professores e alunos.

> O Wiki é uma ferramenta que possibilita a construção de um texto conjuntamente, com vários participantes, onde todos podem editar e dar contribuições. Favorece a aprendizagem colaborativa, na medida em que é obrigatoriamente realizado em grupos ou parcerias. Requer o delineamento claro e preciso da proposta de trabalho pedagógico. Pode ser utilizado para a escrita de um artigo científico, por exemplo. (Ibid., p. 16)

O 'Banco de questões' e o 'Glossário' do Moodle é colaborativo, isto é, todos podem inserir itens. Permite aos participantes das atividades desenvolvidas no ambiente virtual criar: "bases de dados documentais ou de arquivos. galerias de imagens ou links que podem ser facilmente pesquisados.

> O Glossário do Moodle é colaborativo, isto é, todos podem inserir itens. Permite aos participantes das atividades desenvolvidas no ambiente virtual criar: • dicionários de termos relacionados com a disciplina. • bases de dados documentais ou de arquivos. • galerias de imagens ou links que podem ser facilmente pesquisados [...] Esta ferramenta demanda dos alunos um alto nível de organização, um esforço de síntese, uma postura investigativa e colaborativa, além de espírito crítico. Pode ser usada em uma atividade de estudo de texto, onde os alunos são estimulados a publicar definições de termos constantes do texto, por exemplo. [...] As bases de dados têm algumas semelhanças com o Glossário, mas dão mais liberdade ao professor para criar campos específicos a serem preenchidos pelos alunos. Pode ser um repositório de vídeo, de recursos educativos, de papers ou fotos, pesquisável e ordenável por categorias. Pode ser uma atividade de organização demasiado complexa para iniciantes em Moodle. (Ibid., pp. 12-18)

Muitas dos espaços já disponíveis do Moodel podem assim, permitir uma rápida implementação das OIHs sem que seja necessário o desenvolvimento de softwares próprios, que podem ser construídos posteriormente. As ferramentas Moodle se enquadram adequadamente às propostas metodológicas e aos objetivos deste projeto, nos primeiros momentos de implantação da proposta, entendemos que estas ferramentas permitirão a realização, integração e disseminação das provas assim como estruturarão a rede Baobá através das ferramentas de interação dos integrantes da comunidade virtual. O Moodle serve à aplicação de forma integrativa.

> proporcionando a colaboração mútua dos participantes, o cooperativismo, a troca e compartilhamento de materiais, pesquisas, coletas e revisão de tarefas, avaliação entre colegas e registro de notas no ensino a distância, presencial ou parcialmente presencial. Com o uso do Moodle, o aluno passa a ser responsável pela aquisição de seu conhecimento, desenvolvendo autonomia, perseverança, domínio de leitura e interpretação, ou seja, formando-se autodidata. Na era da informação, esta característica se torna imprescindível e potencializa a capacidade dos estudantes de lidar com a sociedade globalizada. Além disto, a utilização do Moodle permite a personalização de cursos em hipertextos com diferentes níveis, e a navegação pelo aluno é realizada segundo seu ritmo de aprendizagem pessoal e cabível aos horários mais compatíveis (RAMAL, 2005). Somando-se a isto, existe a flexibilidade dos materiais didáticos concebidos e estruturados no formato digital, que permite a atualização constante de dados e informações. (ALENCAR et al. 2011. p.3)

A lógica da inversão da sala de aula e dos M-Learning permitem a autonomia dos alunos e a mediação ativa dos professores, pela possibilidade de gerenciar os processos, conduzindo as fases olímpicas, mas, abrindo o espaço para a interação e a investigação livre. Embora o planejamento, implementação e avaliação das OHIs fiquem a cargo da comissão elaboradora, quem regula a velocidade, aplicação e desenvolvimento das atividades e a análise das questões são as equipes. A utilização semipresenciais do Moodle traz ao centro físico do CE a volatilidade e a pluralidade do ensino digital, afetando o processo ensino-aprendizagem não-formal e formal**.**

> Estudos mostram (ABEGG, 2009) que atividades que exigem interações dialógicoproblematizadoras, como as realizadas através do Moodle, potencializam a aprendizagem no âmbito da formação pessoal e profissional. Segundo Freire (1997), uma das características da ação dialógica é a colaboração, a união e a organização. A colaboração requer dois ou mais indivíduos produzindo colaborativamente, compartilhando ideias e experiências entre si. Portanto, interagindo dialógico-problematizadoramente, pode surgir nessa interação, novos conhecimentos, onde ambos são favorecidos. Atividades de estudos mediadas pelo Moodle tornam-se potencializadoras deste processo. (Ibid, p.4)

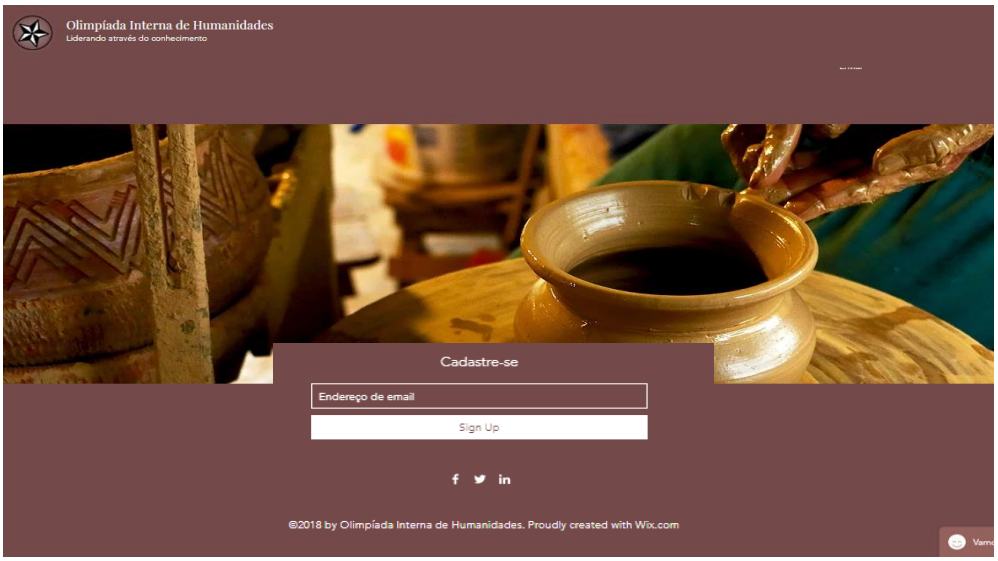
Como ferramenta didática largamente utilizada em instituições de ensino e IES em diversas modalidades, o Moodle pode contribuir muito para o desenvolvimento social, cultural e intelectual de nossos alunos desde que adequados e reordenados ao desenvolvimento coerente das propostas. Quanto ao formato, o Moodle apresenta três estruturas: Formato Social; Formato Semanal; Formato Tópicos. O formato escolhido para este projeto é o semanal**.**

> A organização do ambiente nesse formato se dá, como o próprio nome diz, por períodos semanais, contados a partir da data de início do curso/disciplina. Neste sentido, como podemos observar na imagem abaixo, feita a escolha por esse formato, há outras duas informações que precisam ser especificadas: o número de semanas que durará o curso/disciplina e a sua data de início. A visualização dos "espaços semanais" criados estará disponível na tela inicial do ambiente, em seu espaço central, podendo ser inseridas informações distintas em cada um deles. [...] (podem ser) disponibilizadas, inicialmente, informações relativas à primeira semana do curso/disciplina, todavia, a programação de todo o curso já poderia ser inserida, organizada semanalmente. (NEAD, 2009, p. 6)

Estas ferramentas e recursos estão entre os muitos disponíveis na plataforma, por isso, entendemos que este suporte tecnológico é o melhor modelo a nossa proposta de produto, entre muitos possíveis. Em escolas onde os recursos digitais não permitam o uso pleno da plataforma Moodle o professor-orientador deve se inscrever no site das Olimpíadas internas de Humanidades, já disponível em caráter experimental no endereço https://olimpiadainternade.wixsite.com/oihumanidades, onde a prova pode ser montada a partir do banco de questões e impressa para aplicação semanal.

Figura 23 – Site da Olimpíada Interna de Humanidades (1)

Figura 24 – Site da Olimpíada Interna de Humanidades (2)



Fonte: Disponível em https://olimpiadainternade.wixsite.com/oihumanidades

Esses primeiros protótipos servirão a aplicação inicial deste produto, mas devem ser melhorados à medida que mais professores se integrem a rede. Os sistemas servirão como

plataforma virtual, voltado ao letramento digital, mas também como referencial dos trabalhos e local de orientação dos professores cadastrados pra a aplicação da prova. O sie da OIH pode ser também utilizado apenas pelo professor nas escolas em que a disponibilidade de acesso a internet seja problemático.

O avanço dos recursos digitais nas mais diversas frentes disponibilizou um imenso arsenal de fontes e narrativas negadas pelas mídias tradicionais, aumentando a "possibilidade de navegar entre documentos, páginas, textos e informações diversas" (MARTINO, 2015, p.29) e cruzar informações que permitam a polifonia social decolonizalizada. Lembramos, entretanto, que o foco não é o recurso tecnológico, mas o conteúdo libertário e formativo da Consciência crítico-genética, retomado este pressuposto, podemos fazer do uso digital, do letramento digital um instrumento de formação que permita aos alunos, ir além da mera aquisição de recursos técnicos, mas a compreensão crítica dos saberes adquiridos

> Gilster (1997), citado por Souza (2007), sugere que para a aquisição de letramento digital sejam necessárias quatro competências básicas, a saber: A mais essencial delas é a avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar o que encontramos na rede. A segunda competência é a de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual. Além disso, faz-se necessário aprender como associar as informações dessas diferentes fontes, isto é, a construção de conhecimento diante da internet. Finalmente, é importante desenvolver habilidades de buscas para lidar com o que ele denomina "biblioteca virtual". (GILSTER, 1997, p. 155 apud SOUZA, 2007, p. 59). Em uma perspectiva não exclusivamente técnica, em que o letrado digitalmente tenha que ser um expert em conhecimentos técnicos sobre hardware e software, diante do exposto, pode-se entender letramento(s) digital(is) como um conjunto de competências e habilidades, valores e práticas situados social e culturalmente, necessárias a um indivíduo para acessar, interpretar e compartilhar de maneira crítica as informações que se apresentam em diversos formatos e de variadas fontes nos canais de comunicação digital. (FREITAS, 2010, p.34)

Discutimos como os silenciamentos narrativos relegam diversos grupos ao esquecimento ou minoração dentro da História ensinada tradicional, mesmo as experiências e indivíduos dessas minorias, que rompem esse sistema são enquadrados, encaixotados em boxes complementares e compêndios do fim de capítulo nos materiais didáticos, que por mais que propaguem a multiplicidade temática reproduzem, grosso modo, toda a estrutura conteudísta do ensino de História formatado entre o XIX e o XX. O peso das TDICs na propagação de preconceitos, violências e estigmatizações sociais, como têm acontecido atualmente, são inversamente proporcionais à aquisição de letramento digital crítico, preparar os alunos para contrapor essa invasão de falsas informações e cultura virtual de violência é nossa função.

Estabelecido o espaço de jogabilidade, vamos às etapas de formatação do projeto. Bruno Bragança (2013), analisando a Olimpíada de Matemática, propôs uma cartilha de implantação das olimpíadas de matemática. Não proporemos uma cartilha, mas, um sistema de orientações, compartilhamento e armazenagem de questões e produtos, encaminharemos a construção de um Programa de Olimpíadas Internas de Humanidades alinhado a uma rede de divulgação, contato e troca, uma espécie de comunidade virtual de aplicação do produto. As OIHs se propõem como recursos adaptáveis que, a partir do modelo da ONHB, partam da realidade local e dos recursos humanos e materiais disponíveis no Complexo Escolar de cada unidade de ensino, com auxílio das TDICs, mas que sejam aplicáveis ao formato e estrutura disponíveis, de forma a suprir possíveis carências no pluralismo teórico e de conteúdo das aulas de História e Humanas em geral, relacionando os temas locais com os processos maiores.

5.1.3. A regra do jogo

5.1.3.1 A PREPARAÇÃO

1) Primeiro passo: Apresentação da atividade ao Complexo Escolar:

É necessário apresentar e convencer a comunidade escolar do valor da OIH. Em escolas onde a ONHB é praticada essa apresentação é facilitada, entretanto, é preciso muitas vezes justificar a ampliação do tempo escolar dedicado à Humanas com mais afinco do que o dedicado às Hard Sciences, sabemos que muitas das resistências de pais, gestores e professores às atividades complementares se dá por conta das exigências de mercado e da formação focada em vestibulares e provas formais, por isso, é importante que tentemos contemplar também essas necessidades.

Ao construir o projeto das OIHs com a escola podemos nos utilizar das Competências e Habilidades ligadas a matriz do Enem na área de Ciências Humanas e suas tecnologias como forma de demonstrar aqueles que não assimilarem o valor intrínseco deste projeto e que precisem de justificativas ligadas a aprovação e acesso ao ensino superior como forma de estímulo ao desenvolvimento da OIH. Comprovaremos este ponto a partir da matriz de referência do ENEM, e o ensino médio formal por consequência, O INEP aponta as seguintes competências e habilidades como diretrizes preparatórias para o ENEM.

Quadro 2 – Competências e Habilidade da Matriz de Ciências Humanas.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES
Compreender os elementos culturais que constituem as identidades	H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura. H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.	H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos. H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades. H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder. H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas. H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.
Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social. H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção. H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais. H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano. H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.
Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos. H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos. H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço

	geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas. H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

FONTE: elaborado a partir de Http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

As OIHs apresentam estratégias de desenvolvimento desta formação mais acentuada que a estrutura formal que persiste apesar das adequações ao exame nacional. A compreensão das competências e habilidades, mesmo em uma modalidade não-formal do ensino, evidencia a capacidade de convergência de saberes que não se pautem apenas pelo conteúdo, o valor dos conhecimentos específicos não é desprezado ou desmerecido, mas eles são ressignificados à luz de uma formação pautada pela compreensão e capacidade interpretativa do mundo. Estas Habilidades apontam para uma prática histórica reflexiva, crítica, voltada ao cotidiano e como alto potencial decolonial, as diretrizes do ENEM se associam muito mais aos conceitos de segunda ordem e à formação crítico-genética que à tradição memorialista e informativa do ensino formal e da Narrativa Tradicional, esses comandos intelectuais serão identificados com maior objetividade nas orientações temáticas das OIHs colocadas abaixo.

A prova deve em seguida ser apresentada às turmas como uma atividade de disputa intelectual, uma gincana, atendendo a lógica da gamificação e ampliando a experiência olímpica. Os critérios de pontuação, bonificação e aproveitamento da OIH como avaliação deve ser acertada com cada gestão de forma a vincular o mínimo possível a prova à nota ou que isso seja feito de forma inicial e gradualmente abandonada em prol da participação consciente e autônoma. De qualquer forma os critérios de avaliação quantitativa devem ser definidos e apresentados aos alunos neste momento com a convocação de uma aula inaugural.

2) Segunda fase: Organização da equipe elaboradora.

A organização das OIHs deve ser pensada coletivamente, assim, sugerimos a montagem de uma equipe transdisciplinar, como é uma atividade não-formal, que pode ter ou não caráter avaliativo, que engloba à comunidade escolar inteira, a proposta deve ser aberta a todo o corpo docente, pois, as questões poderão englobar os mais variados saberes e perspectivas. Sabemos que, a depender da unidade escolar, os professores podem ser extremamente receptivos à práticas como esta ou se manterem absolutamente afastados dos processos não-formais de ensino, por isso, a comissão deverá ser formada de acordo com o voluntariado de professores, e mesmo que numa primeira experiência não seja grande a participação, ela deve ser reestruturada a cada ano, de forma que o Complexo Escolar entenda

que a atividade está permanentemente aberta a outros saberes e profissionais, entretanto, a coordenação da comissão deve caber a um professor-Historiador, o orientador-geral, de forma a manter a elaboração dos itens vinculadas ao método histórico e ao foco do projeto. O produto foi pensado como uma disputa de Humanas e não uma Olimpíada Interna de História como forma de estimular a formação de uma equipe interdisciplinar e de modo a envolver um grupo maior de ciências e epistemes voltada à formação cidadã dos alunos.

O cadastro é feito a partir do login do professor orientador-geral, a prova é elaborada coletivamente, contudo, um professor deve ser responsável por gerir a conta da unidade escolar de forma a centralizar a aplicação da OIH. O orientador-geral cadastrará a unidade de ensino em que a olimpíada será aplicada. O código gerado pela unidade de ensino será o centro da atividade. O mesmo professor pode se vincular à mais de uma unidade, entretanto, a lógica de um prova que responda às demandas de cada CE nos levou a definição de que cada OIH se vincule à escola e não ao professor, mesmo sendo administrada por estes, uma vez que é a realidade escolar e não a escolha individual que deve gerir a formação da prova interna.

3) Terceiro momento: Preparação deve ser a captação coletiva de suportes e materiais

Deverá ser promovido uma aula inaugural aberta, voltada à Educação Patrimonial e À História Local, sobre a perspectiva de formação dos alunos dentro das Habilidades 1, 2,3,4,5,e 9 do Enem. Após essa sensibilização inicial, será solicitada ao corpo docente e discente a sugestão de práticas, registros, fontes materiais e imateriais que guardem relação com o apresentado na aula inaugural e que sirvam à construção de questões. Este momento serve para a ampliação do escopo temático a partir da colaboração. Algo que não pode ser realizada pela ONHB, por conta da competição, mas que integra ainda mais os alunos à OIHs, uma vez que os elementos trazidos por eles e compartilhados pela comunidade local e regional podem servir de fonte de pesquisa, aumentando a percepção de pertencimento, de identidade e de integração à memória coletiva.

4) O quarto momento: Formação e inscrição das equipes e a formação dos times.

Serão formados trios para a execução da prova e das atividades. As equipes organizadas devem então se cadastrar na OIH através do site. Propomos que as equipes inscritas sejam divididas em times com igual número de equipes participantes e divididas por sorteio. Esses times serão identificados por nomes e símbolos que façam referência a aspectos formativos e sócio-históricos locais ou intrínsecos a lógica da escola. As equipes cadastradas

realizarão a cada semana uma etapa da prova organizada pelos professores do projeto, como o orientador não faz parte da equipe como no caso da ONHB, sendo parte interessada na lógica da competição, seu papel de mediador se acentua, acompanhando o envolvimento dos alunos na ZDP, orientando cooperativamente as competências e habilidades necessárias a execução desde a formação dos times e equipes.

No ato da inscrição, os alunos identificarão a Unidade de Ensino, isso vinculará o acesso de todas as equipes de uma mesma escola ao domínio do professor orientador-geral, assim, as provas organizadas a partir da proposta da equipe elaboradora serão acessadas igualmente pelos times. Sugerimos que na inscrição das equipes, antes da primeira fase de questões, seja solicitado às equipes a entrega de três imagens, uma por membro, do bairro ou cidade do CE, próprias ou de selecionadas em bancos de imagem de domínio público de preferência em plano aberto, coletivas e de perspectiva ampla.

5) A última etapa da preparação é a montagem da prova pelo professor.

A equipe elaboradora deverá construir a prova no site do projeto, a prova é colaborativa então, poderão ser escolhidas questões já desenvolvidas por outros professores, mas devem ser elaboradas novas questões, a partir dos documentos trazidos pelos alunos e outros escolhidos pelos professores. Questões produzidas para cada edição das OIHs, em todas as escolas que a aplicarem, ficarão disponíveis aos outros docentes para montagem das fases numa proporção de 25% das questões, o restante deve ser elaborado pela equipe local na perspectiva e modelo propostos pela atividade dentro das orientações colaborativamente construídas no site, ampliando o banco de questões disponíveis e permitindo que outras localidades conheçam perspectivas da produção narrativa de cada comunidade.

Montada a prova, organizados as equipes, sistematizados os critérios de nota e pontuação próprios a cada CE, a disputa deverá ser iniciada.

5.1.3.2 As questões: AS FASES DE QUESTÕES ASSERTIVAS

Iniciada a prova, as três primeiras semanas da prova serão de resolução colaborativa de questões construídas em formato de múltipla escolha seguindo o critério adotado pela OHNB e já defendido nesta escrita por seu alto valor formativo.

As questões selecionadas/produzidas pela equipe elaboradora e formatadas na plataforma Moodle ou no site, de acordo com o padrão proposto, serão de múltipla escolha

tipo ABCDE, onde quatro das assertivas estarão corretas, mas, com graus diferentes de compreensão do fato histórico. As respostas serão marcadas no cartão-resposta na ordem crescente de 0, 1, 3, 4 E 5 pontos e as opções de resposta deverão ser orientadas do erro à compreensão mais complexa dos processos históricos atendendo as ideias já colocadas da Educação Histórica.

As pontuações serão todas colocadas no cartão e cada acerto pontuará – diferindo-se da ONHB que só contabiliza a pontuação de uma resposta – as pontuações atingidas pelas equipes se somarão e darão a pontuação total da equipe por semana. Como nesta atividade o professor não será parte integrante da equipe como na ONHB, apesar dos apontamentos sobre a importância desta ação, pela logística de execução da atividade, mas todos os professores que não fizerem parte da comissão elaboradora poderão ser consultados e auxiliar as equipes com livre interação.

A execução da prova nas fases virtuais ocorrerá dentro da seguinte proposta sequencial temática:

a) Primeira semana

As questões envolverão a temática de "**PATRIMÔNIOS: BENS MATERIAIS, IMATERIAIS E IDENTIDADE COLETIVA"** de forma a demonstrar a formação histórica do entorno da escola, o bairro, a comunidade e a cidade tem histórias e memórias que não chegam aos materiais didáticos, mas podem dialogar com estes de forma contextual e dialética; Histórias pessoais e familiares, personagens, experiências locais de alto valor identitário regional que passam ao largo do olhar da história tradicional e que muitas vezes até servem ao estudo acadêmico em sua pontualidade, mas, ficam restritos à academia. A diversidade trazida pelo olhar da construção de história local possibilita outra formação histórica aos alunos que resolverem a prova e também daqueles que simplesmente acompanharem a discussão, pois serão postas outras formas de perceber suas próprias historicidades, fora a narrativa cronológica e global dos livros, e que também é válida como história escolar.

Atendendo integralmente a competência 1 de ciências humanas que prediz como foco do ensino médio a preparação dos educandos para "Compreender os elementos culturais que constituem as identidades" este grupo de questões ainda pode dialogar com as competências 2, 4 ,5 e 6 se ligando as alterações que as práticas individuais e coletivas afetam a sociedade, a

paisagem e o meio ambiente de forma ativa. O enfoque das questões nas práticas, espaços e tradições culturais que dialoguem com a formação patrimonial da região interage com aspectos culturais, ambientais, laborais e religiosos. A proposta é preencher uma exigência da formação básica e que é hoje uma das grandes lacunas da História escolar: A formação patrimonial material e imaterial.

A olimpíada nacional tem questões interessantes sobre a questão patrimonial que não foram expostas neste trabalho por questão temática, mas que servem para um amplo debate sobre brasilidade e construção da nacionalidade a partir da localidade, entretanto, o enfoque em unidades de ensino de tradições que muitas vezes fazem parte do cotidiano de alunos e familiares, mas, que não tem a percepção de seu valor histórico pela falta da chancela da oficialidade. Tombamento, valor patrimonial e outros temas importantes a construção da identidade de um povo passa ao largo do debate da disciplina histórica, muitas vezes aprisionada e em uma mera discussão teórica e de terminologias no primeiro capítulo das edições que dedica este espaço a historiografia e a ciência do historiador. Festejos, danças, músicas e práticas culturais tradicionais são relegados pela tradição escolar e tratados como elemento folclórico e não como marca identitária como patrimônio de uma gente.

Um trabalho como o desenvolvido aqui pode apresentar a ideia de patrimônio obrigatoriamente associada aos grandes prédios e monumentos e desenvolver nos alunos a percepção que a própria escola tem patrimônio material e imaterial a ser preservado, que a comunidade em que se inserem, independente de tempo cronológico tras nas experiências humanas daqueles que a formam um valor patrimonial que pode e deve ser registrada e valorizada

> o historiador Dominique Poulot, compreende o patrimônio como uma ação social e define esse conceito como um princípio subterrâneo, a manifestação autoproclamada de um trabalho social e intelectual: “querer apreender o gesto patrimonial no seio da história social e cultural é pensar nos recortes e nos “enquadramentos” aos quais ele se consagra em uma relação sempre complexa com o que o organiza” (POULOT, 2012, p. 29). Para o referido autor, portanto, os objetos patrimoniais são eleitos e elegem pessoas, descrevem grupos sociais. São criaturas e criadores de configurações sociais que se revelam através do que aceitam e do que recusam. Na mesma perspectiva, o antropólogo Néstor Cancliclini (1994) considera o patrimônio cultural um conjunto de bens culturais visíveis e invisíveis considerados representativos de um grupo a partir de um processo de seleção que envolve tensões e disputas entre diferentes agentes sociais. Este autor ainda acrescenta que, mesmo as nações que adotam uma noção antropológica de cultura, apresentam uma hierarquia dos capitais culturais, ou seja, vale mais a arte que os artesanatos, a medicina científica que a popular e a cultura escrita que a oral. Mesmo sob o véu da igualdade, o patrimônio cultural mantém seu caráter excludente e seletivo. Para a a e museóloga Zita Possamai, igualmente, o conceito de patrimônio está relacionado a uma ação seletiva. A autora se contrapõe à acepção de patrimônio como um bem

> "naturalmente" representativo de uma coletividade. Esse seria, ao contrário, resultado de uma seleção e, sendo assim, representativo de e para um determinado grupo. Segundo ela: Sendo a cultura universo de escolha, não é demais ressaltar que as operações relacionadas ao patrimônio implicam, antes de qualquer coisa, uma seleção de elementos culturais que serão alvo das práticas de preservação [...]. É na atribuição de determinados valores – nacional, histórico, artístico, arquitetônico, paisagístico, afetivo, entre outros – que se opera a definição do que será considerado patrimônio, portanto digno de preservação, e o que será relegado ao esquecimento. (POSSAMAI, 2000, p. 112). Esta noção de patrimônio que enfatiza a seletividade e a disputa se mostrou extremamente importante para o desenvolvimento da pesquisa porque um dos seus objetivos foi justamente transmitir aos/as alunos/as a ideia de que diferentes objetos podem ser patrimonializados, desde aqueles que estão em um arquivo público até aqueles mais próximos do seu cotidiano escolar. De qualquer forma, tal proposta metodológica contribuiu para nortear e incitar novas discussões sobre o lugar do patrimônio na educação. (...) Julgo assim o termo "educação através do patrimônio" o mais adequado para desenvolver esta pesquisa, visto que, nas palavras das autoras já citadas, "o bem patrimonial não é o elemento estruturante da educação patrimonial, mas a relação que se estabelece entre sujeito, o patrimônio e o espaço onde está situado este bem" (GIL; POSSAMAI, 2014, p. 23).

Neste aspecto o valor patrimonial tem o papel de desenvolver o apreço por tradições, costumes, práticas e espaços associados a resistência ao sistema colonializado e que podem apresentar um outro sentido da nacionalidade brasileira. É constitutivo de um processo de formação de uma memória coletiva, que tanto pode servir ao enquadramento social quanto ao emancipacionismo social, desde que respeite as experiências diversas. O valor patrimonial tem profunda influência na identidade de um grupo, pois agrega valor a praticas cotidianas que passam a ser marcas coletivas de ligação social. Nossas memórias, práticas e costumes não são somente nossas, são também de outros e a seleção do que é patrimônio coletivo e o que não deve ter esse status diz diretamente quais memórias serão chanceladas pela história e quais serão relegadas ao esquecimento.

> Segundo Halbwachs, a memória é um fenômeno sempre coletivo, pois "é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não tomarmos para ponto de aplicação os quadros sociais reais que servem de pontos de referência nesta reconstrução que chamamos memória" (HALBWACHS, 1990, p. 36). De acordo com este autor, portanto, a memória estaria condicionada a um meio social, e através desse, seria construída e reproduzida, pois nossas lembranças apoiam-se nas lembranças de outros e, conforme ele, jamais lembramos sozinhos. Numa perspectiva construtivista, Pollak (1989) se aproxima de Halbwachs quando define a memória como uma reconstrução coletiva, mas dele se afasta quando fala que essa ação se daria pela via da imposição e da opressão e não por laços de afetividade espontâneos. Sendo assim, a memória coletiva seria um campo de disputas pelo que lembrar e o que esquecer. A presente pesquisa procurou dialogar com essa perspectiva, pois entende que a memória é reconstruída coletivamente através de um constante processo de seleção e conflito. Nesse sentido, nos interessa entender como "os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade" (POLLAK, 1989, p. 4).

A ideia de memória coletiva de Pollak, aplicada em alinhamento com a perspectiva da Inteligência coletiva de Levy, com suas interconexões permanentes e ubiquidade, onde a "reconstrução" do vivido pode partir da intercessão de diversas narrativas colocadas em

questões das OIHs apresentando perspectivas pessoais a experiências coletivas, acrescendo novas perspectivas ao contexto apresentado nas aulas formais.

Nestas três primeiras fases não serão adotados critérios de eliminação, os alunos e os pontos serão acumulados ao longo das três semanas, os resultados se somarão apenas ao fim do período de questões.

b) Segunda semana

Seguindo a disputa a prova se intitulará **"MICROHISTÓRIAS: BIOGRAFIA, MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA E HISTÓRIA ORAL".** Como mostrado no excerto acima a formação em patrimônio abre um importante flanco no debate e nas disputas pela memória coletiva de forma a integrar ações pessoais a trajetórias históricas de um grupo por sua historicidade, desta forma a primeira semana dialogará facilmente com as propostas de questões apresentadas na sequência, criando o dialogo entre o individual e o coletivo. Ligada as habilidades 4, 5 9, 11 e 14 ligadas as relações entre o todo e particular poderemos ver aqui as mais diversas formas com que homens e mulheres marcaram suas experiências históricas ao longo de suas vidas.

As histórias particulares que podem emergir de biografias, autobiografias, diários, jornais, trabalhos jornalísticos e fílmicos servem para contrapor as experiências e identidades individuais, as memórias e vivências em confronto com os padrões estabelecidos e apresentados pelos materiais didáticos como uniformes. As biografias não serão vistas nesse processo como a história dos grandes personagens, tão criticada, mas ainda tão presente no ensino, aqui servirá como a história das experiências humanas em sua multiplicidade.

> Ao longo do século XX, a escrita biográfica no campo do conhecimento histórico passou por momentos de glória, mas, também, de visíveis recuos chegando a ser considerada como um gênero menor. […] No final de década de 60, a chamada terceira geração dos Annales proclamou a volta da narrativa, da história política e também a volta da biografia. Uma volta, no entanto, com novas problemáticas. […] a biografia ocupa hoje um importante espaço entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento: história, artes, antropologia, sociologia, filosofia, teoria da literatura, entre outras. Muitas vezes acusada de simples modismo, a investigação biográfica produzida no âmbito destes saberes tem revelado, ao contrário, que a discussão, bastante antiga, em torno da relação indivíduo e sociedade, por exemplo, permanece um tema "quente", sujeito a inúmeras indagações e interpretações. […]
> Entretanto, apesar do evidente limite de tal abordagem – limite inerente à própria história enquanto uma "ciência de um tipo particular", ou seja, um conhecimento "baseado em sinais e fragmentos de evidência", como ressalta Ginzburg, é possível afirmar que, a partir de uma trajetória individual, torna-se possível ler uma sociedade. […] Se a biografia tradicional concebe o indivíduo de forma homogênea e retrata sua trajetória de forma linear, contínua e sem sobressaltos, na sua forma renovada os indivíduos podem ser analisados e compreendidos nas suas múltiplas

> faces através de um estudo de trajetória que abre espaço para a contradição e o descontínuo já que os indivíduos seguidamente se veem em meio às encruzilhadas da vida. Ver o indivíduo atuando em diferentes espaços sociais possibilita ao historiador o exame da constituição e da manutenção de suas redes de relações num contexto sempre em devir. O contexto, neste caso, passa a ser entendido como um "campo de possibilidades historicamente determinadas" (GINZBURG, 1989) no sentido de que é aí que se defrontam as regras sociais e as manifestações de liberdade individual. As relações e tensões entre a ação individual e o contexto social apresentam-se, pois, como uma das problemáticas mais importantes referentes ao gênero biográfico no campo do saber histórico e pode ser um elemento relevante de compreensão de uma determinada sociedade por intermédio da história ensinada.[…] Com novos aportes teóricos e metodológicos, alguns aqui expressos, a biografia apresenta-se como uma possibilidade interessante para levar os estudantes a pensar historicamente já que o exame de trajetórias individuais nos permite avaliar estratégias e ações de atores em diferentes situações e posições sociais, seus movimentos, seus recursos, as formas como as utilizam ou procuram maximizá-los, suas redes de relações, como se estruturam, como as acionam, nelas se locomovem ou as abandonam. Centrando nossa atenção em atores estamos, ao mesmo tempo, refletindo sobre padrões e mecanismos sociais mais amplos. [...] (MONTEIRO; MENDEZ, 2012. p. 84-97)

Dentro do foco deste trabalho, essa problemática servirá ao propósito de levar o aluno a construir a noção de identidade relacionando as identidades individuais, personagens e biografias, e identidades sociais, as relações daqueles com toda uma coletividade que o engloba problematizando as personagens escolhidas pela história tradicional e percebendo toda existência como histórica. Deverão ser buscados personagens locais e regionais além das obras artísticas de país inteiro, de forma a compor um quadro amplo e relacional entre os homens e mulheres e a história. A percepção destas

> Outro aspecto importante a ser destacado nesse processo de renovação biográfica diz respeito à eleição dos personagens. Indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais e não mais somente os "grandes homens" do passado passam a integrar, também, o conjunto dos estudos biográficos atuais: escravos, ex-escravos, operários, mulheres, entre outros. Todavia, não é o caso de eliminar da investigação biográfica renovada o exame de trajetórias de personagens provenientes das elites, característica marcante das biografias tradicionais. Qualquer existência pode ser objeto de estudo e tomada como um caminho para a leitura de uma sociedade de forma qualificada e problematizadora desde que se tenha as fontes disponíveis e que se evite o que Pierre Bourdieu chamou de "ilusão biográfica", ou seja, "tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, sufi ciente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um "sujeito" cuja única constância é a do nome próprio". (1996:81) Para Bourdieu, essa forma de conceber uma trajetória é "quase tão absurda quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto, é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações". (Ibid., p. 92)

Estas três etapas deves se valer do conceito da História Pública para não se prender aos textos de historiadores mas se valendo da literatura, do cinema, do teatro, da televisão e de outros recursos para compor uma visão ampla da experiência humana nacional. Todos esses eixos serão articulados na busca das vozes e protagonismos negados pelos materiais didáticos tradicionais.

c) Terceira semana

Ligada profundamente às competências 5 e 3, em especial às habilidades 12, 13, 14, 22, 24 e 25, a terceira e última semana de questões terá preferencialmente como tema norteador **"LUTAS: JUSTIÇA, CIDADANIA E DECOLONIALIDADE**". A partir do trabalho com minorias sociais, grupos silenciados e vítimas da invisibilidade social que integrem o contexto nacional e local e que muitas vezes estão no próprio complexo escolar de forma translúcida. Essa etapa responderá diretamente as legislações – não afetadas pela reforma do Ensino Médio – do estatuto da igualdade Racial, do migrante, do Idoso, à lei 11.645/08 e a todas as diretrizes que, dentro da LDB, entendem que a formação escolar vai além, mesmo que as contemplem, da formação conteudista e da formação para o mercado de trabalho e da preparação para o Enem.

Aqui as lutas e resistências de grupos silenciados e apagados da história devem emergir com mais ênfase de forma a levar aos alunos a percepção de protagonismo a agenciamento social que o discurso tradicional nega aos povos, raças e gêneros com tanta veemência. Amparados pela legislação podemos apresentar olhares e ações que rompam com os entraves que grupos e projetos elitistas e conservadores querem impor ao ensino formal de história. Aqui após o processo de aquisição saberes identitários das fases anteriores, podemos problematizar essas identidades em ação. O que leis e projetos ligados a movimentos como o "escola sem partido" ou outras iniciativas que amordaçam aulas e materiais mercadológicos tentam manter em silêncio serão salientadas aqui, não de forma alegórica, folclórica ou mesmo de mero enaltecimento acrítico, mas de forma a gerar debate e reflexão acerca de lutas sociais que formam a história nacional na mesma medida em que são caladas por elas.

A luta por reconhecimento indígena e quilombola, a historicidade das lutas femininas assim como a trajetória dos movimentos feminino e feminista e debates de gênero num caráter mais amplo podem ser concebidos como forma de discutir inclusive os porquês de tantas ações e revoltas contra essas temáticas e grupos. As questões do próprio Enem que englobam essas habilidades em si, demonstram a necessidade do debate, que, na medida em que se fortalece na sociedade é silenciada nas escolas. Assim essa última etapa de questões focará no protagonismo coletivo de forma a preparar o terreno para a execução das tarefas onde as equipes sairão do papel passivo de recepção de materiais para chegar ao processo da elaboração de documentos, produtos e saberes que partirão de suas próprias perspectivas e não mais das da comissão e dos professores.

A depender do funcionamento do complexo escolar essa atividade pode ser restrita a aula dos professores de história, se estender pelas aulas dos professores de humanas articuladas em planejamentos coletivos ou mesmo ser um evento que envolva toda a escola e integre ou substitua gincanas e feiras que muitas vezes, sem articulação, se resumem a um espaço de exposição oral de pesquisas feitas pelos alunos sem rigor ou critério científico que as ampare ou sem retorno aos alunos – apenas uma nota avaliativa que a iguala as avaliações tradicionais – que as transforme num exercício de formação acadêmica. Ao final da fase de questões serão selecionadas até três equipes por time, a depender da quantidade inicial de participantes, de forma a ter uma representação de cada time (ou turma onde os times não forem formados) nas últimas etapas que terão as tarefas e a produção final.

5.1.3.3 As tarefas.

Na prova da ONHB as tarefas são produzidas concomitantemente as questões, entretanto o aspecto mais próximo e dialético da OIH torna interessante separar estas atividades, pois poderemos trabalhá-las de forma mais profunda, tanto antes como depois, entre os competidores e os outros alunos que não estiverem realizando diretamente a prova, de forma a levar o debate levantado pelas propostas a todas e todos. Nesta etapa, um trabalho integrado entre os professores de Humanas e os de Linguagens seria interessante no processo de elaboração e organização textual de ideias marcadas pela interação narrativa.

a) Tarefa 1: VER – “AS CORES DESSA CIDADE[136]”.

A ONHB desenvolveu uma atividade chamada de “migalhas”, é uma tarefa de leitura de imagens que aproxima os alunos dos critérios do método histórico. Desenvolvendo a habilidade de leitura de documentos e aguçando o interesse pela pesquisa de recursos imagéticos das mais variadas matrizes. A tarefa das migalhas apresenta a cada ano um desafio interessante aos alunos e desperta uma série de interesses que permite descobertas autônomas e percepções próprias sobre fenômenos e eventos que passam ao largo do debate histórico tradicional das aulas, fotos do cotidiano ou de grandes eventos, pinturas ou cartas náuticas, fotos pessoais e registros oficiais aparecem como fontes históricas primárias, e as opções construídas pelo rigor científico dos professores treina o olhar dos alunos e constrói os mecanismos mentais que levam alunas e alunos a perceber que toda imagem é uma produção humana que permite análises profundas além da visualização direta do elemento retratado.

[136] Trecho da música “o canto da cidade” ***Daniela Mercury. O canto da Cidade. O canto da Cidade. Salvador, Sony. 1992***

Se voltarmos á imagem 21, “Festa de Oxalufan”, de Carybé, apresentada no tópico 4.1.2.4, podemos perceber como a atividade de “migalhas” é um rico suporte a Aprendizagem Histórica. Na imagem pode-se perceber que 18 elementos da imagem principal forma destacados e enfocados a partir de uma seleção feita pela comissão organizadora. De forma correspondente a imagem, forma dadas 26 legendas que deveria ser relacionadas aos pontos selecionados de forma exclusiva, deixando oito legendas sem correspondência. Assim a identificação correta não se daria pela mera relação imagética, o aluno é levado a esmiuçar a imagem e perceber que o todo é formado por diversos detalhes que uma visualização acrítica deixa passar despercebida. Esta tarefa auxilia o processo de letramento histórico a partir da percepção da imagem como texto, com diversos símbolos integrados que quando efetivamente lido pode ampliar o conhecimento além do mero registro gráfico.

Assim como o Enem, o senso comum aparece nessa atividade como uma forma de fazer o aluno perceber que ideias enraizadas em nossa memória coletiva podem trazer inúmeros preconceitos e desconhecimentos e fazê-los entender como a visão do outro, principalmente daqueles que são silenciados pela história ensinada são fruto de desconhecimento de outras formas de fazer história. Uma proposta de tarefa como esta pode fazer de qualquer imagem um exercício de dialogo do pesquisador com os ditos e os ocultos da produção visual, suas intencionalidades e os elementos que às vezes escapam ao próprio produtor da imagem.

Aqui a comissão escolherá duas imagens entre as apresentadas/produzidas pelos alunos no período de inscrição, um terceiro suporte gráfico será selecionado pelos professores da comissão, podendo ser inclusive audiovisual, como clipes e trailers que serão analisados pela composição dos quadros gráficos a partir dos segundos postos na tarefa.

Os três suportes gráficos serão analisados em “migalhas”, no padrão ONHB, de forma a desenvolver a tarefa como proposta acima. Na plataforma moodle, os alunos podem desdobrar a analise e retomar as orientações dos professores quantas vezes foram necessárias. Com esse exercício os alunos podem perceber que mesmo as imagens que eles têm acesso nos meios de comunicação, fotos familiares e imagens pessoais podem ser historicizadas de forma crítica e contextualizada ao meio, ambiente e tempo de produção. Atendendo em específico à Habilidade 9, as imagens devem se conectar preferencialmente na escala local, regional, nacional/mundial.

Além desta Habilidade, a tarefa em si dialoga com as Habilidades 1, 2, 3 e 5 desenvolvendo a capacidade de interpretação de fontes, numa leitura crítica de fontes em que a maioria dos alunos é "analfabeta funcional" sabe ler(ver) a imagem mas não entende muitas vezes a mensagem ali apresentada. Os mecanismos criados em um processo de letramento histórico deste, uma vez adquiridas, não se perdem e passam a compor o repertório do aluno em todas as situações de seu cotidiano, preparando o espírito crítico ao receber as informações imagéticas que o cercam, percebendo intencionalidades e motivações na produção intelectual humana em suas diversas manifestações. Ao final desta fase serão divulgados gabaritos e explicações e aberto o prazo de três dias de contestações e reclamações – elemento que a prova nacional não consegue adotar por conta de seu tamanho e seu valor competitivo – findado o prazo e analisados e deferidos ou indeferidos as solicitações o resultado é divulgado com a relação de equipes selecionadas para a etapa final.

b) Tarefa 2: OUVIR – "O CANTO DA CIDADE[137]"

Assim como recorremos ao historicamente valioso suporte da entrevista pra historicizarmos e entendermos a ONHB em uma dimensão mais complexa desejamos que nossos alunos percebam que as vozes a serem registradas por esse recurso metodológico não se restringem a ditas personalidades, celebridades ou pessoas "importantes", mas que as múltiplas vozes que fazem parte de seu cotidiano podem ser igualmente validadas pelo trabalho do historiador como fonte de compreensão de seu tempo.

> a interação permite a sensibilização dos alunos para com as informações que as pessoas do seu próprio dia-a-dia podem transmitir, pela oralidade, acerca de narrativas da história local. E da percepção da entrevista como um rico documento que pode ser explorado em sala de aula. A oficina busca, então, proporcionar uma sensibilização acerca da exploração da entrevista na aula de História. Para isso, buscam-se fundamentos teóricos sobre o uso de fontes orais na história, as quais, sob as perspectivas das reformulações historiográficas foram reconhecidas como indícios do passado significativos para a formação do conhecimento histórico. (...) A metodologia própria da História Oral também: [...] contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade histórica, a história oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva. (NEVES, 2000, p. 112) Desta forma, toma-se a história oral como metodologia para a preservação da memória que permite o registro de lembranças individuais e coletivas como base para a elaboração de conhecimento em sala de aula (OLIVEIRA, 2010). A exploração da metodologia da história oral possibilita uma abordagem do ensino de história que traz para a sala de aula a experiência do aluno e daqueles que estão ao seu redor... Entre os assuntos tratados, questões referentes à conduta que devem ser respeitadas durante a coleta da entrevista, também são apresentadas aos alunos:

[137] Ibid.

> -Explicar para o entrevistado como o seu depoimento é importante e contribuirá para a memória e a História da comunidade.
> -Respeitar os pedidos do entrevistado, como por exemplo, quando não desejar que certa parte da sua entrevista seja gravada. E solicitar autorização para publicar o conteúdo da entrevista. No processamento e interpretação:
> - Fidelidade e zelo na transcrição, na conferência e na análise das entrevistas. Nem uma palavra do entrevistado pode ser desprezada. Na apresentação dos resultados à comunidade:
> - Apresentar os resultados da pesquisa para a comunidade, de forma transparente, respeitando as informações coletadas nas entrevistas. (OLIVEIRA, 2010, p.5)

Em uma atividade como a que estamos propondo, o uso da oralidade tem outra importante função formativa,:

> Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON, 1992, p. 44)

Ao final desse processo as questões elaboradas, as propostas de tarefas e os materiais produzidos pelos alunos serão reunidos em um repositório de vídeos que permita o uso e a prática de exercícios do modelo olímpico, quando pensamos nesse repositório desconhecíamos o POTI, mas quando vimos à estrutura formada ali percebemos que além de exequível, a proposta é viável, de fácil execução e tende a se tornar maior, se for feita de forma colaborativa, como tudo que remete a ONHB.

Ao fim destas duas semanas de execução de tarefas, uma equipe de cada time será selecionada para a produção da tarefa final, as equipes selecionadas serão responsáveis pela criação e produção de um recurso fílmico que represente pontos colocados ao longo da prova, as equipes não selecionadas serão estimuladas a auxiliar a parte técnica e dos bastidores da produção dentro dos times, como forma de permanecerem ligadas à prova, utilizando o valor competitivo-colaborativo que gincanas promovem, dentro da dinâmica da disputa dos times estimulando a cooperação acima das vitórias pessoais.

C) VER-OUVIR-GUARDAR – "VAMOS FAZER UM FILME?" [138]

Um dos primeiros pontos que sugiram na construção deste projeto, quando ele ainda não tinha nenhuma estrutura, nem objeto definido, foi o desejo de trabalhar com microdocumentários em algum espaço deste produto. Com a sistematização e a escrita do projeto isso ficou ainda mais intenso. Numa era de interações virtuais e linguagens visuais e rápidas nada mais propício ao discutir narrativa e propor narrativas alternativas do que produzir documentos visuais que dialoguem, se anteponham e problematizem os materiais didáticos já existentes.

Um dos aspectos que mais retrata essa característica excludente da história tradicional é o conteúdo imagético dos materiais didáticos, paradidáticos e mesmo de entretenimento, como filmes e seriados, onde os personagens retratos em imagens, cenas e quadros não condizem com a realidade étnico social da maioria da estudantada consolidando um senso comum marcadamente racista e excludente reforçando um lugar social determinado e determinante de grupos negros, femininos, indígenas entre outras minorias sociais. Dessa forma pretendo focar meus esforços nos grupos que dentro da minha realidade escolar se apresentam como alvo prioritário de esteriotipações, modelos preestabelecidos que dificultam uma auto aceitação e a formação de uma sociedade multicultural que substitua um padrão social, marcado por imagens negativas e inferiorizadas dentro da sociedade. O início desta pesquisa foi marcado pela busca de análise e compreensão do currículo escolar como instrumento político que atua ativa e passivamente nas relações entre sociedade, escola, professores e alunos e se aprofundou na própria discussão da imagem dos grupos propostos dentro da sociedade, as reflexões da disciplina da Prof. Maria Emília aprofundaram esses debates. Isso me levou ao caminho da produção audiovisual e neste caminho me deparei com uma proposta que me pareceu tão promissora, quanto inovadora devido sua praticidade, aplicabilidade e poder de difusão e influência, a proposta inicial de produto seria a montagem de um suporte didático que possibilite uma aplicabilidade desse debate na sala de aula, o que me levou a pensar no cinema como importante ferramenta didática e incomparável elemento narrativo que pode se contrapor ao peso imagético que o livro didático possui dentro do ambiente escolar, assim passei a analisar algumas formas de integrar o ensino de História ao uso de recurso audiovisuais. Pesquisando sobre isso me deparei com o conceito dos microdocumentários, narrativas curtas e antológicas que tem como função transmitir uma

[138] Trecho da música "Vamos fazer um Filme" da banda de rock Legião Urbana. ***LEGIÃO URBANA. Vamos fazer um filme. O Descobrimento do Brasil. Brasília, EMI, 1993.***

mensagem completa através do uso da imagem e dos diálogos em poucos minutos. Dessa forma pretendi construir uma oficina de elaboração de microdocumentários, partindo da escolha temática, de forma dialogada com os alunos, passando pela produção de roteiros, produção e edição final dos vídeos.

A proposta de montagem de um produto didático que possibilite uma aplicabilidade desse debate na sala de aula me levou a pensar no cinema como importante ferramenta didática e incomparável elemento narrativo que pode se contrapor ao peso imagético que o livro didático possui dentro do ambiente escolar, assim passei a analisar algumas formas de integrar o ensino de História a uso dos documentos audiovisuais. A ONHB não se utiliza de recursos audiovisuais, por estrutura logística e por pensar nas escolas como baixa acessibilidade (DIAS, 2018), entretanto, o trabalho interno ao Complexo Escolar por sua proximidade e escala pode permitir esse tipo de recurso na atividade.

Pesquisando sobre isso me deparei com o conceito dos microdocumentários, narrativas curtas e antológicas que tem como função transmitir uma mensagem completa através do uso da imagem e dos diálogos em poucos minutos. Dessa forma, Aa OIH construirá um espaço formativo de capacitação de aluno e professores ao organizar um roteiro de oficina de elaboração de microdocumentários, partindo da escolha temática, de forma dialogada com os alunos, passando pela produção de roteiros, produção e edição final dos vídeos.

> Geralmente, os regimes narrativos audiovisuais provocavam ou propõem – por hábitos expressivos de gênero – formas de letramento histórico, sem que haja reflexão criteriosa sobre o quanto se comprometem com a configuração de consciências históricas específicas. Portanto, quem produz filmes raramente desenvolve reflexão sobre os regimes de sentido de tempo histórico que provoca com o pacto audiovisual que propõe; por outro lado, a produção acadêmica sobre ensino de história e teoria raramente se dedica às possibilidades de ações propositivas efetivamente reflexivas sobre regimes de sentido de tempo histórico por meio de recursos comunicativos audiovisuais Esta dissertação cumpre um duplo papel: (1) apresentar o fruto das investigações e reflexões desenvolvidas durante o Mestrado Profissional em Ensino de História acerca da produção de séries televisivas históricas não-documentais, partindo da experiência vivida de consultoria histórica em seis séries televisivas históricas que apresentaram reconstruções narrativas da Antiguidade com temáticas bíblicas, o que se implicou, entre outros estudos, com a análise das perguntas e respostas recorrentes durante oficinas e no ambiente de direção e produção da Rede Record de Televisão; (2) apresentar parâmetros crítico-genéticos de produção de sentido de tempo histórico para séries televisivas históricas, o que se implica com uma concepção reflexiva (crítico-genético) de letramento histórico no projeto didático específico de consultoria a interferir na produção fílmica. (FERREIRA, 2017, p. 9)

O propósito deste projeto é alcançar os alunos e alunas das escolas de nosso país por uma produção audiovisual colaborativa, ativa e engajada que transmita seus olhares de local e globalmente. Assim, a concretização dessa pesquisa ganha considerável relevância por colocar como prioridade final o desenvolvimento cultural, intelectual, social e político dos alunos e alunas presentes nas salas de aula da qual nós professores também participamos. Essa etapa do produto já foi inclusive implementada, há dois anos é realizado dentro da "Gincana pedagógica do Liceu do Conjunto Ceará" o "festival de microdocumentários" quando após uma oficina preliminar de formação e orientação cada uma das equipes montadas na escola tem de produzir um micro-filme de dois a cinco minutos sobre o tema geral da gincana "respeito à diversidade social" que norteia toda a competição. Vincular a realização dessa atividade à OIH manterá seus objetivos iniciais e transformando-a em uma das fases da olimpíada, lhe dará maior profundidade e coerência, tornando-a ainda mais mobilizadora. A proposta é que os alunos envolvidos produzam um documento como na atividade da sexta fase da ONHB, mas um produto fílmico, que partindo do que foi construído ao longo da prova e nascendo exclusivamente do olhar dos alunos da equipe nos permita identificar a apropriação destes dos temas levantados ao longo da prova e ainda ajude os envolvidos, a partir de ideia de protagonismo produtivo, a desenvolverem os diversos níveis de consciência histórica de Rüsen. Propondo que esse material desenvolvido pelo projeto seja organizado em narrativas audiovisuais pelos alunos o que levaria a uma apropriação maior, no fazer educacional, os materiais partiriam de questões do senso comum, de uma consciência tradicional, perpassando os assuntos discutidos, permitindo o dialogo entre os quatro tipos, já que estas não são etapistas, e atingindo espectadores do Complexo Escolar que se encontra em diferentes níveis de Consciência Histórica. Entre os alunos, buscamos sim, desenvolver a consciência "crítico-genética" mas a partir de um processo próprio dos educandos respeitando suas perspectivas e ao menos permitir a construção de uma competência narrativa na aprendizagem histórica.

> Portanto, é função crítica do letramento histórico crítico-genético arrancar o que se vive como tradição, destino, cultura ou hábito do conformismo referencial. Nesse sentido, as potenciais configurações narrativas (escritas ou audiovisuais) que provoquem letramento histórico crítico-genético devem ser moldadas de forma a provocar o deslocamento dos hábitos de percepções e a desbanalização das categorias e paradigmas que configuram sentidos sobre o mundo. Enfim, para serem crítico-genéticas, as formas narrativas escritas ou audiovisuais de letramento histórico precisam ser reveladoras das fendas extraordinária nas e entre as coisas vivas e mortas, antigas e novas. (...)
> 1.1. A função crítico-genética da narratividade histórica
> Os regimes narrativos históricos podem agir como fatores formativos da consciência histórica do indivíduo. Tal categoria é aqui entendida como a configuração de operações culturais de sentido que se materializam em formas narrativas (escritas,

> orais, gestuais, visuais e/ou audiovisuais) com as quais as pessoas estabelecem entendimentos sobre os vínculos implicativos entre passado, presente e futuro. Portanto, a consciência histórica é índice sociocultural de letramento histórico, sendo este o processo social de formação de uma dimensão específica da linguagem: aquela na qual cada ator social desenvolve capacidade ou habilidade de criar ou compreender tropos de linguagem que operam escalas figurativas vinculantes de relação (de afirmação, regularidade, contraposição e/ou transformação) entre passado, presente e futuro, as quais apontam ações, sentidos, entendimentos, negações ou soluções a respeito de pessoas, eventos e instituições vivas ou mortas, antigas ou novas3 . A forma trópica dominante nas formas narrativas determina, portanto, a dimensão ético-ideológica do modo como "se põe em enredo" , seja isso por meio escrito ou filmográfico. O letramento histórico crítico-genético está eticamente implicado com a formação da consciência histórica crítico-genética como base para uma ética cidadã que seja efetivamente voltada, no presente, ao aperfeiçoamento reflexivo permanente da democracia na direção da igualdade com diversidade, sem essencializações identitárias, sem monumentalizações das diferenças e sem banalizações das desigualdades. Uma dimensão formativa da consciência histórica por meio do letramento histórico crítico-genético é a premissa de que o ator social é capaz de perceber fissuras ou fendas em seus esquemas de interpretação e percepção do mundo porque nenhum paradigma, forma de cultura ou linguagem é fixa, fechada, acabada ou monolítica, podendo, portanto, ser transformada, questionada, superada ou rompida por ações comunicativas frente às contingências do mundo das experiências. Portanto, é necessária uma reflexão específica sobre ações e formas comunicativas de letramento histórico que efetivamente explorem as fendas silenciadas ou não-ditas no presente e no passado ao se conceber vínculos implicativos entre presente e passado. (FERREIRA, 2017, pp. 12-13)

Assim colocado o recurso fílmico passa a ser a principal ferramenta de disputa narrativa de toda esta prova uma vez que durante as cinco primeiras fases os professores e as diversas epistemes científicas envolvidas no projeto passam aos alunos possibilidades de encarar a narrativa nacional por outra perspectiva e ao final desse processo o próprio olhar narrativo dos estudantes será registrado reafirmando seu papel protagonista neste campo de intensas disputas. Entre tantos meios, recursos e intencionalidades narrativas o final do processo se dá quando a apropriação da história nacional pelas e pelos jovens envolvidos de forma a gerar uma identidade real crítico-genética com uma história que não é dos colonizadores, nem dos colonizados, mas é de todos os que participaram da construção do Brasil sem hierarquizações nem silêncios já que a história a ser contada rompe com a colonialidade e como as opressões cotidianas como é o papel de formação cidadã da escola e do ensino de História.

A importância da plataforma digital para a ONHB, já destacada, aqui também será pensada dentro deste projeto, o debate do uso do celular como recurso didático dentro da facilidade do consumo deste produto e do aumento do acesso à internet por aparelhos móveis nos levou a orientar o uso dos aparelhos celulares como o recurso principal recomendado para a gravação dos MCs de forma a ampliar a percepção dos aparelhos como mais que meros empecilhos a prática didática. O M-learning se aplicará na prática apresentando aos alunos e

comunidade o potencial narrativo educacional e social dos dispositivos móveis além da produção aleatória de informações voltadas as redes sociais que já faz parte do cotidiano social da era digital.

5.1.3.4 O evento como monumento: a exibição dos documentários.

Na organização de viagem dos finalistas da 10º ONHB este ano, enquanto desenvolvia esta escrita, tivemos uma reunião com professores, coordenadores e alunos com representantes da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e duas situações que partiram de pessoas distintas chamou muito minha atenção e revolta junto com alguns colegas, quando discutíamos a alimentação dos alunos no fim de semana da final presencial em Campinas e solicitávamos valores de apoio financeiro da secretaria para uma alimentação "olímpica" um dos coordenadores de outra unidade de ensino esbravejou: "vocês estão preocupados com o que esses meninos vão comer, eles comem qualquer coisa" ao que o coordenador de minha escola, o Liceu do Conjunto Ceará, respondeu prontamente "só se forem os seus alunos, pois os nossos não comem qualquer coisa, comem o melhor que pudermos oferecer". Em um momento subsequente, quando organizava a hospedagem, o hotel nos ofereceu quartos com camas de casal para os alunos, solicitamos camas individuais quando uma pessoa da escola considerou "conforto" e afirmou "esses meninos dormem ate no chão, pra que isso, pega logo o que derem", conseguimos as camas individuais e todas as "regalias". As duas situações partem da mesma premissa, se esses estudantes já possuem dificuldades estruturais de formação, se já tem questões sociais delicadas em diversas perspectivas e se já compreendem que vivem numa sociedade opressiva e falsamente meritocrática, desse a eles qualquer coisa que isso "já é lucro", sendo educação pública, que se faça de qualquer jeito. Essa é a ideia da colonialidade que a olimpíada tem rompido sistematicamente ao ver crescer a atuação de escolas públicas regulares e cada vez mais alunos estarem vivendo a emoção de uma final olímpica de ONHB.

Como colocamos, a fase presencial da ONHB é de uma intensidade única. Foi em todas às vezes uma experiência rica de integração e valorização do esforço cientifico que marcou professores e alunos ao longo destes dez anos de prova e é um recorrente em depoimentos e entrevistas como lembrança e estímulo ao caminho acadêmico. Muito se discute sobre o papel da História como encantamento, esta ideia é fortemente rechaçada no meio acadêmico como uma forma de embelezar o discurso histórico, ou torná-lo ligado às curiosidades, estranhezas e "causos". Esse desprezo acadêmico pela popularização do saber

acadêmico que atinge nomes como Leandro Karnal e Mary Del Priori, com os devidos espaços às criticas de conteúdo, mas que não podem criticados por sua forma de chegar a um público maior. Nossa luta deve desencastelar a universidade e buscar sem culpa as massas, não perdendo o rigor, mas, facilitando o alcance de ideias e propostas diversas de nossa trajetória coletiva nacional e à percepção de multiplicidade e popularidade da História. Se a História Pública precisa do olhar de outros, outras epistemes e mesmo saberes populares, para se construir e a consciência histórica não se restringe a nenhum grupo, mas é algo intrínseco aos ser social, não podemos nos prender ao medo de ser instigante e interessante quando nos voltamos a uma juventude marcada pela fluidez das relações, pelo conhecimento em Hiperlink, horizontal e dinâmico. A capacidade de encantar pode ser, sem ser por obrigação, um primeiro passo de aproximação entre o desejo de saber e o processo de aprendizado.

Se desejarmos dialogar epistemes diferenciadas a do saber tradicional, se buscamos outras narrativas que sejam várias e múltiplas, temos que permitir que as experiências de nossos alunos os permitam se permitir. Se algo que pude constatar em minha experiência olímpica foi que motivados pelo prazer da disputa, e não da competitividade, os alunos se dedicam, pesquisam, disputam apaixonadamente por seus gabaritos, descobrem músicas e livros que tornam seu repertorio sociocultural mais vasto e o preparam muito para o ENEM, mas também para mais do que uma prova. Não podemos construir propostas educacionais por aquilo que nos atrai e nos encanta, meu envolvimento com a ONHB foi menos motivador deste trabalho do que os depoimentos que recebo anualmente da transformação que uma questão, uma letra de música, um debate empregou em alunos e alunas que os fizeram ressignificar seu papel dentro do Complexo Escolar e no processo ensino-aprendizagem.

Se o papel da história não é encantar, e não é, mas de problematizar a experiência humana no tempo e nos espaços de forma a nos situar socialmente e nos embasar para as disputas de poder e se estas disputas são tão simbólicas e se dão na formação de todos os momentos coletivos de uma comunidade, que normalmente são pautados pela elite e excluem os grupos indesejados, façamos um enaltecimento da coletividade inclusiva, pautada pelo bem-estar geral de uma sociedade que cuide com atenção dos mais desassistidos, esse cuidado pode se dar nos momentos de culminância e valor coletivo. O cuidado e a intensidade planejada pela comissão da Unicamp desde a primeira edição da prova nacional tem sido uma de suas características mais marcantes, e se o encantamento não é o foco nem o resultado esperado pela prova e sim a conscientização social a partir da agência histórica, esse

envolvimento emocional aprofunda consciente e inconscientemente essa sensação de potência, uma compreensão de merecimento, não meritocrático, de desejar novas perspectivas e experiências, de acolhimento, de percepção da Universidade e dos eventos acadêmicos como zona pública de intercessão social e experiência coletiva universalizante. Assim, propomos também que a culminância da OIH seja cercada de cuidado e atenção que torne esta experiência um atrativo a pais, professores e à comunidade escolar inteira de forma a tornar a data emocionalmente conectada a processo letivo, a forma de construção simbólica das tradições como posta por Eric Hobsbawm no livro "A Invenção das Tradições" onde se coloca que novas tradições surgem como reações a situações novas, que, ou se relacionam na forma de referência ou resistência a situações do presente e suas conexões com o passado. O livro fala na invenção burguesa de modernas tradições que justifiquem os novos Estados-Nação, mas fala também dos saiotes escoceses, como tradições mais recentes do que o que comumente imaginado, surgindo da reafirmação local contra o imperialismo inglês, por que não propor eventos que, da mesma forma, se imponham como marcas simbólicas da luta contra a colonialidade. Se a final-monumento da ONHB já se configura como tradição entre o pequeno grupo de olímpicos que chega a essa etapa da prova, por que não entender experiências também intensas de ocupação do espaço escolar com atividades intelectuais que se fazem também culturais ou ainda por que deixar apenas ao ensino superior a ideia de que eventos culturais e festas de integração são tão importantes em congressos e eventos acadêmicos quanto o restante da programação por fazer do encontro um processo de interligação social entre interesses coletivos comuns.

Nem tudo que a "tradição inventada" é referente ao passado, apenas dialoga com o emocional criando uma sensação de pertencimento e integração que pode servir muito bem ao caráter emancipacionista desta proposta, assim, propomos que a exibição final dos microdocumentários aconteça em meio a um evento cultural protagonizado pela comunidade, bandas e cantores; alunos, professores ou moradores do entorno da escola; com repertorio que dialogue de alguma forma com as temáticas levantadas pela OIH se apresentam no início da exibição aberta, entre as exibições dos finalistas e ao final de forma que o professor/apresentador da final possa explicitar de forma descontraída e informal as relações entre as músicas apresentadas e o trabalho realizado ate então. Ao final, a premiação se dará pela escolha dos melhores microdocumentários e com o somatório das pontuações totais.

Por fim o resultado final deve ensejar uma comemoração entre todos os participantes como forma de desenvolver a competição cooperativa e sem competitividade vazia, os

sentimentos “naturais” de vitória e derrota podem ser então desnaturalizados em meio à celebração da narrativa múltipla e do protagonismo social dos agentes excluídos da narrativa oficial, ante os muitos silêncios represados pela tradicionalidade e quem podem a qualquer momento emergir como monstro da lagoa[139] e explodir em som e fúria[140].

5.2 A REDE.

A segunda vertente deste produto é talvez sistemicamente mais importante que a primeira pela integração nacional que um projeto voltado ao espaço local pode possibilitar,

Atualmente a ONHB parece entender a importância digital da prova tanto com recurso e objeto didático quanto como referência acadêmica, desde sua primeira edição a prova se propôs a ser um referencial de materiais para os professores.

> foram desenvolvidos uma plataforma e um sistema interativos que, além de proporcionar a inclusão digital, possibilitaram atividades como a utilização de um acervo digitalizado de documentos históricos, o que leva os participantes a terem contato direto com o arcabouço metodológico do historiador. Atividades como a leitura e interpretação de documentos, análise de materiais iconográficos (mapas, gravuras, mídia em geral) e a interpretação de documentos controversos sobre o mesmo evento histórico foram algumas das atividades propostas às equipes. (MENEGUELLO, 2011, p.5)

A potencialização do viés democrático que a internet possui de ligar pontos distantes, vencendo barreiras muitas vezes intransponíveis à lógica socioeconômica e cultural dos alunos, levando muitos brasis a um Brasil cada vez maior. A ONHB criou um repertório imenso de recursos e é hoje um referencial de repositório de documentos, planos de aula, formações e propostas didáticas com o poder de levar esses recursos e seus desdobramentos didáticos a todo o território nacional e mesmo além deste. O poder de disseminação e registro que a prova nacional criou é um dos elementos mais importantes a uma visão efetivamente formativa da educação, que questiona um sistema engessado e sem dialogo com a sociedade atual voltado apenas a titulação e ao domínio de técnicas reprodutivas de saber.

---

[139] Referência ao trecho “Esse silêncio todo me atordoa / Atordoado eu permaneço atento / Na arquibancada pra a qualquer momento / Ver emergir o monstro da lagoa” da música “Cálice” de Chico Buarque. ***BUARQUE, Chico. Cálice. Chico Buarque. [S.l.], Polygram/Philips. 1978.***

[140] Trecho da peça Macbeth de William Shakespeare. “A vida não passa de uma sombra que caminha, um pobre ator que se pavoneia e se aflige sobre o palco – faz isso por uma hora e, depois, não se escuta mais sua voz. É uma história contada por um idiota, cheia de som e fúria e vazia de significado” Shakespeare. Macbeth, Ato V, Cena 5.

Tal projeto, na forma tradicional de se pensar gestão de projetos escolares, careceria de um núcleo coordenador e mantenedor do projeto como ocorre com a prova nacional, entretanto esse processo deve se dar de forma livre e aberta como se desenvolvem várias ferramentas de conhecimento cooperativo que tem surgido na onda da internet 2.0. Espaços de formação, integração e preparação olímpica já existem em outras ciências. Como vimos, esses espaços permitem autonomia e percursos didáticos que não são impostos, antes, se constroem em uma parceria professores-alunos, de forma que ambos, assim como suas instituições, se reforçam mutuamente e crescem intelectual e pessoalmente. A proposta é que as primeiras inserções sejam feitas por OIHs executadas nas unidades de ensino que trabalho, mas a expectativa é que a rede se amplie, como o Linux tornou efetivo um software livre e de código aberto, almejamos é um sistema aberto, de auto-gerência e colaborativo, sem liderança ou comando pessoal.

Nosso produto também bebe da proposta de repositório documental da ONHB. A era das TDICs não sustenta propostas voltadas a reclusão de uma aplicação pontual. Os produtos didáticos devem ter a aplicabilidade, a interatividade autônoma e hibridez das redes sociais em sua expressão mais integrativa.

> Raquel Recuero (2009, p. 29) afirma que "Rede social é gente, é interação, é troca social. É um grupo de pessoas, compreendido através de uma metáfora de estrutura, a estrutura de rede. Os nós da rede representam cada indivíduo e suas conexões, os laços sociais que compõem os grupos. Esses laços são ampliados, complexificados e modificados a cada nova pessoa que conhecemos e interagimos."
> Comungando com as ideias da pesquisadora Raquel Recuero, Lorenzo (2013, p. 20) complementa o conceito de rede social afirmando que: A rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade. Ela pode ser responsável pelo compartilhamento de ideias, informações e interesses. Na internet, as redes sociais são as relações interpessoais mediadas pelo computador, e acontecem através da interação social em busca da comunicação. (LOPES, 2016, p. 22, 23)

As dinâmicas digitais produzem, apropriam e transmitem "documentos digitais", de alto poder de alcance, construído colaborativamente pela permanente reapropriação das redes por seus saberes em uma "inteligência coletiva dos grupos humanos" (LÉVY, 2014, p. 157), a interação das inteligências individuais reordenadas pelas tecnologias de informação cria novos mecanismos de sociabilidade e narrativa histórica criando novas memórias coletivas e permitindo um confronto entre antigas memórias coletivas analógicas e novas memórias digitais como um espaço de disputa intensificado.

Usando as experiências das exatas, buscamos referência na rede construída pela OBMEP e a OBM, através das iniciativas dos Polos Olímpico de Treinamento Intensivo

(POTI) e dos clubes de matemática, que incluem alunas e alunos de várias idades em grupos de estudo que se apoiam e complementam e tem uma área digital onde confluem diversos projetos e interesses.

Figura 25 – Portal do Saber.

Fonte: https://portaldosaber.obmep.org.br/index.php/site/index?a=1

O portal do saber comporta e aproxima os esforços de “todos os portais da OBMEP com a vantagem de poder criar um único cadastro” como podemos ver, o portal comporta ainda outras propostas didáticas ligadas à física, a matemática básica concentrando e disseminando saberes, quando nos deparamos com este portal nos surpreendemos com a simbologia, as conexões em rede, simbolizadas por uma árvore com suas raízes e copa representando os extremos do processo. Nossa proposta quando pensamos na rede Baobá, integrando as OIHs e outras práticas que venham a ser desenvolvidas, possuía simbologia análoga, a partir da árvore do Baobá, entretanto, analisando além da imagética chapada vimos grandes diferença nas nossas representações arbóreas, as OIHs não se conectam pelas raízes, as OIHs são as raízes, o sistema radicular integrativo e colaborativo nacional de OIHs aplicadas em cada unidade escolar, como posto no início do produto, o próprio cadastro das equipes no site já estrutura a vinculação a rede que além de disponibilizar materiais autorais de cada professor, apostando na divulgação científica e na formação colaborativa do professor, ainda permite uma troca de olhares, contatos e informações. A escolha do Baobá tem toda uma simbologia, a árvore sagrada.

5.2.1 “Meninos, cuidado com os Baobás”[141]

O pequeno viajante avisava “os baobá, antes de crescer, são pequenos”, mas, se crescem podem destruir planetas por dentro, imagine o que propostas pequenas mas com a potencialidade de baobá podem fazer dentro do Complexo Escolar, como ao longo do tempo de desenvolvimento, as inúmeras propostas construídas pela Rede Prof. forem sendo implementadas em seus diversos componentes curriculares, o potencial de transformação educacional de seus e a implementação de usos democratizantes e libertários das TDICs.

Entre as muitas poéticas e metáforas da obra Saint Exupéry, a dos baobás sempre me encantou.

> Dia a dia eu ficava sabendo mais alguma coisa do planeta, da partida, da viagem. Mas isso devagarinho, ao acaso das reflexões. Foi assim que vim a conhecer, no terceiro dia, o drama dos baobás.
> Dessa vez ainda, foi graças ao carneiro. Pois bruscamente o principezinho me interrogou, tomado de grave dúvida: - É verdade que os carneiros comem arbustos?
> - Sim. É verdade.
> - Ah! Que bom!
> Não compreendi logo porque era tão importante que os carneiros comessem arbustos. Mas o principezinho acrescentou:
> - Por conseguinte eles comem também os baobás?
> Fiz notar ao principezinho que os baobás não são arbustos, mas árvores grandes como igrejas. E que mesmo que ele levasse consigo todo um rebanho de elefantes, eles não chegariam a dar cabo de um único baobá.
> A ideia de um rebanho de elefantes fez rir ao principezinho:
> - Seria preciso botar um por cima do outro...
> Mas notou, em seguida, sabiamente:
> - Os baobás, antes de crescer, são pequenos.
> - É fato! Mas por que desejas tu que os carneiros comam os baobás pequenos?
> - Por que haveria de ser? respondeu-me, como se se tratasse de uma evidência. E foi-me preciso um grande esforço de inteligência para compreender sozinho esse problema.
> Com efeito, no planeta do principezinho havia, como em todos os outros planetas, ervas boas e más. Por conseguinte, sementes boas, de ervas boas; sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem no segredo da terra até que uma cisme de despertar.
> [...]
> Ora, havia sementes terríveis no planeta do principezinho: as sementes de baobá... O solo do planeta estava enfestado. E um baobá, se a gente custa a descobri-lo, nunca mais se livra dele. Atravanca todo o planeta. Perfura-o com suas raízes. E se o planeta é pequeno e os baobás numerosos, o planeta acaba rachando.
> "É uma questão de disciplina, me disse mais tarde o principezinho. [...]. É preciso que a gente se conforme em arrancar regularmente os baobás logo que se distingam das roseiras, com as quais muito se parecem quando pequenos. É um trabalho sem graça, mas de fácil execução."
> [...] Às vezes não há inconveniente em deixar um trabalho para mais tarde. Mas, quando se trata de baobá, é sempre uma catástrofe. Conheci um planeta habitado por um preguiçoso. Havia deixado três arbustos..."[...]

[141] Trecho do livro O Pequeno Príncipe. ***SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro, ed. escala, 1ª. ed. 2015.***

> Não gosto de tomar o tom de moralista. Mas [...] digo portanto: "Meninos! Cuidado com os baobás!" Foi para advertir meus amigos de um perigo que há tanto tempo os ameaçava, como a mim, sem que pudéssemos suspeitar, que tanto caprichei naquele desenho. A lição que eu dava valia a pena. Perguntarão, talvez: Por que não há nesse livro outros desenhos tão grandiosos como o desenho dos baobás? A resposta é simples: tentei, mas não consegui. Quando desenhei os baobás, estava inteiramente possuído pelo sentimento de urgência. (SAINT-EXUPÉRY, 2015. p. 22)

Mesmo que a referência às arvores da vida no livro de Exupéry fossem negativas - leio os Baobás como representações do fascismo contra o qual o escritor se bateu até a morte – peço perdão ao principezinho para diferenciar Baobás neste trabalho, as árvores grossas e impositivas que tomam o sol e matam ressequidas e silenciadas as plantas que ousam lhes crescer às sombras, estes devemos arrancar com as raízes e tudo, lançando ao fogo como joio ou ao vácuo do espaço. Mas há os Baobás que quebram barreiras, que geram sombras onde os negros Griôts narravam as memórias de seu povo e onde eram sepultados para virar árvore e despejar saber sob suas folhas. Nosso produto quer ser Baobá-Griôt, quer permitir que ancestralidade orais e experiências locais tenham possibilidade de registro, de memória de chegar ao outro, a Rede que propomos adota seu nome como potência, acredita em seu valor de raiz. A urgência de nossa Rede Baobá tem a presa da semente. É, sem ainda ser, mas almeja o todo. A rede baobá não é apresentável na defesa deste projeto acadêmico, ele é ainda verbo, registro. Mas quer ser genético, se fazer carne, sangue, suor sagrado, som, barulho. No projeto História Geral da África (UNESCO, 2010) traz

> A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (UNESCO, 2010, p. 167)

Este projeto é semente de Baobá, não pela ideia do planeta destruído pela ação de sementes daninhas que dormitam, mas estão sempre prontas a brotar e crescer e pela inação de quem não se dispõe a cuidar cotidianamente da "casa comum", mas pelas ações do porvir e da coletividade, sementes precisam de dispersores. Quanto as primeiras sementes, este trabalho se coloca com força disseminadora contra elas, o aviso do menino do espaço sobre os riscos de coisas que parecem inofensivas e até benéficas *a priori*, mas, são perigosas quando ganham força, quando nem o "rebanho de elefantes" é capaz de lhe devorar me alertou desde a infância para a observação do cotidiano das coisas comuns, a atenção às banalidades e às banalizações. Na formação acadêmica entendi que o tempo presentes, as periferias e o cotidiano eram minhas preferências, o cuidado com os baobás havia se consolidado geneticamente em minha formação. Hoje como professor-pesquisador debruçado pelas

vicissitudes de uma era que me desafia por meios digitais me forçando à disputa por um mundo que não me agrada – detesto a urgência, ubiquidade e mobilidade das redes sociais – me preocupo com a grande quantidade de inovações pedagógicas, didáticas e paradigmáticas que as TDICs trazem ao professor atual, aguardo com resiliente expectativa os desdobramentos de seus usos e defendendo, mesmo a contragosto pessoal, seu pleno uso didático assim como o combate pelo domínio de suas possibilidades e a defesa de seu caráter potencialmente democrático, mas entendo que neste, entre tantas propostas teórico-metodológicas, vivemos um momento de roseiras e baobás, joios e trigos[142], crescendo juntos, alguns ainda indistintos outros já apontando suas intencionalidades veladas. O olhar atento e vigilante de pesquisador que tenham a didática e prática de ensino como referência se fazem tão urgentes quanto a velocidade das redes sociais configuram as novas relações.

Novas Habilidades e Competências necessárias à estudantes e professores que formam uma geração de limite, embebida em recursos tecnológicos mas, como todas as anteriores, carente de referências diversas multi-sociais, cobra a formação de um professor que pense e ensine em rede, que intermedeie o processo de interpretação das fontes e informações que inundam os alunos a cada clique, o professor da era digital deve convergir formação acadêmica e consciência histórica cidadã de um mundo que se globaliza mas no qual recrudescem os mais primitivos instintos selecionistas e segregadores. O esforço de ouvir vozes silenciadas, de perceber grupos invisibilizados, mas ativos e altivos, é um estímulo à formação pela diversidade, a construção de um protagonismo crítico dos alunos. Professores e alunos constroem novas relações de ensino-aprendizagem onde a colaboração, a cooperação e a permanente capacitação possibilite a efetivação de uma formação autônoma dos educandos, que o conhecimento seja buscando e não imposto por força da tradição, onde grupos de interesse ensinar uns aos outros (LIMA; MOURA, 2015) na construção dialogal do saber, no aprendizado da diferença e o crescimento seja intelectualmente coletivo. (LEVY, 20).

A ideia de criar um espaço onde a formação diferenciada para os alunos e continuada para os professores através da troca de matérias e dados poderia sistematizar e congregar práticas integrativa que já ocorrem de forma automática, intuitiva em grupos de WhatsApp de professores e alunos olímpicos, as trocas e contatos nestes grupos não cessa quando a prova acaba e não se limitam a questões da ONHB, propostas didáticas, apoio a aulas e

[142] Referência a confusão entre algo positivo e negativo quando em fase inicial. Relaciona os textos dos livros "O Pequeno Príncipe" e a "Bíblia Cristã" que tratam do tema. O livro da Saint Exupery compara rosas e baobás e a parábola presente em no evangelho de Mateus (13.24-30, 36-43) compara o joio e do trigo.

compartilhamentos de documentos e ações ocorre na prática, mas, materiais fantásticos disponibilizados por colegas se perdem na infinidade de conversas banais da rede social e na sobrecarregada memória dos celulares. Um sistema que permita estas mesmas trocas, autônomas e dissociadas da disputa nacional e mantenham além das questões das OIHs os materiais fontes e recursos registrados pode servir a essa formação curricular e autonomamente diversas como as propostas das exatas já implementam com relativo sucesso.

Um espaço de formação dos alunos e dos professores que após a execução das OIHs tenha recursos para assistir aqueles que ficaram com vontade de mais. O foco inicial será o professor, dando suporte com a formação em microdocumentários e o depósito de questões com conteúdos e propostas inovadoras ao currículo formal, a Rede Baobá, quer incentivar a auto-formação dos professores, não é expectativa forçada e idealizada, vemos isso acontecer constantemente nas redes sociais criadas a partir da ONHB, por que não buscar essa mesma ênfase.

> Moran (2012, p. 82) defende a postura do "professor-ensinante e professor-aprendiz", exaltando a formação contínua e permanente a qual os docentes devem estar submetidos em sua trajetória profissional, dando destaque a incorporação da aprendizagem mútua, que faz a mediação da construção de saberes tanto para os alunos quanto para os próprios professores, lembrando que, na contemporaneidade, os alunos têm muito a ensinar no que concerne ao uso das TDIC, tanto dentro como fora das escolas. Demo (2006, p. 49) vai além, afirmando que a "formação permanente tem como missão básica confrontar-se com o instrucionismo, entendido este como objeto da sucata do conhecimento". O autor também critica a formação inicial dos professores brasileiros, denunciando a precariedade das licenciaturas que tendem a moldar pedagogos e licenciados pelo viés instrucionista que acaba sendo reproduzido nas salas de aulas, degradando ainda mais a realidade educacional brasileira (DEMO, 2006). Muito se pode melhorar no processo de formação do professorado brasileiro, mas "é evidente que a formação do professor vai além do curso de graduação inicial" (GOMEZ, 2010, p. 100). Porém, é justamente nessa fase que a formação docente requer mais cuidados e atenção, pois a repercussão da sua futura ação como professor, pode ficar comprometida. Pensando justamente em promover formação mais de acordo com os anseios da contemporaneidade, moldada na cibercultura, que é extremamente necessário que as instituições de ensino superior, adotem e criem disciplinas nos cursos de licenciatura e pedagogia que preparem os futuros professores a utilizarem de forma crítica e consciente, as diversas ferramentas digitais, com potencial pedagógico, disponíveis e acessíveis aos alunos e professores, diminuindo o abismo existente entre muitos professores "migrantes digitais" e grande parte dos alunos "nativos digitais". […]
> a necessidade que o professor deva rever sua atuação docente no que tange à incorporação de recursos digitais que possam tornar o seu fazer pedagógico mais condizente com os aspectos culturais contemporâneos, superando os limites espaço-temporais da sala de aula. Abrir mão desses recursos pode comprometer a qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem, sem falar que ignorar essas ferramentas no contexto escolar é fechar os olhos para os alunos que não apenas dominam e conhecem essas ferramentas digitais, como também as levam para sala de aula, com o intuito de aperfeiçoar não apenas o tempo dedicado ao estudo, como também facilitar a realização de tarefas e atividades com menos trabalho e economia de tempo. O professor ao apropriar-se das competências e habilidades que o habilitam a atuar de forma crítico-reflexiva na no processo de aprendizagem que contemple a

> interação, a troca de conhecimentos e a colaboração grupal (KENSKI, 2003), premissas do modelo educacional possibilitado pelas TDIC, em substituição ao mero instrucionismo unilateral, estático e muitas vezes estéril do modelo de educação tradicional. (LOPES, 2016, p. 54)

Os instrumentos de divulgação científica, voltadas pra produção da educação básica no âmbito das OIHs e ligados à Rede Baobá estão disseminadas pelo moodle, pelo site das OIHs, que deve se desdobrar depois em um portal de interação entre educandos e educadores, e pelo canal no Youtube, plataforma de vídeo mais popular atualmente, que se proporá a reunir produções realizadas nas OIH de diversas escolas, no formato dos microdocumentários. Os vídeos produzidos podem e deverão ser utilizados em sala de aula de forma integrada ao conteúdo curricular de forma a estabelecer um diálogo entre as duas formas de narrativa histórica possibilitando um debate sobre o domínio do discurso histórico.

5.2.2 Os suportes

5.2.1.1 O Moodle.

Como colocado anteriormente às ferramentas de interação e base de dados da plataforma permitirão integração dos professores que terão um login diferenciado dos alunos e assim terão acesso a recursos de troca e colaborações que os alunos não terão. Nestes espaços dentro do Fórum Moodle, as experiências, dúvidas e sugestões serão trocadas. Na base de dados e nos suportes de vídeos-aulas, as orientações e poderão ficar disponíveis à alunos e colegas de forma a que educando dos diversos níveis possam gerir seus processos de compreensão das narrativas e experiências compartilhadas no âmbito das OIHs, se apropriando das histórias glocais colocadas ali.

5.2.1.2 O site

O site já apresentado tem duas perspectivas em sua construção: a resolução da prova pelos alunos e o acesso à Rede Baobá pelas equipes elaboradoras. Aproveitando toda a rede virtual de conhecimentos que se cria na atualidade para, além do letramento digital dos alunos e professores nas TDICs durante a prova, demonstrar como a compreensão dos diversos protagonismos pode embasar a percepção do outro, real e virtual, permite olhar fora da nossa comunidade próxima ir glocalmente a cada comunidade da OIH, sendo cada localidade uma coautora da nossa História Nacional. Dessa forma, finalizados todos os processos internos da OIH, os materiais não olímpicos devem ser compartilhados e sugeridos a alunos e colegas

como forma de preparação para provas próprias de outras edições ou mesmo como preparação para a ONHB da mesma forma que é feita pelos POTIS.

Figura 26 – Site da Olimpíada Interna de Humanidade (3)

Cinco abas compõe o corpo do site, nelas serão compartilhados:

a) **QUESTÕES.** As questões para montagem da prova em PDF para uso fora do Moodle, neste espaço os professores elaboradores podem navegar por todas as questões elaboradas por colegas e "upar" as suas próprias, como a montagem da prova só poderá ser feita por um login de orientador-geral, os outros componentes das equipes elaboradoras podem coletivamente conhecer, propor e dispor de temas e questões.

b) **SIMULADOS** prontos e construídos com questões não adotadas na reserva de provas que sirvam de preparação autônoma dos alunos. Na estrutura de grupos de estudos virtuais.

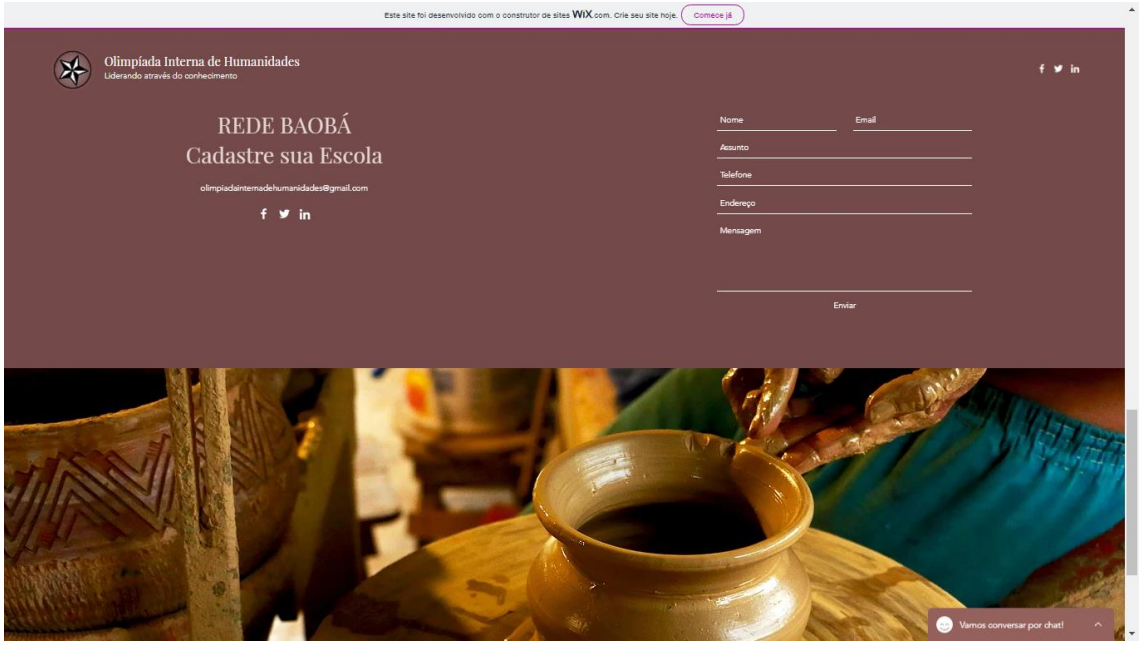
c) **MICRODOCUMENTÁRIOS** este espaço será dedicado a orientação o formações para a elaboração de, uma oficina de preparação será organizado nestes espaços

d) **VÍDEOS-AULAS E COMENTÁRIOS:** Professores vinculados e elaboradores comentarão as questões divulgando as culturas e práticas locais, além das questões podem ser produzidas aulas com os alunos que apresentem as manifestações culturais e os debates construídos ao longo da resolução das questões registrando prática das regiões e áreas da comunidade escolar .

e) **COMO SE PREPARAR:** Estes espaços são também voltados à divulgação científica uma vez que incentivam a aplicabilidade didática das pesquisas dos professores, permitindo a elaboração de questões a partir de seus artigos, monografias, dissertações e tese

que muitas vezes trazem documentos e vozes inovadores e marcados pela decolonialidade e que ficam restritos às bibliotecas. Trabalhos fantásticos, novos documentos, fontes glocais podem embasar questões que não chegariam a prova nacional feita efetivamente por uma disputa real e não uma gamificação didática como a que propomos e assim não permite a mesma disseminação social, o retorno efetivo das pesquisas à sociedade, o professor-elaborador-aprendiz se reconfigura a cada atividade através desta rede didática e humana.

Figura 27 – Site da Olimpíada Interna de Humanidade (4)



5.2.1.3 O canal

Uma importante ferramenta pública de divulgação da produção imagética das OIHs é o repositório de vídeos na maior biblioteca audiovisual do mundo, onde tantas produções disputam a formação da consciência histórica de nossos alunos, o YouTube, aliás, é comum se apontarem os youtubers como nossos substitutos distópicos, estes, podem livremente se apropriar da História e produzir saberes sobre ela, a História é Pública, não custa repetir, entretanto se eles não fazem dentro do que acreditamos que o rigor histórico exige, então, que o façamos nós. Que ocupemos estes espaços e disputemos democraticamente a narrativa digital. Toda a produção de recursos fílmicos que rompa com a narrativa tradicional deve ser disseminada e as que não rompam devem ser discutidas, na dissertação “Descobrimento ou encobrimento: Como o YouTube mostra os indígenas no momento da chegada dos

portugueses", Ederson Gaike Rosa, do ProfHistória-UFSM, demonstra sobre os vídeos nesta plataforma

> Um dos maiores sites do mundo, o YouTube, vinculado à gigante Google, informa ter um crescimento anual de 60% e abriga hoje uma série de profissionais que produzem conteúdo específico para distribuição pro streaming (assistir online) no site YouTube; são os chamados youtubers, que tem roubado a audiência inclusive dos canais de televisão tradicionais. Também existem muitos usuários do YouTube que publicam vídeos, originais ou copiados, em suas contas, dando acesso a documentários, filmes, palestras, vídeo-aulas e uma grande gama de mídias aos milhões de usuários do YouTube. É nessa nova realidade, construída a partir do início da internet em 1994, que se projetou nosso trabalho; buscamos compreender como pode existir uma aproximação do ensino com o que é difundido na internet e tentamos saber o que se difunde em termos de produção de conhecimento na historiografia nessas novas tecnologias, nesses novos instrumentos, nessas "taças novas" que servem informação e conhecimento. Em nossa inquirição, fomos às escolas para ouvir os alunos, saber se eles usam dessas novas tecnologias para complementar e reforçar seus estudos. Eles vão. O aluno vai lá e procura, digitando no campo de pesquisa do YouTube o tema que quer. E conforme aponta nossa pesquisa junto a alunos da rede pública e privada de Santa Maria / RS, quase 90% dos alunos tem o hábito de estudar utilizando esse site, que se coloca cada vez mais como uma possibilidade de aprendizado não formal por conta de, primeiro, o avanço da internet e, segundo, pela grande quantidade de material gratuito disponível, muitas vezes um material de boa qualidade visual e boa produção de conhecimento. Entretanto, a nossa averiguação sobre o que os alunos pesquisam e estudam no YouTube não trouxe uma visão necessariamente otimista no que se refere ao processo de ensino aprendizado de história que esteja em sintonia com o ensino e a produção historiográfica atuais. Existe muito "vinho velho" nessa "taça nova"; ou seja, existe muito conteúdo que usa como referência a produção historiográfica mais antiga e não adaptada a realidade atual do ensino de história e da historiografia numa ferramenta fabulosa que é a transmissão de vídeo por streaming, pela internet. (ROSA, 2017, p. 73)

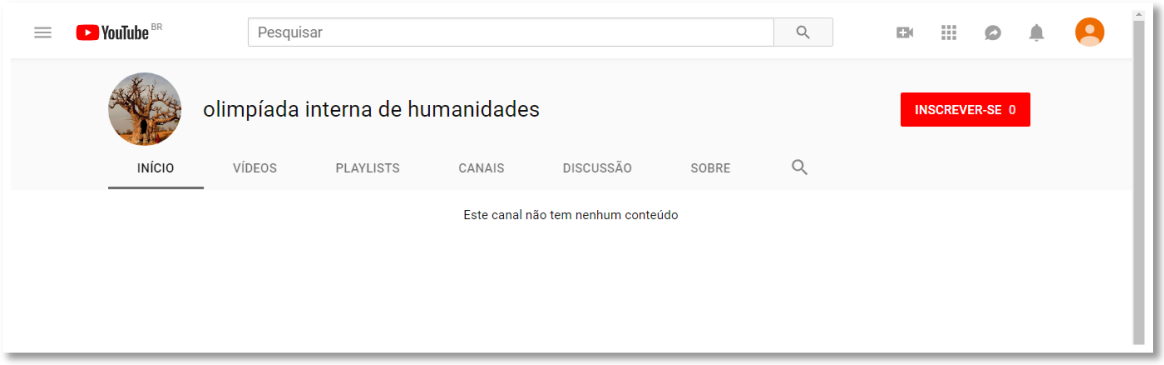
Estas constatações embasam a percepção que as novas mídias só atualizam as velhas disputas historiográficas teóricas e políticas, mas o que chama atenção é a autonomia dos alunos na busca de fontes e materiais de estudo. As OIHs querem se aproximar deste processo canalizando interesses e interligando perspectivas coletivistas do conhecimento. Concentrar vídeos e materiais de referência que dialoguem com uma atividade didática com a qual os alunos tiveram envolvimento e interação podem reforçar essa curiosidade autônoma e critica em oposição aos materiais tradicionais que mesmo em novas roupagens digitais ainda disputam o controle narrativo da História Oficial do país.

Assim os vídeos produzidos nas atividades da OIH ou relacionadas as questões e produções dos professores vinculados podem ser articulados em uma mesma plataforma, recursos com uma de tempo que permite o uso e debate crítico no tempo de uma aula da estrutura formal de ensino, estimula a produção autônoma de alunos já que as atividades produzidas por eles, estarão sendo usada em aula e estes materiais ganham um repositório

direcionado a quem procura narrativas da margem, experiências glocais que ressignifiquem a narrativa histórica escolar em imagem e discurso.

O Canal já construído comportará inicialmente os microdocumentários produzidos nas atividades do Liceu do Conjunto Ceará que serviram de ensaio a esta proposta, que não atenderam a sistemática da atividade como um todo, mas dialogam com tudo que foi proposto. A imagem abaixo apresenta o visual provisório da canal, uma vez que todas as imagens associadas a Rede Baobá devem ser reconfiguradas coletivamente a medida que a proposta cresça e deixe o âmbito de projeto pessoal

Figura 28 – Canal da Olimpíada Interna de Humanidade no Youtube.



Fonte:https://www.youtube.com/channel/UCyjGzgQqG2le9Um96Dnnnbw?view_as=subscriber

Como os Baobás guardavam os corpos e narrativas do Griôts quando estes partiam quem sabe os vídeos nos sobrevivam e contem as histórias de nossos tempos pela voz de nossas alunas e alunos.

5.2.2 “ninguém solta a mão de ninguém[143]”!

Em etapas posteriores, almejamos que a rede Baobá sirva de rede social de contato entre professores elaboradores e integrantes da prova que desejem orientações, tenham dúvidas ou desejem compartilhar documentos, trabalhos acadêmicos, produções e suportes. Uma rede de integração de professores-aprendentes-pesquisadores que encontrem suporte e força cooperativa em suas ações didáticas através de trocas propositivas. Será possível ainda, como acreditamos, que haja espaço para a formação de grupos autônomos de alunos que se organizem nos moldes dos grupos dos POTIS, dos clubes de matemática e de outros

[143] Frase que viralizou após o resultado da eleição presidencial de 2018 entre aqueles que se opõe à determinadas políticas propostas pelo governo eleito. Disponível em <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/ninguem-solta-a-mao-de-ninguem-desenho-que-viralizou-no-pais-e-criacao-de-mineira.ghtml> Aceso em 21 dez. 2018.

programas análogos. Esta estrutura é um convite à capacitação colaborativa dos professores, um esforço de posicionamento coletivo ante questões ligadas ao patrimônio, a identidade e a decolonialidade. Não uma formação acadêmica estrutura, que demanda tempo e custo nem uma ação que ameace espaços necessários da capacitação dentro da universidade, mas um espaço de troca, um colaborativo, uma sala tutorial EAD, onde cada um ao vivenciar a experiência das OIHs ao utilizar os recursos da rede possa posicionar leituras e interpretações que dialoguem com suas realidades próximas, com seu CE, de formas que a preparação acadêmica não abrange, por não ter a tessitura do lugar e do espaço local e do tempo presente de cada experiência didática

A fala do professor Fernando Penna na palestra da última edição da prova, já mencionada, é a percepção de tudo que estamos colocando quando afirma que "a articulação em rede tem dado mais segurança para que os professores possam exercer plenamente a sua profissão. Quando os professores não participam de nenhum movimento, acabam se autocensurando e deixam de trabalhar temáticas que são importantes por medo das consequências que estão expostos como ameaças, processos judiciais" Repito este ponto para reforçar a importância da atuação colaborativa da resistência ao tradicionalismo. A ideia é que juntos possamos resistir de forma mais articulada e propositiva, respondendo às ameaças, de ESPs e outros similares, juntos por uma visão das Humanidades para todos e por todos, em rede, onde "ninguém solta a mão de ninguém"!

Essas narrativas podem ecoar, publica e descolonializadamente, reverberando e criando múltiplas narrativas que demonstre que a História do Brasil é muito maior que os livros didáticos, que os presidentes e heróis, suas estátuas e feriados, que a nossa história do Brasil são as muitas histórias que não contamos dos Brasis que não são ouvidos que podem gritar entre as narrativas paralelas que nascem da apropriação de um país por muitos povos. As OIHs e a Rede Baobá nascem do entendimento de que as relações tradicionais não respondem mais ao modelo de uma educação que converge, conecta-se e hibrida-se em um novo mundo, as salas de aulas podem se inverter as relações sociais podem se subverter, mas, sempre haverá a necessidade de se contar, narrar ao redor da árvore, ao pé da calçada ou em uma transmissão on-line, há a necessidade de entender a História por velhos métodos em novos espaços. Em meio à radicalização de nossos tempos a necessidade de resistência carece das duas pontas do Baobá, a ação popular, raiz, local e próxima, torna sua ação efetiva, o chão da sala alimenta a necessidade de respostas de grupos que não se reconhecem em meio aos resistentes e crescentes modelos tradicionais, mas, há a necessidade da solidez da árvore

gigante capaz de resistir a manada de elefantes, uma institucionalidade democrática e consistente que possa proteger ações libertárias.

Os riscos do personalismo e da pessoalidade de projetos como este estão na medida da fragilidade do corpo e da mente humana. A força propulsora da comissão da ONHB não tem a mesma força que a ONHB-instituição desfruta hoje. A prova nacional serviu legalmente de respaldo ao professor Ygor Olinto, amparou o ataque ao professor George Mota sofreu de robôs "sem partido", recebeu moção de apoio da câmara de vereadores de Campinas – a casa legislativa que declara total apoio do legislativo campineiro" à Olimpíada por esta "incentivar os alunos de todo o Brasil a estudarem e debaterem sobre a rica história do país." [144] é a mesma casa onde o projeto do ESP teve mais avanço – essa oposição mostra o respeito adquirido pela prova. As resistências das instituições e entidades são capazes de barrar as ditaduras, seus silêncios as alimentam, a voz ativa da ONHB precisa do fortalecimento institucional como forma de proteger ações e indivíduos. Mas, quando o alvo for a própria ONHB? Quando grupos de "minions" articulados voltarem seus cliques contra a prova com mais ênfase, como fazem contra o ENEM entre outros inimigos, ou se o alvo for colocado sobre o exíguo grupo que atualmente coloca seus nomes e rostos na prova, se colocando na vanguarda do combate? Qual estrutura os amparará? E se o ataque vier por perspectiva institucional, se novas lideranças acadêmicas se anteporem ao projeto olímpico por questões politicas ou teóricas além das ironias e deboches dos bacharelistas?

Esperaremos para agir reativamente ou nos colocaremos de prontidão, cavando mais fundo as trincheiras de defesa de uma História combativa, pelas vozes da periferia, por outros paradigmas e outros mundos possíveis. Lutaremos por Brasis indígenas, negros, femininos, marginalizados, mas nunca menores ou ficaremos reduzidos a segurar vagas de emprego, retornando ao papel do professor-reprodutor, repetindo saberes previamente selecionados por outros. A legislação posta anteriormente pode ser uma defesa, as leis afirmativas nos amparam judicialmente, mas, quando essas leis não bastarem, a ONHB não pode ser nossa única defesa, ela também está em combate, nossa defesa é a rede. A rede Baobá pode ser uma experiência de resistência ante o momento atual, acreditamos em sua efetivação e crescimento. Não se trata de semear esperanças vazias, aliás, esperança, infelizmente não é o combustível principal desta luta, nosso combustível é o outro, estamos quase à porta do Hades de Dante, que se deixem a esperanças improdutivas e passivas, se encham de perspectivas de

[144] Disponível em < https://www.olimpiadadeHistória.com.br/noticias/ler/115.> Acesso em 20 dez. 2018.

combate aqueles que adentrarem estas propostas. Estes deixem a esperança de uma prática didática calma, tranquila e acomodada à tradição, que se encerre ao fim de alguns minutos e termine a cada jornada, inquietações abertas não voltam à caixa, não esperemos a esperança distante que domina os mitos de Pandora e Hades, não temos tempo de expectativas ocas, nem de temer a morte, estamos atentos e fortes, e queremos aproximar os que se dispõe ao combate.

O projeto que se construiu nestas páginas não foi implantado em sua integralidade até a data de defesa, mas, está programado pra ter sua experiência piloto efetivado no Liceu do Conjunto Ceará no segundo semestre do próximo ano letivo, com culminância na semana da consciência negra de forma a problematizar formativamente esta data. Como forma de materializar este produto, o site já contem uma edição completa de atividades, microdocumentários e questões no formato da prova interna que servem de amostragem e modelo aos que vierem a executar a proposta.

A OIH pode ressignificar o CE, a rede Baobá serve para nos ressignificar colaborativamente. Voltamos a dizer que nenhum projeto na educação democrática nasce pronto, a realidade de sala da aula deve ser a forja que molda estes instrumentos. A ONHB se fez na prática e intuitivamente construí todo um repertório de escolhas didáticas que a fazem única. Este projeto almeja a prática, se organiza na construção real, mas, se fez após uma longa construção teórica sem se provar em meio as possibilidades da realidade. Se o registro destas ideias se der apenas ao preço de uma obtenção de título, é um projeto natimorto. Seu legado é a tentativa, o risco e a abertura à reformulação dialética permanente é o único trajeto possível. Essa ideia nos remete as últimas perguntas feitas na série de entrevistas com os envolvidos na elaboração e aplicação da prova, quando foram perguntados sobre objetivos e legados da prova nas perspectivas de cada um, quanto aos objetivos de criar essa prova cada entrevistado demonstrou uma percepção diferente do por que realizar essa prova, as ideias se complementam, mas, não são necessariamente iguais.

Em momentos que ovos de serpente chocam protoditaduras e neo-autoritarismo por todo o globo, temos que pensar que nosso esforço por mais cansativo que seja é semelhante ao cuidar atento de um jardim propenso a roseiras e a baobás, as roseiras têm espinhos profundos e furiosos, mas, merecem nossos cuidados e proteções formativas e didáticas, os Baobás são sorrateiramente perigosos e estão crescendo, seremos como o habitante preguiçoso que deixou os arbustos devorarem seu mundo ou iremos às estrelas em pássaros parceiros. “se não

removermos uma semente de baobá a tempo, nós nunca nos livraremos disso". As TDICs nos desafiam, não havendo mais limitações físicas à sala de aula, não havendo mais hierarquização dependente e vertical da relação professor-aluno na formação do ensino-aprendizagem atemos na rede mundial na mesma condição dos projetos autoritários, violentos e retrógrados que buscam não só evitar avanços, mas tentar o retrocesso, escrevo este trabalho no anseio de auxiliar com uma ferramenta narrativa diversificada e atraente didaticamente em meio a uma disputa que não escolhemos, com armas e ferramentas que não dominados em direção a um objetivo que ainda não é definido. Todo o processo é na incerteza por isso nos fiaremos, por fim, na convicção de um só compromisso: não devem haver mais silêncios na sala de aula, as árvores destrutivas devem ser derrubadas uma vez que o silenciamento do outro, mata, fere e destrói por isso devemos combatê-lo cotidianamente, permanentemente, fazer da decolonialidade e da convergência social um exercício genético da Consciência Histórica, devemos levar essa perspectiva didática e humana em nossas aulas todos os dias, "é uma questão de disciplina."

Nosso produto se faz dentro da mesma emergência de Exupéry, na pressa do agora, dos marginalizados históricos que precisam ser reconhecidos agora, acreditamos que estamos construindo um caminho, nosso produto não é uma atividade pronta, lembrando uma provocação casual por e-mail que, colaborativamente, se tornou uma experiência gigantesca e que alterou profundamente minha vida pessoal e profissional. Este produto se propõe menos uma solução e mais uma malcriada provocação. É o início de um projeto que quer integrar e crescer frente aos Combates pela História que devem ser travados na atualidade.

Pensamos nas OIHs como a ampliação das raízes da ONHB, mas, as organizadoras da prova nos fizeram sonhar também com o alcance dos galhos deste Baobá. A ampliação de experiências como a ONHB sinaliza, promissora, alguns caminhos. Nas entrevistas soubemos de conversas iniciais, surgidas na Argentina, sobre a elaboração de uma prova Latino-americana de História, em outro momento foi-nos falado de uma proposta de uma prova entre os países lusófonos. Todas estas ideias nos encheram de esperança de que esses modelos, tão revolucionários de pensar a Didática Histórica, se multipliquem. É nossa esperança quiral, enquanto a árvore olímpica estende seus galhos para fora do país, este trabalho se dedicou a construir raízes votadas a cada microverso escolar.

Quando vemos o crescente alinhamento de setores da sociedade civil conservadora, que com propostas parlamentares inconstitucionais querem tolher nosso direito/dever de

confrontar criticamente o *status quo* e fazer da escola um espaço de promoção do respeito à diversidade e do encontro com o outro, um espaço que rompa silêncios ao invés de aprofundá-los, em momentos como estes se exige dos historiadores a força resistente de um Baobá, que reflete em seu tamanho o passado, existe e resiste no presente mas se projeta ao futuro, estando aqui quando nos formos. Esse modelo diacrônico nos interessa, pois, trabalhamos com a experiência humana no tempo e no espaço, a nossa própria experiência, o nosso lugar e nosso tempo também são nossos objetos.

6. CONCLUSÃO

Reforçamos ao termino desta escrita que em um momento que o ensino de História e das humanidades em geral sofre com uma série de ameaças que pregam a asfixia econômica ou o cerceamento da liberdade de atuação autônoma dos centros e profissionais do conhecimento, a ousadia deve ser palavra de ordem, é preciso estar atento e forte, não temos de temer a luta[145]. Os desafios de nosso tempo são intensos, extremos, urgentes é precisam de comprometimento, como colocado pela professora Leca Pedro, que nos proporcionou um dos momentos mais comoventes e gratificantes deste processo produtivo, ao demonstrar que nossos anseios por uma educação inclusiva, que respeite e faça respeitar, tem consonância com o modelo de educação que permeia a comissão elaboradora da ONHB. Sua fala foi enfática, "se houver um determinação de que eu não posso falar sobre gênero, gays, sobre os excluídos da História, eu não faço mais essa prova!" (2018).

Sua convicção e a compreensão de que os processos políticos em desenvolvimento podem levar a supressão destes temas, marejaram os olhos da entrevistada e dos entrevistadores, havia no momento a compressão de que a História, quando suprimida do valor libertário que Lee destacou, deixa de ser o que acreditamos e se transforma em simples relato dos fatos passados. Nosso envolvimento com a ONHB e nosso desejo de ampliar essa experiência se dá por sua combatividade, pelo seu compromisso com uma educação diferenciada e por nosso desejo de entender propostas como essa pelos Espaços de Ocupação do CE e assim permitir um integração real dos alunos à História de nosso país, e não apenas sua presença física nas salas. A ONHB, a OIH e a rede Baobá são ferramentas de confronto às Estruturas de Exclusão e aos movimentos sociais conservadores que desejam a manutenção dos silêncios e exclusões da Narrativa nacional e a permanência de uma educação pautada pela Consciência Tradicional-exemplar para nossa juventude.

Devemos ensinar pela aproximação com o universo do aluno, num mediação proximal voltada à formação Crítico-Genética, por isso o uso de referências da cultura popular no texto e nos títulos de seções e subseções, mesmo uma dissertação não precisa ter a sisudez como obrigação formal para ser significativa, isso são ranços de outra realidade do Campo Educacional, por isso também nossa proposta se configurar como jogo, como gamificação da didática do cotidiano. Meneguello (2018) fala como a ONHB tenta ser bem-humorada sem

[145] Jogo de palavras com o trecho "É preciso estar atento e forte Não temos tempo de temer a morte" da música "Divino Maravilhoso" de Caetano Veloso, interpretada originalmente por Gal Costa. Gal Costa. Divino Maravilhoso. **Gal Costa**. [S.l.], Philips Records. 1969.

tornar a História um escracho (2018), pensamos nessa perspectiva, a ludicidade e o encantamento como ferramentas didáticas nos interessaram. Jogar não é infantilizar, vulgarizar (no sentido pejorativo), não é diminuir, popularizar não é perder o teor científico e crítico, é simplesmente buscar linguagens, formatos e propostas que pensem empaticamente na forma como o outro receberá nossa mensagem. Permitir uma História Brincante é uma forma de preparar os alunos pras disputas naturais da vida, sem torna-los competitivos ou individualistas, é uma forma de pensar as práticas e as relações humanas, afinal, como Platão já dizia "Você pode descobrir mais sobre uma pessoa em uma hora de jogo do que em um ano em conversa." (apud SOLER, 2006, p.15).

Ao fim deste projeto, percebemos como não fomos formados para trabalhar tanto com o lúdico quanto com recursos didáticos em geral, aliás, percebemos a quantidade de saberes, conceitos e teóricos, essenciais à reflexão didática de nossa ciência, com os quais não tínhamos tido sequer contato, essa escrita nos permitiu crescer onde nossa formação inicial não tinha chegado por conta da pouca atenção dada pela Universidade à Didática Histórica naquele momento, o esforço de um programa de Mestrado em Ensino de História, nos permitiu, enquanto pesquisadores-professores, perceber o quanto essa oposição entre ensino e pesquisa é paradoxal. Nossa pesquisa didática ressignificou nossa visão teórica, passamos a pensar para além de nossa formação tradicional, entender que outras práticas e cosmovisões são possíveis, nos abrimos aos paradigmas da periferia e repensamos nossa prática eurocêntrica. Por isso, querer levar nossa proposta ao CE através das brechas dos Espaços de Ocupação é, no contexto das disputas atuais, mais do refletir criticamente as inquietações e demandas que nos cercam na prática de ensino, é fazer uma apropriação vicária e consciente do passado, é assumir nosso Dever de Memória com as populações e narrativas silenciadas, é refletir as inconsistências de nossa ciência ante o ensino escolar e perceber o poder e a importância da Didática Histórica é ocupar, enquanto campo e prática, os espaços públicos com a nossa epistemologia, nosso método e nossas perspectivas.

O poder da História de desenvolver a Empatia, a partir da experimentação do outro nos possibilita assumir a vanguarda na educação da Era Digital, cooperativa, colaborativa e coletiva, já que deveríamos ser, por método, ligados ao trabalho em diálogo, à pesquisa, ao confronto de fontes e ideias, à interpretação da produção humana em todas as suas perspectivas, assim, percebemos que uma História ensinada que se fecha ao lúdico e ao público nega as potencialidades de uma Didática da convergência, que conecta, aglutina e faz da transdisciplinaridade um exercício real, nega a forma como nossa Didática pode nos ligar

com outras ciências e saberes de forma conectiva, quebrando barreiras artificiais, disputas científicas vazias e a convivência colaborativa de outros paradigmas.

> Um fenômeno da Modernidade, que pressupõe uma História compreendida de forma singular por um coletivo [...] Os profissionais que trabalham com a cultura histórica são, sobretudo os professores de História, mas também podem ser, entre outros, museólogos, jornalistas, escritores, letristas, roteiristas, cineastas, desenhistas, turismólogos, diretores e autores de teatro que utilizam conteúdos históricos em seus produtos ou obras. Se todos esses profissionais podem ignorar a presença da História escolar em seu trabalho, o inverso não é verdadeiro para os professores de História. Isso porque tudo que tem relação com a cultura histórica — por exemplo, filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos, museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos — chega às aulas de História pelas mãos dos próprios professores ou por meio de referências trazidas pelos alunos. A cultura histórica é a forma de expressão da consciência histórica — Geschichtsbewußtsein. Jörn Rüsen afirma que a consciência histórica está a um "pequeno passo" da cultura histórica, definida como a "efetiva associação da consciência histórica com a vida de uma sociedade". (CARDOSO, 2008, p. 157).

Uma das descobertas mais curiosas e significativas deste projeto para nossa experiência pessoal e profissional foi um reencontro com as Ciências Exatas e as Hard Sciences em geral, descobrimos uma matemática decolonial, uma percepção das exatas como linguagem que nos mostrou que mesmo a exatidão dos números e afetada pela lógica de mundo, essa descoberta nos demonstrou como nossa dificuldade com as Ciências Exatas é também resultado do processo didático com que fomos formados, vimos que as Estruturas de Exclusão do CE alimentam apenas as perspectivas epistemológicas que lhes interessam no sentido de manter as exclusões e meritocracias voltadas à padronização da maioria e a seletividade de alguns, entretanto, há outras matemáticas, outras físicas possíveis, nossa disciplina não é a única afetada pelo tradicionalismo didático e por isso nos esforçamos tanto para pensar nossa escrita para além dos componentes curriculares e pensar no todo educacional. Quanto mais nos isolarmos mais as Estruturas de Exclusão se aprofundam, os Espaços de Ocupação devem sem ocupados transdisciplinarmente, como foi com a criação da ONHB e como se propõe a implementação das OIHs. A etnomatemática[146] nos surpreendeu profundamente, mas, foi a figura do matemático húngaro Paul Erdős que mais nos impactou neste aspecto. O matemático que surgiu desinteressadamente durante a entrevista com o Professor Marcelo Firer, matemático e co-criador da ONHB – que nos falou de Erdős como

[146] A etnomatemática surgiu na década de 1970, com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional da matemática, como a análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais. Mais adiante, o conceito passou a designar as diferenças culturais nas diferentes formas de conhecimento. Pode ser entendida como um programa interdisciplinar que engloba as ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociologia e da difusão. https://pt.wikipedia.org/wiki/Etnomatem%C3%A1tica.

simples comentário ao oferecer café a seus entrevistadores[147] – nos deu outro paradigma de pesquisador e pensador das exatas. Firer nos mostrou a foto abaixo

Figura 25 – Paul Erdős e Terence Tao em 1985.

Fonte:https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Erd%C5%91s#/media/File:Paul_Erdos_with_Terence_Tao.jpg

Erdős, estudando com o jovem gênio matemático Terence Tao; os dois matemáticos ex-olímpicos; materializou-nos a lógica da educação não formal que tentamos construir neste projeto, eles se debruçam sobre o mesmo desafio apesar de sua distância geracional, mas, como, podemos ler semioticamente, a imagem simboliza um estudo em colaboração, uma educação que transcende o formato tradicional, que lembra os mestres e discípulos em seus desafios e jogos de parte da Primeira Era Escolar, são mentes em produção, com idades, formações e compreensões de mundo diferentes, mas estão realizando a mesma atividade intelectual, e juntos. Ao me aprofundar no personagem fui envolvido pela personalidade inquieta de Paul Erdős, na sua percepção da produção acadêmica, que apesar de em muitos aspectos diferente da nossa, nos permitiu empaticamente encontrar três pontos que nos aproximaram do matemático: 1 – a procura incessante por colaboração; 2 – o compartilhamento desinteressado dos conhecimentos; 3- a preocupação com a elegância da forma. Além disso, sua relação com as OCs também aproximou sua experiência deste projeto.

[147] O nome de Erdos surgiu após uma brincadeira do professor Firer ao nos oferecer café antes da entrevista. Ele citou um dos muitos aforismos de Erdős: "Um matemático é uma máquina para transformar café em teoremas" (HOFFMAN, 2000), a proximidade com minhas próprias afirmações jocosas acreca da relação do consumo de café com a produção históricas chamou nossa atenção ao matemático húngaro.

A importância da Hungria nas primeiras olimpíadas de matemática e a participação de Erdős nestas provas, também foram evidências de como os usos de Espaços de Ocupação podem afetar relações individuais e coletivas[148]. Segundo o documentário "N é um Número: o retrato de Paul Erdős" (1993), na academia húngara de Ciências "matemáticos húngaros começaram a florescer seu talento natural para matemática [...] (criando) uma rede nacional de publicações do nível médio e competições mensais ajudaram a organizar o trabalho de jovens talentosos", entretanto, além do desenvolvimento cognitivo, as competições matemáticas húngaras promoveram uma integração positiva entre os envolvidos. Marta Sved, matemática colega de Erdős, conta no filme que quando os participantes da IMO chegaram à Universidade: "já nos conhecíamos, era uma família de jovens matemáticos" (Ibid.). Essa interação marcou Erdős e o fez um modelo de uma ciência em trânsito, colaborativa, inquieta e atuante, mais interessada na aventura intelectual do que na segurança estabilizada e encastelada. Ele foi, provavelmente, o matemático mais colaborativo de todos os tempos, com mais de 1500 artigos escritos em parceria[149]. Ele nunca se negou a produzir conhecimento com quem o procurasse independente do grau de formação ou etário, seu verbete na Wikipédia destaca que "como raramente publicava sozinho, Erdös, mais do que qualquer outro, foi creditado por "tornar a matemática uma atividade social"'"[150], no filme é anunciado à estudantes como um agente de fertilização "intermatemática" por sua trajetória nômade e "polinizadora" de centro em centro de pesquisa (N é um número: Um retrato de Paul Erdös, 1993).

> Numa busca infindável de bons problemas matemáticos e de bom talento matemático fresco, atravessou quatro continentes para trás e para a frente a um ritmo frenético, deslocando-se de uma universidade ou centro de investigação para o seguinte. O seu modus operandi consistia em aparecer à porta de um colega matemático, declarar "o meu cérebro está aberto", trabalhar com o anfitrião durante um dia ou dois. (HOFFMAN, 1998, p. 14)

[148] O inicio das OCs de matemática tem a Hungria como uma referência – o país foi segundo lugar nas duas primeiras edições, primeiro lugar na terceira, quarta e mais cinco edições, sendo a sede da terceira edição e mais duas posteriormente, sendo um dos grandes destaque da IMO até a década de 90 sempre entre os primeiros colocados.

[149] A comunidade de matemáticos que trabalhou com ele criou em sua honra o Número de Erdős. Esse número é calculado da seguinte maneira: Erdős possui o número de Erdős igual a 0. Um matemático M possui esse número igual à soma de 1 com o menor número de Erdős dos matemáticos que escreveram um artigo junto com M. Existem 511 matemáticos com número de Erdős igual a 1, ou seja, que escreveram artigos em parceria com Erdős. Os matemáticos que escreveram artigos junto com estes, possuem esse número igual a 2, os que escreveram artigos junto com estes últimos, possuem o número igual a 3, e assim por diante [...]https://pt.wikipedia.org/wiki/N%C3%BAmero_de_Erd%C5%91s.

[150] De acordo com Paul Erdős. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Erd%C5%91s >. Acesso em: 22 dez 2018.

Sua experiência é diversa de toda a imagem tradicional de um matemático contemporâneo dentro da visão tradicional.

> Paul Erdös nunca teve um emprego duradouro e adotava uma vida nômade: dificilmente dormia mais de sete noites na mesma cama. Ele costumava dizer "another roof, another proof" (outro teto, outra demonstração). Embora vivesse de bolsas, empregos temporários e ajuda de amigos, este estilo de vida nunca foi um empecilho aos seus avanços na matemática, pois ele não era uma pessoa materialista e se preocupava apenas com sua subsistência. "Property is nuisance" (propriedade é estorvo) é uma de suas famosas frases, assim como "matemáticos são máquinas que transformam café em teoremas". Quando recebia mais do que necessitava (o que ocorria com frequência devido a sua fama), doava às instituições de caridade ou ajudava jovens matemáticos. Mas a grande contribuição que Erdös dava aos jovens matemáticos era na proposição de problemas. Ele estava sempre disposto a discutir matemática com qualquer pessoa que estivesse com a "mente aberta" (este é um termo que ele usava muito) e sabia colocar as questões na dose certa para o nível do interlocutor (BRUSAMARELLO, MONTE, 2007, p. 3).

Por fim, após buscar incessantemente por colaboração e compartilhamento de saberes Erdős tinha um cuidado extra ao explicitar seus cálculos e teorias, ele procura pelo modo mais elegante e agradável de resolução dos desafios matemáticos, não bastava estar correto, era preciso uma sofisticação de forma que embalasse a complexidade do conteúdo, conceito e narrativa eram igualmente válidos, Didaticamente, este cuidado com a apresentação de nossas ciências não deveria ser abandonada, a forma auxilia a compreensão do conteúdo, aproximando e despertando interesse entre os não-iniciados em nossa epistemologia, é lugar comum dizer que a apropriação pública que jornalistas fazem da narrativa histórica, e seu sucesso nessa empreitada, se deve a dificuldade dos historiadores de escrever para fora da Academia, essa dificuldade precisa sair da percepção e ser superada. O húngaro quebrou uma série de preconceitos deste autor com os cientistas e relações de mundo das Hard Sciences, a leitura de trabalhos do ProfMat, alguns profundamente engajados na Didática e na formação cidadã, também foram importantes nesse processo, principalmente com a descoberta da etnomatemática, plenamente incorporável à elaboração das questões da OIH, e que me encheram de esperança sobre uma educação possível e holisticamente formativa. Vimos trabalhos matemáticos que também se voltaram aos excluídos da didática e às periferias, inclusive, utilizando referências imagéticas que usamos, como o Baobá.

> Os rizomas aos quais nos propomos explorar serão discutidos "à sombra do baobá", que é hoje uma das imagens mais emblemáticas da África e que, em geral, representa a ideia de conectividade entre os mundos imanente e transcendente. O baobá também representa a íntima relação entre cada pessoa e uma memória coletiva que se dá a partir de uma herança cultural e/ou biológica que remete à África e, por esta razão, constitui-se como uma imagem que contribui para destacar e solidificar os traços culturais dos filhos da diáspora africana. Assim, o uso da metáfora do texto/árvore é por nós justificado porque os argumentos e as sugestões a serem apresentados pretendem, de algum modo, contribuir para que se estabeleça uma maior conexão da prática educativa dos docentes da área de Ciências Exatas com as

> determinações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.4 (COSTA, SILVA, 2016, p. 687)

Se a imagem do baobá pode ressignificar relações matemáticas e transcender a rigidez da separação entre os componentes curriculares, queremos plantar muitos Baobás. Que a ONHB e as OIHs se integrem num gigantesco e longevo Baobá, que suas raízes e galhos conectem mundos e se estendam com força e vigor até tocar os "infinitos particulares"[151], que sua existência desafie os que querem fazer da educação um deserto sem vida e sem conexões. Nosso planetinha Brasil não quebrará, como querem seus devastadores, pelo peso de baobás carregados com as histórias, visões e narrativas dos nossos diversos povos. Se depender dos que buscam a decolonialidade de nossa terra, os baobás plantados nos permitirão experienciar a auricularidade dos contadores e cantadores, se somarão ao oculocentrismo europeu, criando uma relação sinestésica caleidoscópica e polifônica, numa oralidade narrativa ancestral e atual, registrada e viralizada pela lógica da ubiquidade digital.

Este trabalho dialogou com nosso infinito particular costurou nossas referências em um entendimento que transcende a História, entendemos que nossos títulos, em quaisquer áreas, só são válidos se servirem à coletividade, como historiador, professor e pesquisador, nosso compromisso é com a análise crítica da humanidade no tempo e no espaço, é com a narrativa das práticas e relações humanas, o que nos liga diretamente com o Dever de Memória de nossas gentes. Mas não podemos nos ater somente à nossas epistemes e produzir para iguais. Somos Holísticos e não devemos temer o diálogo público com todos os conhecimentos, beber da reflexão de outros paradigmas como forma de diminuir a força das Estruturas de Exclusão. Assim, nos encontramos na Matemática de Erdős; na Literatura de Suassuna, Tolstoi, Erasmo, Tolkien, Orwell e Dostoievski; na música de Elza, Belchior, Dylan e Cash; na Geografia de Milton Santos e Josué de castro; na Filosofia de Agostinho, Schopenhauer e Ângela Davis; no Jornalismo Sociológico de Eduardo Galeano e na Sociologia de Florestan Fernandes; na escrita poética e engajada, literária e acadêmica, de Tariq ali e Amos Oz; na Pedagogia de Paulo Freire e Rubem Alves; na intelectualidade multifacetada e semiológica de Umberto Eco; na antropologia de Kabengele Munanga, Paul Willis e Curt Nimuendajú; na História de Marc Bloch, Eric Hobsbawm e Lucien Febvre; por fim, no outro paradigma científico e humano de Ailton Krenak, capaz de degustar palavras. Esta lista de brasileiros, uruguaios, moçambicanos, ingleses, franceses, israelenses, paquistaneses, húngaros e krenaks entre outros, afro-brasileiros, brancos, mulheres e homens,

[151] Título do albúm e canção "Infinito particular" da cantora Marisa Monte. ***MONTE, Marisa, et. al. Infinito Particular. Infinito Particular. Rio de Janeiro. Phonomotor Records/EMI. 2006***.

contemporâneos e extemporâneos são referências intelectuais, de práticas letradas que em algum momento foram responsáveis por guinadas ou reposicionamentos de minha visão de mundo ou de minha orientação teórico-didática. Se ao longo do trabalho elencamos referências intelectuais, neste trecho, nos permitimos uma pequena homenagem à referências pessoais que nos afetaram de muitas formas. Essa uma teia de referências, novas e antigas, que por diversos caminhos nos chegaram, em maior ou menor medida, resultaram nesta proposta, temos a ciência disto agora, percebemos como somos ainda marcados pela colonialidade etnocêntrica, mas, percebemos como o outro, o não convencional e o pouco tradicional também nos encantou desde cedo. Temos ainda um longo caminho de decolonialidade, mas, entendemos que as várias etnias, culturas e valores que devem se multiplicar pelos Espaços de Ocupação, que devem tornar-se acessíveis, tornar-se possíveis, para servirem de referência a quem quiser buscá-los. Não é substituir, é convergir e evidenciar, queremos pretensamente que nossa escrita seja um exercício de abertura ao outro, de ressignificação do que é dado como único, de multiplicação das experiências, de saída dos castelos e torres e de ocupação dos espaços de disputa, nas escolas e nas ruas. O papa Francisco falou certa feita de uma "Igreja em saída"

> A Igreja «em saída» é uma Igreja com as portas abertas. Sair em direção aos outros para chegar às periferias humanas não significa correr pelo mundo sem direção nem sentido. Muitas vezes é melhor diminuir o ritmo, pôr de parte a ansiedade para olhar nos olhos e escutar, ou renunciar às urgências para acompanhar quem ficou caído à beira do caminho. (FRANCISCO, 2013)

Entendemos a igreja nestes padrões e a fala do papa latino-americano ressoa nossa busca pelas epistemologias periféricas, por uma educação que para a beira do caminho e pensa nos diferentes ritmos, padrões e modelos de aprendizagem, dessa forma defendemos, em tempo de luta pública, uma "Universidade em Saída". Isto não é um clamor de esperança ou uma retórica ensaística, é uma proposição da ação. Ao combate pelas periferias. Ao combate pelo Ensino de História. Ao combate.

BIBLIOGRAFIA

ENTREVISTAS E RECURSOS AUDIOVISUAIS

DIAS de Oliveira, Carla Carolina. Entrevista concedida a Paulo Airton Pinto Damasceno e André Vinicius Magalhães Bezerra. Campinas, 20 ago. de 2018.

FIRER, Marcelo. Entrevista concedida a Paulo Airton Pinto Damasceno e André Vinicius Magalhães Bezerra. Campinas, 20 ago. de 2018.

MARTINS, Geórgia. Entrevista concedida a Paulo Airton Pinto Damasceno e André Vinicius Magalhães Bezerra. Campinas, 22 ago. de 2018.

MENEGUELLO, Cristina. Entrevista concedida a Paulo Airton Pinto Damasceno e André Vinicius Magalhães Bezerra. Campinas, 23 ago. de 2018.

PEDRO, Alessandra (Leca). Entrevista concedida a Paulo Airton Pinto Damasceno e André Vinicius Magalhães Bezerra. Campinas, 20 ago. de 2018.

MÚSICAS

BUARQUE, Chico. Construção. **Construção**. Polygram, São Paulo, 1971.

NATIRUTS. Palmares 1999. **Povo brasileiro**. [S.l.] EMI, 1999.

WATERS, Roger. "Another Brick in the Wall (Partes I, II e III)". Interpretação: PINK FLOYD. **The Wall.** [S.l.] Columbia Records/Capitol Records. 1979.

VELOSO, Caetano. Um índio. **BICHO.** [S.l.] Polygram. 1977.

FILMES

N é um Número: o retrato de Paul Erdős. Direção: George Paul Csicsery, EUA, 57 min., Documentário Biográfico 1993.

SITES

INEP. **ENEM 2018 – Exame Nacional do Ensino Médio**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: . Acessado em novembro de 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Flagrando o Doutrinador.** Disponível em <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador> Acesso em 02/12/2018

FREITAS, Itamar. **Contextualizando a teoria da história de Jörn Rüsen.** Palestra proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte por ocasião da abertura do curso de extensão Curso de extensão "Teoria, pesquisa e ensino de História: para o conhecer o pensamento de Jörn Rüsen".Natal,04/10/2011. Disponível em:<http://www.itamarfo.blogspot.com.br/2012/03/ contextualizando-teoria-da-História-de.html> Acesso em 10/11/2018

MOODLE. **História do Moodle**. 2006. Disponível em: <https://docs.moodle.org/all/pt_br/ Hist%C3%B3ria_do_Moodle>. Acessado em 10.12.2018.

UNICAMP. **6ª Olimpíada Nacional em História do Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 2016. Disponível em: < https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/33> Acesso em 15/12/2018

_____. **8ª Olimpíada Nacional em História do Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/51> Acesso em 15/12/2018

_____. **9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil.** Campinas, SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb9/prova> Acesso em 15/12/2018

_____. **10ª Olimpíada Nacional em História do Brasil.** Campinas, SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb10/intro> Acesso em 15/12/2018

_____. Vestibular 2019 / Manual – Ingresso 2019 / Vagas Olímpicas 2019. Comissão Permanente para os vestibulares. Campinas, SP, Unicamp, 2018 Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br /vestibular-2019/manual-do-candidato/ingresso-por-olimpiadas-cientificas/> Acesso em 15/12/2018

ONHB. **Leandro Karnal Palestra 7a ONHB Preconceito e Sala de aula**. YOUTUBE, 10/09/2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SES6PosoV3M> Acesso em 23 de maio de 2018.

PULINO FILHO, Athail Rangel. **Introdução ao Moodle (2007).** Disponível em: . Acessado em 10.12.2018.

SELECT, **Duras ciências: Preconceitos e vícios comportamentais retardam a carreira das mulheres na área científica.** n° edição: 28, 15/02/2016. Disponível em <https://www.select.art.br/duras-ciencias/> Acesso em 16/12/2018

COLEÇÕES DIDÁTICAS

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania.** 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.

_____. **História sociedade & cidadania.** 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Becho. **História - Das Cavernas ao Terceiro Milênio**, 3 vol. 4º ed. São Paulo, Moderna, 2016.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; PINTO, Júlio Pimentel. **Oficina da História**. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.

COTRIM, Gilberto Vieira. **História Global Brasil e Geral.** Vol. único, 1ª ed. Saraiva. 2005

_____. História Global. Saraiva educação, 3ª ed. 2016

VAINFAS, R. ; FARIA, S. C. ; Ferreira, Jorge ; SANTOS, G. S. . **História**. 1 [Ensino Médio]. 2º ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

_____. **História**. 3ª. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

DISSERTAÇÕES PROFHISTÓRIA

ALMEIDA, Leandro Rosetti de. **Museu da lembrança: história ensinada, narratividade e memória**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2016.

AZEVEDO**,** Paula Tatiane de. **É para falar de gênero sim! uma experiência de formação continuada para professoras/es de história**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Canoas, 2016

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si.** Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Centro de Didática da História e Ensino de História, Escola de História, 2016.

COSTA, Carlos Eduardo S**.. RPG e Ensino de História: uma articulação potente para produção da narrativa histórica escolar**. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Séries televisivas, regimes de sentido e ensino de história: parâmetros críticos para a construção de séries televisivas históricas não-documentais.** Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, 2017.

LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de história na palma da mão: o whatsapp como extensão da sala de aula.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, UFT, Campus Araguaína. Curso de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Araguaína, 2016.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling : A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **Webquest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de história.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, UFT, Campus Araguaína. Curso de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Araguaína, 2016.

ROSA, Éderson Gaike da, **Descobrimento ou encobrimento: como o youtube mostra os indígenas no momento da chegada dos portugueses.** Dissertação – Universidade Federal de Santa Marias, programa da Pós-Graduação em História em Rede Nacional, Santa Maria (RS), 2017.

SANTOS. Sherol dos. **História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho.** Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2015.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**

VIANA MACHADO, Carolina **O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Rio de Janeiro, 2016.

ZANONI, Elton Frias, **Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa

Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

VARGAS, Karla Andrezza Vieira. **Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis**. Florianópolis. – 2016. 121 f. il. ; 21 cm Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa do Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

DISSERTAÇÕES REDE PROF

ALVES, W. J. S**. O Impacto da Olimpíada de Matemática em Alunos da Escola Pública.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

BRAGANÇA, Bruno. **Olimpíada de Matemática para a Matemática avançar. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional**) – Universidade Federal de Viçosa, 2013.

CALAZANS, Marcos Vinícius F. **Proposta de implantação do centro preparatório para as Olimpíadas de Matemática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Santa Cruz, 2014.

COCCO, Eliane Maria. **Olímpiada de Matemática das Escolas Públicas e Avaliação em larga escala: possíveis interlocuções**. Dissertação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões, 2013.

VICTOR, C.A.S. **A Olimpíada de Matemática: Que preciosidades que envolvem os problemas desta competição e qual o impacto para o professor de matemática sem experiência em olimpíadas e a sua importância para o estudante?** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2013.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

ALBIERI, Sara**. História pública e consciência histórica**. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org). **Introdução à História Pública**. São Paulo:Letra e Voz, 2011. p.19-28.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira**. Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.7-15.

ALENCAR, Andreia de Souza; Et. al. **O Moodle como Ferramenta Didática**. In: **Anais do Congresso Nacional Universidades, EAD e Software Livre**, v. 2, n. 2 (2011). Disponível em: . Acessado em 10.12.2018.

ALVES, Branca Moreira, PITANGUY**,** Jacqueline. **O que é FEMINISMO**. São Paulo : Ed. Abril cultural : Brasiliense, 1985

ALVES, M. M. ; BRANCO, C. M. C. . **Complexidade e sala de aula invertida ? Considerações sobre o método**. In: XII Congresso Nacional de Educação ? EDUCERE, 2015, Curitiba/PR. ANAIS do XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD-Cátedra Unesco e IX ENAEH. Curitiba/PR: PUCPress, 2015.

ALVES, Lynn R. G. ; MINHO, Marcelle Rose da Silva ; DINIZ, M. V. C. . **Gamificação: diálogos com a educação**. In: Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista e Tarcísio Vanzin.. (Org.). **Gamificação na educação**.1ed.São Paulo: Pimentel Cultural, 2014, v. 01, p. 6-300.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur Theory of History, Didactics of History and narrative: a dialogue with Paul Ricoeur

APPLE, M.; BEANE, J. **O argumento por escolas democráticas**. In M. APPLE; J. BEANE (Orgs.) Escolas Democráticas. São Paulo: Cortez Editora, 2001.Aprendizagem escolar em contextos competitivos. Em BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A (Orgs). Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social. 1ª ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes Ltda, v.1, 2004, p 251-277

ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social**. ETD - Educação Temática Digital, v.12, n.esp., p.31-48, mar. 2011 – ISSN: 1676-2592.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. D**o colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo**. CADERNO CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Centro de Didática da História e Ensino de História, Escola de História. Rio de Janeiro, 2016. 169 f

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: Uma nova área de investigação.** In: Revista da Faculdade de Letras- HISTÓRIA. Porto: III Série, vol.2, 2001a.

_____.Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações. In: BARCA, Isabel (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2001b

_____; Em torno da Epistemologia da História. In: **____;** GAGO, Marília (orgs.) Actas das 3ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho. Braga, 2006.

BERGMANN, Klaus. **A história na reflexão didática. Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n.19, set.89/fev.90, p. 29-42, 1990. 533.

BEHRENS, Marilda Aparecida. F. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis: Vozes, 2006.

BÍBLIA – **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BLOCH, Marc. "**A história, os homens e o tempo**". In: Marc Bloch. **Apologia da história. Ou o ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 51-68.

BONADIMAN, H. L. et al**. A redução do fracasso escolar através de atividades extracurriculares: os dois lados da moeda**. In: **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, 15, 2009, Anais... Maceió: ABRASPO, 2009. p. 10.

BONAZZI, M.; ECO, H. Mentiras que Parecem Verdades. São Paulo: Summus, 1980.

BONGIOVANNI, Luca..**Um grupo de aventuriros e chantagistas': a questão da estética das apresentações teatrais da Companhia Mulata Brasileira em Portugal - 1931.** In: XVI Encontro Regional de História da ANPUH- Rio, 2014, Rio de Janeiro. Anais do XVI Encontro Regional de Hitória da ANPUH - Rio: Saberes e práticas científicas. Rio de Janeiro, 2014. p. 1-11.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRANCO, Carla Castello. ALVES Marcia Maria. **Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método**. XII congresso nacional de educação EDUCERE, 26 a 29/10/2015 UFPR. ISSN 2176-1396

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF:Senado, 1988.

_____. LDB. Lei 9394/96 **– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em< www.planalto.com.br. >. Acesso em 15 de novembro de 2018.

_____. Lei nº 12.288, de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de 13 de abril de 1995, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre **o Estatuto do Índio**.

_____. Lei n°13005. Plano Nacional de Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 108 p.

BRUSAMARELLO, R.; Monte Carmelo, E.L.. **Paul Erdös, o mago**. Matemática Universitária, v. 43, p. 74-81, 2007.

BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. E. R. **Anais dos resultados da VII Olimpíada Brasileira de Astronomia.** Disponível em Acesso em 01/06/2017 Camargo, V. R. T. Jogos Olímpicos e os meios comunicacionais: identidades culturais, tecnológicas e científicas- Comunicarte, 2002.

CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa. **A História Comparada e suas vertentes: Uma revisão historiográfica**. Historiae: revista de história da Universidade Federal do Rio Grande , v. 2, p. 187-195, 2011.

CANALLE, J. B. G et al. **Anais da Olimpíada de Astronomia,** 2004. Capinussú, J. M. A Política nos Jogos Olímpicos. Revista de Educação Física, n. 136, 2007, p 58-64. COB. Inspirados na Grécia os Jogos Olímpicos da Era Moderna. Disponível em:< http://www.cob.org.br/movimento-olimpico/jogosolimpicos> Acesso em 02/04/2015. 77 Cocco,

CÂNDIDO DA SILVA, Renato **O estado da arte das publicações sobre as olimpíadas de ciências no brasil** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2016.

CARDOSO, Irene. **Narrativa e História**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 12(2): 3-13, novembro de 2000.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; MARTINEZ, Carmem Lídia Pires. **Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores.** Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2005, vol.11, n.1, pp.133-144. ISSN 1516-7313. http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000100011.

CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional. 6(2), 2001, p. 93-112.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

CHAGAS, I. Aprendizagem não-formal/formal das ciências: relações entre museus de ciência e escolas. Revista de Educação, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1993. FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, 2007

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in Teoria & Educação.** N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. Tradução de CHERVEL, André. **L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche in Histoire de l'education**. N. 38. Paris: INRP, 1988

CORREIA, L. C. ; NASCIMENTO, M. C. M. . **Os diferentes modelos avaliativos frente as necessidades de uma avaliação para a aprendizagem**. In: XI Congresso Nacional de Educação Educere, 2013, Curitiba. Anais do XI Congresso Nacional Educação Educere, 2013. p. 16455-16467.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves; SILVA, Vanísio Luiz da **À Sombra do Baobá: A Cultura Negra na Educação Etnomatemática**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3 p. 685-708 set. / dez. 2016

CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*** Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997 http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010 **

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano – artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004

DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2013

DUBET, F. **"O que é uma escola justa**". Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 123, p. 539-555, set-dez, 2004.

DUBY, Georges e PERROT, Michelle. (orgs.) **Escrever a História das Mulheres**. In: THÉBAUD, Françoise. **História das Mulheres no Ocidente.** O século XX. Porto, Edições Afrontamento, 1995.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

ELIAS, Norbert. El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de Cultura Economica, 1989.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTRADA, Adrian Alvarez. **Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin**. Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar da nova era, Vol. II.** Ed. São Paulo: Globo, 2008. (1ª Ed. 1965)

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **História da loucura na idade clássica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte. Dimensão. 2009.

_____ **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** 13ª ed. rev. e ampl. Campinas/SP. Papirus. 2012 (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico).

FRANCISCO. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium**. Vaticano: 2013. In: http://m.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap _20131124_evangelii-gaudium_po.pdf. Visitado em 27 dez 2018,

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF , v. 12, p. 33-48, 2007.

GELBCKE, Juliana. História pública e consciência histórica: uma reflexão da didática da história (Universidade Estadual de Ponta Grossa) XIV encontro regional de história. 2014. Disponível em http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/349.pdf> visitado em 12/08/2018.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da Silva. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus**. Brasília: MEC:MARI:UNESCO, 1995.

GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica**. Dissertação PPG Educação faculdade de educação USP 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed., 1ª reimp., Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2011.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

HEYMANN, Luciana. **O"devoir de mémoire" na França contemporânea : entre a memória, história,legislação e direitos**. Rio de Janeiro: CPDOC,, 2006. 27f.

JAFELICE, L. C. **Não, às olimpíadas de astronomia. sim, a iniciativas puramente cooperativas**. In: Reunião Anual da Sociedade Astronômica Brasileira. Águas de Lindóia: SAB, 2005. v. 25, p. 89. Painel 36

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2 ed. Ver. Brasília: Unesco, 2010.

LARA, L. M. ; PIMENTEL, G.G.A. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem, de Roger Caillois**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte , Campinas, SP, v. 27, p. 179-185, 2006.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino da história**. Revista Brasileira de História. São Paulo, Humanistas Publicações, vol. 19, nº 38, p. 125-138, 1999. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf. Acesso em 07/01/2015.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In.: BARCA, Isabel (org.) Perspectivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2001.

_____. **"Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

_____. **Por que aprender História? Why learn History?** Trad: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. Educ. rev. [online]. 2011, n.42, pp. 19-42. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500003.>

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

LIMA, A. R. S. ; SAEGER, M. M. M. T. ; MORAIS, J. J. S. ; ANDRADE, T. S. . **Moodle como apoio ao ensino presencial: um estudo junto aos discentes de ciências contábeis da UFPB sobre esta metodologia de ensino**. Revista de Educação, Gestão e Sociedade , v. 5, p. 1-19, 2015.

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

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum**. Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.507-524. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177445.

MAIA, D. ; GOMES, N. ; FRESHSE, E. ; SANTOS, L. A. . Paul Willis.Aprendendo a Ser Trabalhador-Escola Resistência e Reprodução Cultural. Porto Alegre:Artes Médicas.1991.(Resenha). Revista Mediações, Londrina, v. 5, n.2, p. 211-231, 2000.

MARINHO, R.F et al. **Utilizando o ensino a distância como ferramenta de preparação para a Olimpíada Brasileira de Astronomia**, Research Gate, vol. 11, n. 20, 2015.
MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016, 348p.

MARX, Karl. "**O que é a Comuna?**". In: FERNANDES, F. (Org.) **Marx, Engels: história**. São Paulo : Ática, 1983, pp : 293-307.

MESERANI, Samir Curi. **Apresentação da edição brasileira.** In: ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades.** Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de História da UECE em Fortaleza,** Dissertação (Mestrado em Mestrado Acadêmico em História) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016

_____. Projeto **ONHB na E.E.M. Tenente Mário Lima: reflexões teóricas.** Educare (Fortaleza) , v. 7, p. 67-82, 2013.

_____. ; OLIVEIRA, S. M. S. . **Formação Continuada na ONHB: Ensino de História da África. In: XIII Encontro Cearense de História da Educação**, 2014, Fortaleza. Golpe de 1964: História, Geopolítica e Educação. Fortaleza: EdUECE; Editoras UFC, 2014. v. 1. p. 1.

_____; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. **Práticas Docentes em Ensino de História por meio da Olimpíada Nacional em História do Brasil no Estado do Ceará.** In: XVII

ENDIPE, 2014, Fortaleza. **A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre Escola, Formação de Professores e Sociedade.** Fortaleza: EdUECE ISBN: 978-85-7826-293-8), 2014. p. 249-249.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

MONTEIRO, Katani ; MENDEZ, N. P. **Gênero, biografia e ensino de História.** Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online) , v. 4, p. 84-97, 2012.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo**. In: MARTINS, F. M. O. C. (Org.) ; SILVA, J. M. (Org.) ; MORIN, E. C. T. (Org.) ; VATTIMO, G. (Org.) ; BAUDRILLARD, J. (Org.) ; SFEZ, L. (Org.) ; MAFFESOLI, M. (Org.) ; VIRILIO, P. (Org.) ; LEVY, P. (Org.) ; DEBRAY, R. (Org.) ; ETC, C. (Org.) . **Para Navegar No Século 21 - Tecnologias do Imaginário e Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCR, 1999.

_____; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo:Petrópolis, 2000.

_____; CIURANA, Emílio - Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 2.ed. São Paulo, Brasília, DF: Cortez, UNESCO, 2007

MOREIRA, M. G. **As fontes e o ensino de História.** In: As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004**.**

MOTA-RIBEIRO, S. (2000) **'Ser Eva e dever ser Maria: paradigmas do feminino no Cristianismo'**, comunicação apresentada ao IV Congresso Português de Sociologia, Universidade de Coimbra, 17-19 de Abril.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje.** In: Ação Educativa (Org.). Viver, Aprender Unificado, 7a. e 8a. série. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 2008, p. 35-88;

_____ (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, M. G.; PALHANO, D.; JANNE, Y. Y.; OEIRAS, J.Y.Y. **"Competições escolares: uma alternativa na busca pela qualidade em educação**". XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE - Mackenzie - 2007

OLIVEIRA João Pacheco de, FREIRE Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil** / e– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Regina Soares de. ; ALMEIDA, Vanusa Lopes de ; FONSECA, Vitória Azevedo da. . **História (coleção A reflexão e a prática no ensino - volume 6**). 1. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2012. v. 6. 168p

PEREIRA, Ana Luísa Lopes **A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem.** Repositório Aberto da Universidade do Porto FLUP - Faculdade de Letras, 2013. http://hdl.handle.net/10216/71590

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015. DOI: 10.5965/

PEREIRA**,** Júnia Sales**. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnicoidentitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639**. Revista Estudos Históricos, Brasil, 21, out. 2008. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/artcle/view/1292/713

PEREIRA, R. G. **Júnior, E. M. A Olimpíada Brasileira de Física no Estado de São Paulo e a difusão do conhecimento na Universidade de São Paulo**. Revista Cultura e Extensão USP, vol. 1, 2009.

PEREIRA MELO, J. J. . **A educação senequiana. Educação e Filosofia** (UFU. Impresso) , v. 21, p. 61-88, 2007.

PERNOUD, Regine. Luz sobre a Idade Média. Publicações Europa-América, 1996.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988

PETITAT, André. P**rodução da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PICCOLO, G. M. ; **O universo lúdico proposto por Caillois. Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires) , v. n.127, p. 1-12, 2008.

PINAR, W. F. **O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 35, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000000004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05/06/2018.

PROENÇA, Wander de Lara . **Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos**. 2014.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silencio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUADROS, A, L et al. **A aprendizagem e a competição: A Olimpíada Mineira de Química na visão dos professores do Ensino Médio.** Revista de Pesquisa em Educação em Ciências, n. 3, 2010. p. 125-136.

_____. **Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das Olimpíadas científicas**. Revista de Educação Pública, v. 22, n. 48, jan./abr. 2013.

RANGEL, Mary. **Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do programa nacional do livro didático.** Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 21, p. 187-200, jul./dez. 2005LINHAS CRITICAS 21:LINHAS CRITICAS 21 March/3/11 6:55 PM Page 200

REIS, A. S. C.. **Formação da Consciência Histórica a partir das ideias de Progressão do Livro Didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II**. In: XVIII Simpósio Nacional de História, 2015, Florianópolis. Anais Eletrônicos do XVIII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 2015. p. 1-13.

REZENDE, Flávia ; OSTERMANN, Fernanda. Desigualdades sociais e de desempenho nas olimpíadas de ciências. ComCiência (UNICAMP) , v. 172, p. 1, 2015.

_____. **Olimpíadas de ciências: uma prática em questão.** Ciência & Educação, Bauru, v.18, n.1, p.245-256, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n1/15.pdf. Acessado em setembro de 2018

ROBERTSON. Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial.** Revista Brasileira de Educação, vol. 17, núm. 50, mayo-agosto, 2012, pp. 283-302. ISSN: 1413-2478. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620003>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou a educação**. São Paulo: Difel, 1968. (Clássicos Garnier).

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07–16, jul./dez. 2006.

_____ (a). **Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica.** Editora da Universidade de Brasília, 2007. Pág. 91 – 100.

_____ (b). **História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SADDI, Rafael. **Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica**. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de**. O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro, ed. escala, 1ª. ed. 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 7° Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio.** 2º Ed. Lisboa, Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In: BURKE, Peter. (org.) **A escrita da História. Novas Perspectivas**. 5ª reimpressão, São Paulo, UNESP, 1992, pp.63-95. [Tradução de Magda Lopes. New Perspectives on Historical Writing. England, 1991.]

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores**. Londrina, 2012.

SILVA, Fernando Teixeira da ; CHALHOUB, Sidney . **Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980.** Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth (UNICAMP), v. 14, p. 13-57, 2009.

SOLER, R. **Jogos cooperativos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SOLER, R; SOLER, S. S. **Alfabetização cooperativa.** Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

STEINDORFF, Gabriel; PICCININ, Fabiana. **Os Níveis Narrativos como Frase Hermenêutica no Filme "A Origem"** 1ISSN: 2238-0701Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura Nº 9| Ano 2015

RAMOS, A. R. F. **Séculos Indígenas no Brasil, Catálogo Descritivo de Imagens. VOL.1**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RODRIGO, Ênio**. Olimpíadas científicas, jogos sem perdedores,** 2013. Disponível em: https://eniorodrigo.wordpress.com/2013/02/25/olimpiadas-cientificas-jogos--sem-perdedores/. Acessado em junho de 2018.

TALAMONI, ACB. **O programa da descrição densa**. In: **Os nervos e os ossos do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 53-66.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. Paz e Terra, 1992.

UVINHA, M. S. A. R. **Globalização, Jogos Olímpicos e as tendências convergentes em lazer, recreação e esporte**. Corpo Consciência, 2007, 11, p 87-94.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007

WILLlS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social**. Porto Alegre. 1991

WHITE, Hayden. **A questão da narrativa na teoria contemporânea da História**. In: Revista de História. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira. **O livro didático e o ensino de história em uma escola pública situada no interior–Universidade Estadual Paulista**. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

ZAHAVI, Gerald. **Ensinando história pública no século XXI.** In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.53-63.

ZÁRATE, J. D. B.; CANALLE, J.B.G.; SILVA, J. M. N. da. **"Análise e classificação das questões das dez primeiras olimpíadas brasileiras de astronomia e astronáutica**". Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 26, n. 3: p. 609-624, dez. 2009.