

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**  
Departamento de História  
Programa de Pós-Graduação em História Social

**A História, seu ensino e sua aprendizagem:  
conhecimentos prévios e o *pensar historicamente***

Daniel Vieira Helene

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em História.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ligia Coelho Prado

- versão corrigida -

**São Paulo**  
**2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

H474h Helene, Daniel Vieira  
A História, seu ensino e sua aprendizagem:  
conhecimentos prévios e o pensar historicamente /  
Daniel Vieira Helene ; orientadora Maria Lígia  
Coelho Prado. - São Paulo, 2016.  
324 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras  
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de História. Área de concentração:  
História Social.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Imaginários  
Sociais. 4. Cartografia Escolar. 5. Aprendizagem  
Significativa. I. Prado, Maria Lígia Coelho, orient.  
II. Título.

HELENE, Daniel Vieira. **A História, seu ensino e sua aprendizagem: conhecimentos prévios e o pensar historicamente**. São Paulo, 2016. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em História.

**Aprovado em 08 de abril de 2016.**

Gostaria de registrar nesta versão, entregue após a defesa, um agradecimento especial à banca examinadora, composta pelos professores

**Maria Ligia Coelho Prado** (FFLCH - USP), presidente da banca,

**Elias Thomé Saliba** (FFLCH – USP),

**Celso Fernando Favaretto** (FE – USP),

**Circe Maria Fernandes Bittencourt** (FE – USP), e

**Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro** (FE – UFRJ),

que fizeram as mais sérias e mais generosas leituras que o autor deste trabalho poderia imaginar. A todos e a cada um dos membros da banca, meu mais sincero agradecimento.

*"Há uma concepção de História que, confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso. A isso corresponde a ausência de nexos, a falta de precisão e de rigor na exigência que ela faz ao presente."*

**(Walter Benjamin, 1915)**

Aos meus alunos,  
que me permitem entender a História,  
e para quem o tempo não é infinito.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a cada um daqueles que foram meus alunos desde que iniciei minha carreira como professor.

Na Escola da Vila, especialmente as turmas que então eram designadas como de 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental) de 2003, 2004 e 2005, mas também aquelas de 2º ano do Ensino Médio de 2003, me ensinaram que o sentido do meu trabalho era determinado pelas aprendizagens dos alunos. Isto parece pouco – ou pode parecer óbvio –, mas asseguro que essa aprendizagem foi a razão para que eu enfim definisse que o que queria mesmo era ser professor. O mesmo fizeram aqueles que, antes ainda, foram por muito pouco (mas inesquecível) tempo meus alunos da 6ª série de 2002 da saudosa Escola Logos. Ainda na Escola da Vila, os alunos de 9º ano de 2007, 2008 e 2009 me permitiram pela primeira vez reconhecer que essa relação entre ensino e aprendizagem, além de definir minha profissão, podia – e devia – representar uma possibilidade de investigação científica.

Agradeço ainda aos meus alunos das turmas de 2007, 2008, 2009 e 2010 do Centro de Estudar Acaia Sagarana. Nas aulas em que estivemos juntos, eles me mostraram que as relações entre educação e política (ou seja, entre educação e transformação social) tinham uma dimensão ainda maior do que aquela que eu intuía.

Devo um agradecimento ainda mais especial aos alunos das turmas de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, que foram aos poucos me ensinando algo maior e difícil de traduzir em palavras. Ao tentar explicar o que era isso às sucessivas turmas no início de cada ano, a melhor formulação que encontrei foi dizer a eles que via ali, no Sagarana, pela primeira vez em alunos mais velhos (afinal, todos já haviam concluído ou estavam concluindo o 3º ano do Ensino Médio), o que via nos meus alunos da 5ª série anos antes: um “brilhinho nos olhos” diante das situações em que nos damos

conta de que estamos aprendendo e que, portanto, nos mobilizam a querer aprender mais. Estes alunos me ensinaram que isso não era uma característica das crianças de menos idade. Esse “brilhinho nos olhos” é uma condição humana, que nos toca a todos, desde que todos tenham oportunidades.

Não poderia deixar de agradecer às instituições nas quais pude desenvolver meu trabalho. Sinto-me particularmente privilegiado por ter podido começar minha carreira na **Escola da Vila**. Devo muito a essa instituição que, justamente por tomar o estudo e a reflexão sobre a prática como os aspectos mais fundamentais do desenvolvimento profissional do professor, reúne em seus quadros profissionais tão competentes. Gostaria de fazer um agradecimento especial destacadamente à professora **Silvia Lenzi**, e também aos professores **Laércio Furquim**, **Maria Lima**, **Oldimar Cardoso** e **Wania Cristina Oliveira**, que me acolheram como estagiário em suas salas de aula e generosamente compartilharam comigo seus maiores tesouros. Sem as intensas conversas com **Debora Oller** e **Sônia Barreira**, também nada do que está nessas páginas teria sido possível. Gostaria que todos os meus colegas de trabalho na Escola da Vila, da Educação Infantil ao Ensino Médio, ao longo dos dez anos em que estive lá se sentissem neste momento reconhecidos. Agradeço ainda, e sobretudo, à orientação sempre precisa, atenta e companheira de **Ivone Domingues**, a quem sempre terei como minha coordenadora pedagógica, além de boa amiga.

Agradeço também ao **Instituto Acaia**, com o reconhecimento de que são muito poucas as instituições que conseguem desenvolver tantos trabalhos de tanta importância. Gostaria de agradecer profundamente à companhia, à amizade e à sabedoria de **Ana Inoue**, diretora do Centro de Estudos Acaia Sagarana, a quem se deve sua existência, mas também sua contínua e incessante construção. **Camila Barbosa**, **Danilo Hernandez**, **Fabiana Vilaço**, **Letícia Christman**, **Luiza Moraes**, **Marcos Bolognesi**, **Paulo Cunha**, **Priscila Vallinoto**, **Rafael Andrade Pereira**, **Renato Casemiro** e **Thiago Martins**: a convivência com vocês me enriqueceu e enriquece pessoal e profissionalmente todos os dias. Agradeço particularmente a **Tassiana Souza**, “alma” do Sagarana. Não gostaria de deixar de registrar meu caloroso agradecimento a nenhum daqueles profissionais que, entre 2007 e 2015, passaram pelo Sagarana. Tive ainda o privilégio de conviver no Sagarana com **Sonia Favaretto**, leitora incansável, inclusive das minhas produções, a cuja amizade e sabedoria devem ser creditados quase todos os meus acertos e nenhum dos meus equívocos.

Outras pessoas, com quem não convivi (apenas) nessas instituições, foram importantes para que o professor e o pesquisador fossem paulatinamente se encontrando em uma mesma pessoa. Gostaria de registrar aqui meu agradecimento a: **Celina Fernandes, Celso F. Favaretto, Helenice Ciampi, Irene Cardoso, Jorge Grespan, Juliana Filgueiras, Lourdes Atié, Malena Masticchio, Manuela Prado, Maria Alice Nogueira Souto, Maria Eugênia Franco, Maria Helena Capelato, Maria Lídia Aguilar e Regina Scarpa.**

Agradeço também ao professor **Elias Thomé Saliba**, meu orientador no Mestrado, bem como aos professores **Vera Lucia Amaral Ferlini** e **Norberto Guarinello**, meus orientadores no **Programa Especial de Treinamento (PET/Capes)** durante a Graduação. Agradeço ainda, *in memoriam*, a **István Jancsó** e **Ilana Blaj** que, além de professores inesquecíveis do primeiro ano da Graduação e co-orientadores no PET/Capes, me acompanham de perto ainda hoje.

Agradeço às professoras **Iris Kantor** e **Carla Lois**, bem como a todos os participantes do grupo de História da Cartografia que se reuniu nas *Jornadas Interescuelas* de 2013 e 2015, na Argentina, por terem me ajudado a compreender que os mapas não são mudos, nunca. Também agradeço às minhas professoras nas disciplinas de Pós-Graduação, **Cecília Helena de Salles Oliveira** e **Lilia Moritz Schwarcz**, interlocutoras durante a elaboração inicial dos desenhos desta pesquisa. Agradeço ainda ao professor **Peter Seixas**, pela muito generosa recepção na *University of British Columbia*, em Vancouver (Canadá), e ao professor **Mario Carretero** pelas discussões em Buenos Aires que definiram, ainda em 2007, e sem muita consciência disso, os primeiros rudimentos desta tese.

Às professoras **Circe Bittencourt** e **Stella Maris Scatena Franco Vilardaga**, que compuseram a banca de qualificação deste processo de doutoramento, devo também um agradecimento especial pela leitura atenta, pela delicadeza diante de todas as falhas do meu trabalho, e por todas as sugestões e recomendações que fizeram com que aquele relatório de qualificação se transformasse nesta tese.

A todos os colegas do **Laboratório de Estudos de História das Américas (LEHA)**, pela generosa acolhida e pelas contribuições que em diferentes oportunidades foram feitas a este trabalho, meu sincero agradecimento.

Registro aqui meu reconhecimento e profundo agradecimento ao **Departamento de História, à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, e à Universidade de São Paulo.**

Agradeço ainda a **Maria Antonieta da Costa Vieira** pelo incondicional apoio e pela dedicação em ler muitas das minhas produções, desde a Graduação até as primeiras versões desta tese, assim como a **Maria Isabel da Costa Vieira**, madrinha e companheira na opção pela escola.

Queria registrar ainda meu agradecimento especial a cinco grandes amigos, **João Brant, Bruno Favaretto, Eder Camargo, André de Melo Araújo e Fernando Luiz Cássio Silva**, cuja perspicácia e argúcia intelectual, em diferentes momentos da minha vida, foram decisivas para despertar em mim a vontade de conhecer mais sobre o mundo e sobre meu lugar no mundo. A amizade de vocês teve e tem (também para a minha formação) um valor inestimável.

Também gostaria de agradecer à minha mãe, **Maria Augusta da Costa Vieira**, que de inúmeras maneiras é responsável pela construção deste trabalho e de seu autor. Do trabalho, pelas incontáveis conversas nas quais, ao mesmo tempo em que sempre me ouvia como poucos, estava sempre pronta a renovar minha disposição para seguir adiante. Do autor, pela inspiração e modelo que, (acredito) desde as primeiras horas de vida, ela representa para mim.

Destacadamente, agradeço a **Lisângela Kati do Nascimento**, com quem (e com cuja experiência, vivacidade, alegria, inteligência, companheirismo, tenacidade, brilho, doçura...) me casei um ano antes de entrar no Doutorado. Kati participou de toda a história de construção desta tese como minha integral companheira na Escola da Vila, no Sagarana e sobretudo na vida. Desde que a conheci, ela tem, como ninguém, me ajudado a ver que o professor é um eterno pesquisador, e vice-versa.

Por fim, agradeço à professora **Maria Ligia Coelho Prado**, minha Orientadora, que é, desde os tempos da Graduação, uma importante referência, no plano intelectual, profissional, como no plano pessoal. Maria Ligia foi interlocutora confidente em momentos cruciais da minha vida. Nas nossas conversas, ela foi sempre decisiva no sentido de trazer-me à pesquisa e à Academia. Em 2010, perguntei se aceitaria me orientar. Como de costume, ela estava pronta a estender-me a mão e, em seguida, com a seriedade e precisão que lhe são peculiares, a começar a me apresentar aos desafios que eu teria de superar.

Graças a ela, nunca me senti sozinho nessa empreitada.

## RESUMO

Este trabalho investiga os sentidos atribuídos pelos alunos ao que estudam em História. A pesquisa tratou de um grupo de 170 estudantes que compuseram as turmas do Centro de Estudar Acaia Sagarana ao longo dos anos de 2011 a 2015. O Centro de Estudar Acaia Sagarana é um núcleo do Instituto Acaia, sediado em São Paulo (SP), que trabalha anualmente com um grupo de 36 alunos que têm o projeto de continuar estudando, egressos do Ensino Médio da rede pública estadual paulista. Nas aulas de História, uma das sequências didáticas, que ocorre na metade do ano letivo, trata do processo de Independência do Brasil. Em torno dela, pesquisamos os conhecimentos prévios dos alunos e as concepções com as quais eles chegam às aulas, tanto no que concerne especificamente à Independência, quanto em relação à formação territorial brasileira. Notamos que tais conhecimentos prévios derivam e participam dos imaginários sociais, que são aqui compreendidos como parte da realidade social e não como reflexo dela. Assim, na mesma medida em que a *imagem* da Independência que os alunos têm está muito relacionada, por exemplo, às pinturas de História do século XIX, sua compreensão da formação territorial brasileira se ancora na cartografia a que tiveram acesso, notadamente nas tradições da cartografia escolar. Se estes são os conhecimentos prévios dos alunos, como eles empreendem aprendizagens a partir daí? A pesquisa trata então de investigar as alterações nas maneiras de conceber a Independência e a História que os alunos evidenciam em suas produções nas aulas de História. Assim, este trabalho trata do ensino, mas fundamentalmente da aprendizagem em História, buscando compreender como os alunos constroem ideias cada vez mais complexas em torno do *pensar historicamente*. Ao fazê-lo, tratamos de um processo de elaboração curricular autoral, que toma o professor como profissional intelectual.

### Palavras-chave

Ensino de História, currículo, imaginários sociais, cartografia escolar, aprendizagem significativa.

## **ABSTRACT**

This study investigates the meanings that students attribute to what they study in History. We dealt with a group of 170 students of the *Centro de Estudar Acaia Sagarana* from 2011 to 2015. The *Centro de Estudar Acaia Sagarana* is a project held at the *Instituto Acaia*, in São Paulo (SP). Annually, it works with a group of 36 students who come from the public schools at the end of High School and have the project to continue studying. One of the didactic modules in the History course focuses Brazil's Independence process. This study takes place approximately at the middle of the year. We investigated the students' prior knowledge and the conceptions they bring to the classes, both regarding specifically the Independence process, and the Brazilian territorial formation. We noted that such prior knowledge derives from and participates in the social imagination, which is to be understood as part of the social reality rather than reflecting it. The *image* of the Independence the students have is closely related, for example, to nineteenth century's paintings of historical national themes. Also, their understanding of the Brazilian territorial formation is widely anchored in the maps they have had access to, most probably at school. If these are the students' prior knowledge, how do they learn from there? We then come to investigate the changes in the ways of conceiving the Independence and History that students show in their texts produced in the History classes. This work deals with the teaching, but mainly with the learning of History, trying to understand how students build increasingly complex ideas in *historical thinking*. In doing so, we dealt with a process of authorial curriculum design, conceiving the teacher as an intellectual professional.

### **Keywords:**

History teaching, curriculum, social imagination, cartography, meaningful learning.

# SUMÁRIO

Lista de tabelas	14
Lista de diagramas	14
Lista de imagens	14
Índice de alunos mencionados na tese	18
<b>Prólogo</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>43</b>
<b>Contexto e currículo; currículo e autoria</b>	
<b>1.1 O Centro de Estudar Acaia Sagarana</b>	<b>47</b>
<b>1.2 O currículo de História: princípios e objetivos</b>	<b>55</b>
<b>1.2.1 Ler textos relacionados à área de História</b>	<b>62</b>
<b>1.2.2 Escrever textos relacionados à área de História</b>	<b>65</b>
<b>1.2.3 Compreender as fontes do conhecimento histórico</b>	<b>68</b>
<b>1.2.4 Elaborar explicações próprias</b>	<b>71</b>
<b>1.2.5 Perceber-se como sujeito social</b>	<b>75</b>
<b>1.3 Seleção e organização de conteúdos: o curso de História do Sagarana</b>	<b>90</b>
<b>1.3.1 Módulo 1</b>	<b>97</b>
<b>1.3.2 Módulo 2</b>	<b>99</b>
<b>1.3.3 Módulo 3</b>	<b>100</b>
<b>1.3.4 Módulo 4</b>	<b>102</b>
<b>1.3.5 Temas para estudo autônomo</b>	<b>104</b>

<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Imaginário nacional e representações compartilhadas: “o Brasil”, o mapa e o território</b>	<b>106</b>
2.1 O logomapa do Brasil	107
2.2 O começo do Brasil: <i>aqui já era aqui muito antes do “terra a vista”</i>	116
2.3 A formação territorial do Brasil, ou: <i>Brasil, um país sem fronteiras</i>	134
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Imaginário nacional e representações compartilhadas: imagem da Independência</b>	<b>156</b>
3.1 A imagem da Independência, ou: “a ideia do ribeiro”	157
3.2 Uma outra imagem da Independência	185
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>195</b>
<b>O pensar historicamente e a construção de ideias cada vez mais complexas</b>	
4.1 O pensar historicamente	197
4.2 A construção de ideias cada vez mais complexas	215
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>245</b>
<b>Caderno de Imagens</b>	<b>250</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>304</b>
<b>FONTES</b>	<b>321</b>

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b>	Composição das turmas do Centro de Estudos Acaia Sagarana, 2011 a 2015 – escolas de origem dos alunos	<b>48</b>
<b>Tabela 2</b>	Ingresso em universidades públicas ou privadas de referência	<b>54</b>
<b>Tabela 3</b>	<i>Você estudou a Independência do Brasil na escola?</i>	<b>94</b>
<b>Tabela 4</b>	<i>Quando estudou a Independência do Brasil na escola?</i>	<b>94</b>
<b>Tabela 5</b>	Mapas-imagem dos alunos das turmas de 2014 e 2015 (frequência e porcentagem)	<b>146</b>
<b>Tabela 6</b>	“A imagem” da Independência (frequência)	<b>159</b>
<b>Tabela 7</b>	Imagem mais próxima do que foi a Independência na realidade	<b>186</b>
<b>Tabela 8</b>	Imagem que deveria ser “a imagem” da Independência	<b>191</b>

## Lista de diagramas

<b>Diagrama 1</b>	<i>The six historical thinking concepts</i> , de acordo com SEIXAS & MORTON (2013)	<b>209</b>
<b>Diagrama 2</b>	<i>Components of historical reasoning</i> , de acordo com VAN BOXTEL & VAN DRIE (2007)	<b>212</b>
<b>Diagrama 3</b>	Modelo de estrutura de referência para <i>thinking historically</i> , elaborado a partir de LÉVESQUE (2008)	<b>214</b>

## Lista de imagens

<b>Figura 1</b>	Régua “Mapa do Brasil”, fabricada por Indústria Bandeirante e comprada em uma papelaria paulistana em janeiro de 2014.	<b>251</b>
<b>Figura 2</b>	Régua “Mapa - América do Sul e Brasil”, fabricada por Indústria Bandeirante.	<b>252</b>
<b>Figura 3</b>	Desenho que se obtém ao traçar os contornos de Brasil e América do Sul a partir de uma régua escolar como a da figura 2.	<b>253</b>
<b>Figura 4</b>	Desenho de Marília (2014) representando “o Brasil”.	<b>254</b>
<b>Figura 5</b>	Desenho de Eduardo (2014) representando “o Brasil”.	<b>254</b>
<b>Figura 6</b>	Desenho de Penélope (2014) representando “o Brasil”.	<b>255</b>

<b>Figura 7</b>	Desenho de Mariza (2014) representando “o Brasil”.	<b>256</b>
<b>Figura 8</b>	Desenho de Suelen (2014) representando “o Brasil”.	<b>257</b>
<b>Figura 9</b>	Desenho de Adam (2014) representando “o Brasil”.	<b>258</b>
<b>Figura 10</b>	Desenho de Livia (2015) representando “o Brasil”.	<b>259</b>
<b>Figura 11</b>	Desenho de Raquel (2015) representando “o Brasil”.	<b>259</b>
<b>Figura 12</b>	Desenho de Cleyton (2015) representando “o Brasil”.	<b>260</b>
<b>Figura 13</b>	Desenho de Jonas (2015) representando “o Brasil”.	<b>260</b>
<b>Figura 14</b>	Desenho de Eudes (2015) representando “o Brasil”.	<b>261</b>
<b>Figura 15</b>	Desenho de Miguel (2015) representando “o Brasil”.	<b>262</b>
<b>Figura 16</b>	Desenho de Matilde (2015) representando “o Brasil”.	<b>263</b>
<b>Figura 17</b>	Desenho de Olívia (2015) representando “o Brasil”.	<b>263</b>
<b>Figura 18</b>	Desenho de Vitória (2015) representando “o Brasil”.	<b>264</b>
<b>Figura 19</b>	Desenho de Leandro (2015) representando “o Brasil”.	<b>265</b>
<b>Figura 20</b>	Desenho de Darel (2015) representando “o Brasil”.	<b>266</b>
<b>Figura 21</b>	Desenho de Eugênia (2015) representando “o Brasil”.	<b>266</b>
<b>Figura 22</b>	Mapas-imagem criados pelos alunos Nicolau (esquerda) e Claudio (direita), turma de 2012, representando as Capitânicas Hereditárias.	<b>267</b>
<b>Figura 23</b>	Mapas-imagem criados pelos alunos Conceição (esquerda) e Tarcio (direita), turma de 2012, representando o meridiano do Tratado de Tordesilhas	<b>267</b>
<b>Figura 24</b>	Mapa “Período pré-colonizador, 1500-1530”, constante da 4ª edição do <i>Atlas Histórico Escolar</i> , MEC/FENAME, 1968, pp.8-9	<b>268</b>
<b>Figura 25</b>	Mapa “As Capitânicas Hereditárias”, constante do <i>Atlas Histórico Básico</i> , de José Jobson Arruda, 2001, p. 36	<b>269</b>
<b>Figura 26</b>	Mapas-imagem criados por Márcio (2012).	<b>269</b>
<b>Figura 27</b>	Mapas-imagem criados por Diogo (2012).	<b>270</b>
<b>Figura 28</b>	Mapa-imagem criado por Clésio (2013).	<b>270</b>
<b>Figura 29</b>	Mapa-imagem criado por Ynaiá (2013).	<b>271</b>
<b>Figura 30</b>	Mapas-imagem criados por Fávia (2013).	<b>271</b>
<b>Figura 31</b>	Mapa “Povos indígenas do Brasil na época do descobrimento”, constante do <i>Atlas Histórico Básico</i> , de José Jobson Arruda, 2001, p. 35.	<b>272</b>
<b>Figura 32</b>	Mapa “Distribuição dos grupos indígenas”, constante da 4ª edição do <i>Atlas Histórico Escolar</i> , MEC/FENAME 1968, p. 6.	<b>272</b>

<b>Figura 33</b>	Mapa "Etnias indígenas no Brasil no início do século XVI", constante do livro <i>Jornadas:hist</i> , 2012, p. 193.	<b>273</b>
<b>Figura 34</b>	Mapa "As primeiras Capitanias Hereditárias", constante da 4ª edição do <i>Atlas Histórico Escolar</i> , MEC/FENAME, 1968, p. 10	<b>273</b>
<b>Figura 35</b>	Mapa "Império do Brasil - 1822-1889", constante da 4ª edição do <i>Atlas Histórico Escolar</i> , MEC/FENAME, 1968, pp. 26-27.	<b>274</b>
<b>Figura 36</b>	Mapa "Vice-reino do Brasil e Capitanias da Coroa", encartado no livro <i>História do Brasil</i> , de Joaquim Silva, 1941, entre as páginas 194 e 195.	<b>275</b>
<b>Figura 37</b>	Mapa "Divisão político-administrativa da América Espanhola (século XVI)", constante do livro <i>Novo História Conceitos e Procedimentos</i> , 2012, p. 198.	<b>276</b>
<b>Figura 38</b>	Mapas sobre divisões administrativas da América Portuguesa, constantes do livro <i>Radix: História</i> , 2013, p. 225.	<b>277</b>
<b>Figura 39</b>	Mapa representando divisões administrativas da América Portuguesa, constante do livro <i>História do Brasil</i> , 1971, p. 54.	<b>277</b>
<b>Figura 40</b>	Mapa representando divisões administrativas da América Portuguesa, constante do livro <i>História do Brasil</i> , 1971, p. 89.	<b>278</b>
<b>Figura 41</b>	Mapa representando divisões administrativas da América Portuguesa, constante do livro <i>História do Brasil</i> , 1971, p. 90.	<b>278</b>
<b>Figura 42</b>	Mapa "Invasões holandesas", constante da 4ª edição do <i>Atlas Histórico Escolar</i> , 1968, p. 22.	<b>278</b>
<b>Figura 43</b>	Fotografia da imagem constante da capa do <i>Atlas dos Estados Unidos do Brasil</i> , 1908.	<b>279</b>
<b>Figura 44</b>	Fotografia de detalhe do mapa do Estado do Espírito Santo, constante do <i>Atlas dos Estados Unidos do Brasil</i> , 1908.	<b>279</b>
<b>Figura 45</b>	Fotografia de detalhe do mapa do Estado do Espírito Santo, constante do <i>Atlas dos Estados Unidos do Brasil</i> , 1908.	<b>280</b>
<b>Figura 46</b>	Fotografia da legenda do mapa do Estado do Piauí, constante do <i>Atlas dos Estados Unidos do Brasil</i> , 1908.	<b>280</b>
<b>Figura 47</b>	Fotografia de detalhe do mapa do Estado de Santa Catarina, constante do <i>Atlas dos Estados Unidos do Brasil</i> , 1908.	<b>281</b>
<b>Figura 48</b>	Fotografia de detalhe do mapa do estado do Paraná, constante do <i>Atlas dos Estados Unidos do Brasil</i> , 1908.	<b>281</b>
<b>Figura 49</b>	Victor Meirelles, <i>Primeira Missa no Brasil</i> (1861).	<b>282</b>
<b>Figura 50</b>	Pedro Américo, <i>Independência ou Morte!</i> (1888).	<b>282</b>
<b>Figura 51</b>	Jean-Louis Ernest Meissonier, <i>Batalha de Friedland</i> (1875).	<b>283</b>
<b>Figura 52</b>	Reprodução da página 183 do livro do 8º ano da coleção <i>História: sociedade &amp; cidadania</i> .	<b>284</b>
<b>Figura 53</b>	François-René Moreaux, <i>Proclamação da Independência</i> (1844).	<b>285</b>
<b>Figura 54</b>	Pedro Américo, <i>Batalha de Campo Grande</i> (1877).	<b>285</b>
<b>Figura 55</b>	Edmund Restein, <i>Evacuation Day and Washington's triumphal entry in New York city, Nov. 25<sup>th</sup>, 1783</i> (1876).	<b>286</b>
<b>Figura 56</b>	Pedro Subercaseaux, <i>El abrazo de Maipú</i> (1908).	<b>286</b>
<b>Figura 57</b>	Victor Meirelles, <i>Batalha dos Guararapes</i> (1879).	<b>287</b>
<b>Figura 58</b>	Martín Tovar y Tovar, <i>Boceto para un cuadro sobre la firma del acta de la Independencia</i> (1876).	<b>287</b>

<b>Figura 59</b>	Juan Manuel Blanes, <i>Juramento de los treinta y tres orientales</i> (1877).	<b>288</b>
<b>Figura 60</b>	Ángel Della Valle, <i>La vuelta del malón</i> (1892).	<b>288</b>
<b>Figura 61</b>	Pedro Subercaseaux, <i>Proclamación y jura de la Independencia de Chile</i> (1945).	<b>289</b>
<b>Figura 62</b>	January Suchodolsky, <i>Batalha de Saint-Domingue</i> (1845).	<b>289</b>
<b>Figura 63</b>	Pedro Américo, <i>Batalha do Avaí</i> (1877).	<b>290</b>
<b>Figura 64</b>	Victor Meirelles, <i>Combate Naval de Riachuelo</i> (1883).	<b>290</b>
<b>Figura 65</b>	Jaime Bestard, <i>Intimación de los revolucionarios a Velasco</i> (1960).	<b>291</b>
<b>Figura 66</b>	Jean-Baptiste Debret, <i>Aclamação de D. Pedro I Imperador do Brasil</i> (1834).	<b>291</b>
<b>Figura 67</b>	Imagem da tela: cena do filme <i>Independência ou Morte</i> (1972), dirigido por Carlos Coimbra.	<b>292</b>
<b>Figura 68</b>	Imagem da tela: e-mail promocional recebido próximo do 7 de setembro de 2015.	<b>292</b>
<b>Figura 69</b>	Folheto promocional recolhido em junho de 2015.	<b>293</b>
<b>Figura 70</b>	Resposta de Flávia (2013).	<b>293</b>
<b>Figura 71</b>	Desenho de Darel (2015).	<b>294</b>
<b>Figura 72</b>	Desenho de Neuza (2015).	<b>294</b>
<b>Figura 73</b>	Desenho de Alceu (2015).	<b>295</b>
<b>Figura 74</b>	Desenho de Isabelly (2015).	<b>295</b>
<b>Figura 75</b>	Desenho de Cleyton (2015).	<b>296</b>
<b>Figura 76</b>	Desenho de Emília (2015).	<b>296</b>
<b>Figura 77</b>	Desenho de Décio (2015).	<b>297</b>
<b>Figura 78</b>	Desenho de Raquel (2015).	<b>297</b>
<b>Figura 79</b>	Desenho de Bernardo (2015).	<b>298</b>
<b>Figura 80</b>	Desenho de Edilson (2015).	<b>298</b>
<b>Figura 81</b>	José Antônio da Silva, <i>Grito do Ipiranga</i> , 1980.	<b>299</b>
<b>Figura 82</b>	<i>Revista Mundo Estranho</i> .	<b>300</b>
<b>Figura 83</b>	<i>Revista Mundo Estranho</i> .	<b>301</b>
<b>Figura 84</b>	Reprodução de página do livro do 8º ano da coleção <i>Projeto Radix: História</i> .	<b>302</b>

<b>Figura 85</b>	Mapa "O mundo em 1600" do <i>Atlas de História Moderna (até 1815)</i> , de Colin McEvedy, p. 21.	<b>302</b>
<b>Figura 86</b>	Mapa "O mundo em 1715" do <i>Atlas de História Moderna (até 1815)</i> , de Colin McEvedy, p. 65.	<b>303</b>
<b>Figura 87</b>	Mapa "O mundo em 1815" do <i>Atlas de História Moderna (até 1815)</i> , de Colin McEvedy, p. 87.	<b>303</b>

## Índice de alunos mencionados na tese

1	<b>Adam</b>	(2014)							<b>111</b>	<b>232</b>	<b>233</b>	<b>258</b>	
2	<b>Adriana</b>	(2014)										<b>172</b>	
3	<b>Alceu</b>	(2015)									<b>168</b>	<b>295</b>	
4	<b>Álvaro</b>	(2015)										<b>227</b>	
5	<b>Amélia</b>	(2013)				<b>130</b>	<b>131</b>	<b>165</b>	<b>234</b>	<b>235</b>	<b>240</b>		
6	<b>André</b>	(2015)					<b>226</b>	<b>227</b>	<b>228</b>	<b>229</b>	<b>231</b>		
7	<b>Antônia</b>	(2012)									<b>119</b>	<b>120</b>	
8	<b>Augusto</b>	(2011)										<b>177</b>	
9	<b>Bárbara</b>	(2012)									<b>119</b>	<b>188</b>	
10	<b>Bento</b>	(2014)										<b>189</b>	
11	<b>Bernardo</b>	(2015)									<b>168</b>	<b>298</b>	
12	<b>Brenda</b>	(2014)					<b>231</b>	<b>236</b>	<b>237</b>	<b>238</b>	<b>243</b>		
13	<b>Carolynne</b>	(2014)									<b>233</b>	<b>234</b>	
14	<b>Catarina</b>	(2013)		<b>125</b>	<b>126</b>	<b>142</b>	<b>147</b>	<b>153</b>	<b>154</b>	<b>192</b>	<b>193</b>		
15	<b>Cida</b>	(2012)									<b>190</b>	<b>192</b>	
16	<b>Claudio</b>	(2012)										<b>267</b>	
17	<b>Clésio</b>	(2013)									<b>141</b>	<b>270</b>	
18	<b>Cleyton</b>	(2015)						<b>111</b>	<b>168</b>	<b>192</b>	<b>260</b>	<b>296</b>	
19	<b>Clóvis</b>	(2014)	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>110</b>	<b>111</b>	<b>239</b>	<b>244</b>
20	<b>Conceição</b>	(2012)										<b>267</b>	
21	<b>Danton</b>	(2015)						<b>133</b>	<b>229</b>	<b>230</b>	<b>231</b>	<b>233</b>	
22	<b>Danusa</b>	(2013)										<b>122</b>	
23	<b>Darel</b>	(2015)						<b>116</b>	<b>129</b>	<b>168</b>	<b>266</b>	<b>294</b>	
24	<b>Darlene</b>	(2015)							<b>133</b>	<b>187</b>	<b>233</b>	<b>234</b>	
25	<b>Dayse</b>	(2013)							<b>127</b>	<b>128</b>	<b>130</b>	<b>142</b>	
26	<b>Décio</b>	(2015)									<b>168</b>	<b>297</b>	
27	<b>Diogo</b>	(2012)									<b>141</b>	<b>270</b>	
28	<b>Dora</b>	(2012)									<b>118</b>	<b>241</b>	
29	<b>Dulce</b>	(2011)									<b>166</b>	<b>176</b>	

30	<b>Edilson</b>	(2015)								<b>168</b>	<b>298</b>
31	<b>Eduardo</b>	(2014)	<b>110</b>	<b>222</b>	<b>223</b>	<b>224</b>	<b>225</b>	<b>227</b>	<b>254</b>		
32	<b>Eliane</b>	(2013)								<b>162</b>	<b>163</b>
33	<b>Elisângela</b>	(2012)								<b>120</b>	<b>140</b>
34	<b>Emília</b>	(2015)				<b>168</b>	<b>192</b>	<b>236</b>	<b>296</b>		
35	<b>Erenice</b>	(2014)									<b>187</b>
36	<b>Eudes</b>	(2015)						<b>112</b>	<b>133</b>	<b>261</b>	
37	<b>Eugênia</b>	(2015)								<b>116</b>	<b>266</b>
38	<b>Everson</b>	(2015)									<b>188</b>
39	<b>Fábio</b>	(2013)								<b>142</b>	<b>143</b>
40	<b>Fátima</b>	(2013)									<b>187</b>
41	<b>Flávia</b>	(2013)	<b>144</b>	<b>150</b>	<b>164</b>	<b>167</b>	<b>182</b>	<b>226</b>	<b>271</b>	<b>293</b>	
42	<b>Francisca</b>	(2011)						<b>170</b>	<b>177</b>	<b>178</b>	
43	<b>Geane</b>	(2014)									<b>231</b>
44	<b>Geórgia</b>	(2011)					<b>166</b>	<b>183</b>	<b>184</b>	<b>200</b>	
45	<b>Getúlio</b>	(2013)								<b>182</b>	<b>189</b>
46	<b>Glória</b>	(2013)									<b>187</b>
47	<b>Haroldo</b>	(2013)									<b>188</b>
48	<b>Iara</b>	(2013)								<b>125</b>	<b>126</b>
49	<b>Iraci</b>	(2011)									<b>167</b>
50	<b>Isabel</b>	(2013)									<b>131</b>
51	<b>Isabelly</b>	(2015)								<b>168</b>	<b>295</b>
52	<b>Jacyra</b>	(2011)								<b>167</b>	<b>178</b>
53	<b>Jessé</b>	(2013)								<b>142</b>	<b>143</b>
54	<b>Joaquim</b>	(2011)									<b>177</b>
55	<b>Jonas</b>	(2015)	<b>112</b>	<b>198</b>	<b>199</b>	<b>200</b>	<b>201</b>	<b>215</b>	<b>260</b>		
56	<b>Jorge</b>	(2012)									<b>140</b>
57	<b>Joseane</b>	(2012)									<b>120</b>
58	<b>Julia</b>	(2013)									<b>224</b>
59	<b>Kátia</b>	(2011)								<b>170</b>	<b>171</b>
60	<b>Laura</b>	(2011)									<b>175</b>
61	<b>Leandra</b>	(2011)									<b>166</b>
62	<b>Leandro</b>	(2015)						<b>116</b>	<b>123</b>	<b>265</b>	
63	<b>Lívia</b>	(2015)		<b>111</b>	<b>146</b>	<b>237</b>	<b>238</b>	<b>243</b>	<b>259</b>		
64	<b>Márcio</b>	(2012)					<b>118</b>	<b>140</b>	<b>141</b>	<b>269</b>	
65	<b>Marianne</b>	(2014)						<b>110</b>	<b>231</b>	<b>237</b>	
66	<b>Mário</b>	(2011)									<b>178</b>
67	<b>Marília</b>	(2014)								<b>109</b>	<b>254</b>
68	<b>Mariza</b>	(2014)								<b>111</b>	<b>256</b>

69	<b>Matilde</b>	(2015)												<b>113</b>	<b>263</b>
70	<b>Miguel</b>	(2015)	<b>112</b>	<b>201</b>	<b>202</b>	<b>203</b>	<b>204</b>	<b>205</b>	<b>213</b>	<b>215</b>	<b>224</b>	<b>262</b>			
71	<b>Moisés</b>	(2013)						<b>124</b>	<b>125</b>	<b>130</b>	<b>142</b>	<b>192</b>			
72	<b>Neide</b>	(2012)													<b>140</b>
73	<b>Neuza</b>	(2015)												<b>168</b>	<b>294</b>
74	<b>Nicolau</b>	(2012)													<b>267</b>
75	<b>Norberto</b>	(2011)													<b>179</b>
76	<b>Olívia</b>	(2015)												<b>113</b>	<b>263</b>
77	<b>Paula</b>	(2013)												<b>131</b>	<b>132</b>
78	<b>Penélope</b>	(2014)						<b>111</b>	<b>116</b>	<b>132</b>	<b>162</b>	<b>255</b>			
79	<b>Raquel</b>	(2015)						<b>111</b>	<b>168</b>	<b>227</b>	<b>259</b>	<b>297</b>			
80	<b>Raymundo</b>	(2014)													<b>163</b>
81	<b>Regiane</b>	(2013)													<b>171</b>
82	<b>Renato</b>	(2012)													<b>140</b>
83	<b>Rita</b>	(2013)													<b>222</b>
84	<b>Roberto</b>	(2013)													<b>189</b>
85	<b>Rogério</b>	(2011)												<b>172</b>	<b>178</b>
86	<b>Sandra</b>	(2014)													<b>127</b>
87	<b>Silvana</b>	(2014)													<b>171</b>
88	<b>Sônia</b>	(2011)												<b>170</b>	<b>171</b>
89	<b>Suelen</b>	(2014)						<b>111</b>	<b>129</b>	<b>130</b>	<b>162</b>	<b>163</b>	<b>257</b>		
90	<b>Suzanne</b>	(2014)													<b>110</b>
91	<b>Tânia</b>	(2013)													<b>188</b>
92	<b>Tarcio</b>	(2012)									<b>190</b>	<b>192</b>	<b>267</b>		
93	<b>Técia</b>	(2014)													<b>109</b>
94	<b>Tereza</b>	(2015)													<b>230</b>
95	<b>Thabata</b>	(2012)						<b>118</b>	<b>119</b>	<b>126</b>	<b>140</b>	<b>147</b>			
96	<b>Valdinei</b>	(2013)								<b>162</b>	<b>163</b>	<b>192</b>	<b>193</b>		
97	<b>Vander</b>	(2013)													<b>192</b>
98	<b>Vanessa</b>	(2013)						<b>123</b>	<b>124</b>	<b>192</b>	<b>220</b>	<b>231</b>			
99	<b>Vera</b>	(2014)												<b>174</b>	<b>175</b>
100	<b>Verônica</b>	(2013)			<b>131</b>	<b>142</b>	<b>218</b>	<b>219</b>	<b>220</b>	<b>221</b>	<b>222</b>	<b>227</b>	<b>230</b>		
101	<b>Vitória</b>	(2015)									<b>113</b>	<b>116</b>	<b>264</b>		
102	<b>Vivian</b>	(2014)													<b>131</b>
103	<b>Wilton</b>	(2011)												<b>172</b>	<b>179</b>
104	<b>Ynaê</b>	(2012)													<b>118</b>
105	<b>Ynaíá</b>	(2013)						<b>121</b>	<b>122</b>	<b>123</b>	<b>141</b>	<b>271</b>			

## PRÓLOGO

Ao ingressar no curso de Graduação em História da Universidade de São Paulo, em 1997, não pensava muito no que seriam meus horizontes de trabalho; pensava apenas que eu ia (e queria) estudar História. Costumo comentar com meus alunos que minha opção pelo curso de História foi uma escolha por aquilo que eu mais gostava de estudar. Conto isso a eles no momento em que manifestam dúvidas acerca do que escolher como carreira para se inscreverem no vestibular porque tais dúvidas muitas vezes se relacionam às carreiras e profissões que eles se veem desempenhando depois da Graduação – e não ao curso em si ou ao que precisarão estudar durante os anos do bacharelado ou da licenciatura que escolherem.

Para mim, porém, então com 18 anos, o que eu faria profissionalmente a partir do curso de História não era ainda uma questão. Acredito que em parte isso se deva ao fato de que sou filho de professores universitários, o que provavelmente contribuía para tomar esse caminho (tornar-me pesquisador e professor universitário) como uma espécie de “desdobramento natural”, sobre o qual não havia muito o que pensar. Mantinha, no entanto, o que me parecia ser ao menos uma certeza: não pensava em mim mesmo atuando como professor de História na Educação Básica.

É provavelmente alto o número de estudantes que entram no curso de História desejando *não* se tornarem professores escolares, por uma série de razões. Uma delas (a mais imediata) talvez seja o salário que um professor recebe, em média, no Brasil. Outra, relacionada a esta primeira, o desprestígio social que a profissão tem na nossa sociedade. Uma ou outra vez, depois de responder a alguém que eu era professor, me deparei com uma pergunta insólita, mas enunciada como solidária: “Ah, você dá aulas. E de trabalho, o que você faz?”. Uma terceira razão (e, na minha opinião, mais

determinante e mais comum do que as anteriores) é a própria experiência escolar que muitos de nós tivemos com a História e, por vezes, com nossos professores.

Eu havia tido a chance de estudar em boas escolas e de ter tido, via de regra, professores de História excelentes, no contato com quem vim construindo meu gosto pela disciplina. Mas se por um lado isso havia sido suficiente para me atrair à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, por outro, não bastava para me fazer querer dar continuidade ao trabalho que eles realizavam. Isto só mudou ao longo da Graduação – não por causa do curso de História, que àquela época pouquíssimo tratava de questões relativas ao ensino e à aprendizagem, mas como resultado da minha participação no Movimento Estudantil e em um Grupo de Estudos sobre Educação (de vida bastante efêmera) organizado autonomamente por alguns estudantes de História.

Primeiro, gostaria de tratar sucintamente do Movimento Estudantil. Em 1998 concorri à diretoria do Centro Acadêmico da História (CAHIS), por uma chapa à qual demos o nome de “Sagarana”. Nossa chapa, que representava uma continuidade em relação ao que vinha se construindo na história recente do CAHIS, perdeu a eleição. No entanto, como o estatuto do CAHIS previa a composição de uma diretoria proporcional aos votos obtidos, dos nove diretores, nós elegemos quatro e eu me tornei um deles.

A participação no Movimento Estudantil da História me abriu portas (experiências, questões, problemas...) que eu jamais previra. Defendíamos a autogestão e aquela composição proporcional da diretoria já era fruto de políticas nesse sentido que haviam sido implantadas antes mesmo da minha chegada à Universidade. A diretoria do CAHIS, graças a seu estatuto, tinha poderes muito restritos no que concerne a tomar decisões: elas eram tomadas em reuniões plenárias dos estudantes que eram realizadas mensalmente e nas quais qualquer estudante do curso de História (mesmo que fosse da diretoria do Centro Acadêmico) tinha poder de voz e de voto idêntico a todos os outros. Aos diretores cabia o papel de executar as decisões dessas assembleias e de zelar pelo patrimônio e pelo funcionamento do CAHIS.

Esse tipo de gestão democrática de uma organização política como aquela, era para mim uma novidade. Admito que pouquíssimas vezes na vida havia me colocado qualquer questão em torno da representatividade ou da representação política. Àquela época, acredito que para mim, nascido em tempos de Guerra Fria, sob a ditadura de Geisel e formado sob os governos de Figueiredo, Sarney e Collor, a política era uma questão sobretudo de eleições. Para além disso, resumia-se, nas minhas próprias

representações, a comunismo *versus* capitalismo, democracia *versus* ditadura, ou no máximo esquerda *versus* direita. Quando comecei a participar do movimento estudantil, ainda não havia sequer lido os textos de Moses Finley sobre democracia antiga e moderna<sup>1</sup>; não compreendia exatamente qual era a diferença entre democracia direta (ou participativa) e democracia representativa: fui aprendendo isso na prática.

O funcionamento do CAHIS me colocava essa questão de maneira peremptória e me fazia experimentar a boa sensação de não ser um líder que “pensava e decidia pelos demais”, mas sim alguém que, mesmo numa função de liderança, tinha de estar numa posição de igualdade com todos os demais no que tangia a tomar decisões e convencê-los, por vias democráticas, das posições que eu defendia. Me referi a essa sensação como “boa” porque ela supunha (e disso ia me dando conta na própria ação política, mas também, e especialmente, nas conversas com meus colegas) tomar a todos como *sujeitos das decisões políticas*. Em última análise, no que concerne aos princípios, todos nós, estudantes de História, éramos concebidos (segundo aquela orientação) como *sujeitos da história*.

Muito além de uma “boa sensação”, essa perspectiva era fascinante e me impelia a estudar. Foi neste mesmo contexto que cursei uma marcantíssima disciplina optativa, graças à “Resolução nº3045”, no Departamento de Sociologia, intitulada “Razão e Sociedade”, ministrada pela professora Dra. Irene Cardoso. Ali, pude ler pela primeira vez textos de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, pelos quais fiquei absolutamente fascinado. Aquela disciplina e as discussões em torno dos textos me levavam a refletir sobre o próprio pensamento e a compreender que havia formas diferentes de pensar, com todas as implicações levantadas por eles<sup>2</sup>. Essa discussão, no contexto dos textos da chamada “Escola de Frankfurt”, era para mim naquele momento instigante especialmente por me permitir observar as relações que essas ideias guardavam com a política que fazíamos no CAHIS e no Movimento Estudantil em geral.

Na eleição para o Centro Acadêmico, o que fazia diferir nossa chapa da outra não eram os objetivos finais (dos quais, em geral, todos partilhávamos), mas os meios, os caminhos para se atingir aqueles fins. No entanto – e isto eu passava a compreender a partir daquelas leituras –, *em sendo diferentes os meios, tornavam-se diferentes os*

---

<sup>1</sup> Cf. FINLEY (1988/1985/1973), especialmente o capítulo 1: “Líderes e liderados”.

<sup>2</sup> Cf. ADORNO & HORKHEIMER (1985/1969/1944).

*resultados e os fins*<sup>3</sup>. A experiência no CAHIS e depois na representação discente do Departamento de História (nas plenárias departamentais), e também na representação discente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (na Congregação) e da Universidade de São Paulo (na Coordenação dos Museus) me mostrava de modo contundente que *a forma pela qual realizávamos o Movimento Estudantil era conteúdo político*<sup>4</sup>.

Compreender a todos os estudantes como capazes de representarem-se a si mesmos e de fazer política era mais do que uma questão de princípio: *a forma de se fazer política era, ela mesma, formativa de ação política*. Do ponto de vista teórico, os textos de Benjamin sobre o movimento estudantil, e sobretudo os escritos de Adorno e Horkheimer, e mais tarde os de Marcuse, sustentavam minha prática e me ajudavam a consolidar a ideia (que pode parecer óbvia, mas não é) de que movimento estudantil é algo a ser feito por estudantes e dentro de uma comunidade.

Pode parecer estranho inspirar-me em Horkheimer e especialmente em Adorno para realizar *ações* políticas. Entre meus colegas era comum a sensação de que os textos destes pensadores deixavam o Movimento Estudantil aprisionado, sem saída. Para mim, no entanto, Adorno e Horkheimer pareciam traduzir, da maneira mais radical com que já tinha entrado em contato, aquilo que eu concebia como movimento político *efetivamente* de esquerda (na minha compreensão), ou seja, um movimento político que se ocupa da formação política de sujeito históricos, mais do que da consecução de um fim pré-estabelecido por uns, para outros. Conto aqui essa experiência política e acadêmica porque ela foi (mais do que as aulas a que assisti no Departamento de História) absolutamente decisiva para minha formação como professor.

É aqui que entra a participação naquele Grupo de Estudos a que me referi. Em algum momento do final do ano de 1999, um grande amigo da época da Graduação que havia sido, sem dúvida, minha maior referência na política estudantil, Eder Camargo, me convidou para fazer parte de um “Grupo de Estudos sobre Educação”, organizado no Departamento de História, por alguns alunos. Não sei dizer ao certo se fizemos mais do que duas reuniões. Muito provavelmente, sim. O que é mais relevante, de qualquer modo, é que o que justificava aquele grupo era a vontade de pensar a Educação dentro de uma perspectiva democrática.

---

<sup>3</sup> Cf. HORKHEIMER (2000/1947).

<sup>4</sup> Walter Benjamin tratou explicitamente disso em pelo menos um textos de sua juventude de onde veio a epígrafe desta tese (Cf. BENJAMIN, 2002/1972/1915), e sem dúvida Herbert Marcuse e Theodor Adorno também o fizeram, pelo menos nas últimas cartas trocadas entre eles em 1969, que tratavam do movimento estudantil, logo antes do falecimento do segundo (Cf. MARCUSE & ADORNÓ, 1999/1969).

Quando fui convidado, me lembro de titubear, achando que já participava de grupos de estudo demais. De fato, essa foi uma das riquezas da minha Graduação, mas era preciso organizar esses grupos e participar deles com qualidade – e isso demandava tempo. Mas meu titubear devia-se principalmente a acreditar que o assunto daquele grupo (Educação, aulas de História na escola) não me interessava em absoluto. Resolvi experimentar depois de alguma insistência e, aos poucos (mas já na primeira leitura), me dei conta de que a reflexão que estávamos fazendo ali (sobre a sala de aula, sobre Educação, sobre as escolas) era uma reflexão *política*. Naquele grupo de estudos, não tratávamos de políticas educacionais ou de gestão democrática da escola. O objeto de discussão era a aula, talvez a didática, e os papéis de professores e alunos naquele espaço, no momento da aula, em relação ao conhecimento.<sup>5</sup>

Não acredito que ainda tenha em algum lugar a cópia do texto que escolhemos para primeira (e minha única) leitura; tampouco seria capaz de reconhecê-lo com segurança. Procurando na *internet* para citá-lo aqui, localizei um que se intitula “*Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*”, que pode ter sido aquele que lemos então. Recordo-me que o texto tratava do professor como agente socializador, que apresentava uma perspectiva construtivista do ensino, que tratava dos papéis desempenhados em sala de aula por alunos e professores (e das implicações sociais e formativas do exercício desses papéis), e que seu autor era Rodolfo Bohoslavsky, de quem nunca mais acabei lendo texto algum, até recentemente<sup>6</sup>.

O grupo logo se extinguiu, não sei exatamente o porquê, mas aquela experiência havia semeado algo importante em mim em relação a, de um lado, conceber a Educação como um conjunto de conhecimentos (compreendendo talvez pela primeira vez que era necessário algo mais do que bom conhecimento histórico para poder ensinar competentemente alunos da Educação Básica) e, de outro lado, desenvolver algum gosto pelo ensino de História.

Pouco depois, uma amiga me avisou que a Escola da Vila, em São Paulo, estava recebendo inscrições para um processo seletivo para vagas de estágio. Além do fato de que uma das unidades daquela escola era bem próxima do campus da USP da capital,

---

<sup>5</sup> Nos tempos que correm, em que parcelas da população nacional, exortadas por um ódio político esvurmado pela mídia dominante, planejam cruzadas contra uma educação de caráter mais emancipador, é preciso sublinhar que me refiro aqui a um sentido profundo e ampliado de política: o que tomo por formação política, para que fique claro, é precisamente a antítese do que esses paladinos da tradição apelidaram – nem tão recentemente assim – de “doutrinação”.

<sup>6</sup> Cf. BOHOSLAVSKY (1975).

eu não sabia ao certo o que era a Escola da Vila. No ano 2000, comecei a trabalhar lá, inicialmente na posição de estagiário (2000 e 2001), mais tarde como professor auxiliar (2002) e por fim como professor de História para o 2º ano do Ensino Médio (2003), e como professor de uma disciplina chamada CHG (Conhecimentos Históricos e Geográficos) para a 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano), de 2003 a 2005.

Como estagiário, ao longo de dois anos, observei as aulas, tomei notas e produzi intensamente relatórios de estágio; com isso, passava aos poucos a realmente me fascinar com a hipótese de me tornar professor. O que eu via era, por assim dizer, uma “tradução pedagógica” do que havia me encantado poucos anos antes na política estudantil – e nesse sentido era fundamental a memória da discussão em torno do texto de Rodolfo Bohoslavsky, naquele grupo de estudos de existência efêmera. Mas até aquele momento, o fascínio com o tornar-me professor dizia respeito apenas ao exercício de uma profissão.

Devo salientar aqui que a leitura daquele texto havia também, por outro lado, me causado algum estranhamento, no início. Isto porque a Pedagogia ou a Educação não eram ainda para mim um campo do conhecimento. Pode soar estranho, mas aquele texto, diferentemente dos textos de historiadores, sociólogos, filósofos, geógrafos etc. com os quais eu estava acostumado, me era esquisito por parecer ser uma espécie de “texto simples sobre a prática”, o qual (eu concebia assim, ingenuamente, àquela época) qualquer um (ou qualquer *professor*) poderia escrever e qualquer leitor com bom senso poderia compreender. Foi apenas aos poucos – e bem mais tarde – que textos como aqueles passaram, durante meu trabalho na Escola da Vila, a se tornar textos de estudo (textos que sintetizavam pesquisas feitas na academia ou em instituições de ensino, tratando da prática, e que permitiam que eu construísse novos conhecimentos quando os relacionava com minhas práticas e com minhas reflexões sobre elas).

Na Escola da Vila, eu via os alunos (especialmente os mais novos, de 5ª ou 6ª séries), sendo bastante ativos durante as aulas. Estas, salvo no Ensino Médio, raríssimas vezes eram aulas expositivas, nas quais o professor palestrava enquanto os alunos tinham apenas de ouvir e tomar notas para depois serem chamados, nas provas, a “devolver” aquilo que o professor havia falado, escrito na lousa, ou lido. As aulas que eu observava eram predominantemente dialogadas, de modo que os alunos tinham um papel verdadeiramente ativo, ora discutindo entre si (sempre com a mediação dos professores), ora argumentando diretamente com o professor. Havia também muitas aulas em que os alunos trabalhavam autonomamente, por exemplo na leitura de um texto desafiador, procurando resolver um problema intelectual.

Genuinamente – e isto era particularmente visível nos alunos mais novos – aqueles meninos e meninas participavam da construção de seu próprio conhecimento, formulando hipóteses, construindo argumentações para se contrapor ou para concordar com a análise de um colega, chegando a conclusões provisórias, depois revisitando-as e transformando-as se (e no que fosse) necessário, etc.

Um equívoco comum é pensar que essa “construção de conhecimento” tem algo a ver com produzir conhecimento acadêmico, neste caso, historiográfico ou geográfico. O conhecimento que pode ser construído em uma sala de aula tal como essas em que eu entrava para observar é conhecimento do aluno, ou seja, depende, pelo menos, daquilo que o professor soube tornar um problema a ser investigado (de diversas formas) pelos alunos em torno de um tema de estudo, assim como das habilidades dos alunos em formular hipóteses e construir respostas para tais problemas, e dos materiais que são disponibilizados a eles pelo professor. O conhecimento que se espera que o aluno aprenda é o conhecimento histórico/geográfico/social produzido pelos sujeitos das instâncias qualificadas para tal e selecionado/organizado/enfeixado com intencionalidade didática – e por isso transformado em *outro* – pelo professor.

Hoje em dia, no início de cada ano letivo no Centro de Estudar Acaia Sagarana<sup>7</sup>, quando compartilho brevemente com meus alunos um pouco da minha trajetória profissional (e, portanto, do que me levou até àquela sala de aula, com eles), costumo ressaltar que foi decisivo o que chamei de “brilhinho” que conseguia ver nos olhos dos alunos (particularmente dos da 5ª série) à medida em que as aprendizagens iam se processando, ou seja, à medida em que eles iam atribuindo sentido ao que estavam estudando. Isto me tornou professor.

Optei por lecionar apenas para a 5ª série na Escola da Vila, deixando de ser professor do 2º ano do Ensino Médio já no final de 2003. Permaneci como professor de CHG até o final de 2005, quando julguei ser necessária uma pausa para viver outras experiências. Passei o ano de 2006 trabalhando como formador de mediadores de leitura em diferentes comunidades rurais da Amazônia Legal Brasileira, coordenando uma equipe da Expedição Vagalume, da Associação Vagalume, o que foi minha primeira experiência em uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

Simultaneamente, fui contratado pela Escola da Vila para produzir, em conjunto com a equipe pedagógica do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), sequências

---

<sup>7</sup> Impossível deixar de chamar atenção para a coincidência do nome deste Centro com o nome dado à chapa pela qual concorri ao CAHIS em 1998. A partir deste momento, referir-me-ei ao Centro de Estudar Acaia Sagarana simplesmente como “Sagarana”.

didáticas e projetos na área de Ciências Sociais, que se converteram em apostilas para os alunos com orientações aos professores. Retornei à Escola da Vila em 2007, desta vez como assessor da área de Ciências Sociais para o EF 1 e professor das disciplinas de História e de Política e Sociedade para o 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2009, meu último ano na Escola da Vila, tornei-me coordenador pedagógico da área de Ciências Sociais do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano).

Em paralelo a esse percurso concernente à formação do professor, ingressei em 2004 no Mestrado, sob a orientação do professor Dr. Elias Thomé Saliba, com a ideia de pesquisar o conceito de História nos textos de Walter Benjamin. Tal projeto havia sido gestado ainda em 1998, quando cursei a disciplina Razão e Sociedade, durante a Graduação. Naquela ocasião, apresentei um trabalho de final de curso que se intitulava “Walter Benjamin e a *anagnórisis* histórica: anamnese e experiência, salvação e revolução”, que consistia fundamentalmente em uma leitura das teses “Sobre o Conceito da História”<sup>8</sup>, a partir da ideia do *reconhecimento* – e por esse caminho relacionada à Poética de Aristóteles<sup>9</sup>. Este trabalho foi retomado, aprofundado e ampliado outras duas vezes na Graduação, primeiramente para a disciplina optativa Razão e Liberdade (também no Departamento de Sociologia), ministrada pela professora Dra. Maria Helena Augusto, e por fim para a disciplina obrigatória Teoria da História I, ministrada pelo professor Dr. Jorge Grespan, no Departamento de História. Essas sucessivas reaproximações àquele trabalho o transformaram em meu projeto de Mestrado.

Cursei, com bom aproveitamento, todas as disciplinas necessárias para a obtenção dos créditos, mas essa dissertação nunca foi concluída. Foi muito difícil para mim conciliar uma rotina profissional cada vez mais intensa com a pesquisa acadêmica, especialmente porque havia uma distância muito grande (assim eu pensava então) entre o que eu pesquisava (o conceito de História no pensamento de Walter Benjamin) e o que fazia profissionalmente (como professor de CHG para crianças de 10 ou 11 anos de idade e como formador de mediadores de leitura em comunidades rurais da Amazônia Legal Brasileira). Essas esferas – a da pesquisa e a da atuação profissional – foram se consolidando realmente como universos paralelos. Fui desligado do Mestrado depois de não conseguir apresentar, no prazo azado, o Relatório para o Exame de Qualificação.

---

<sup>8</sup> BENJAMIN (1994/1985/1940).

<sup>9</sup> YEBRA (1999/1974)

Observando esse período da minha história desde uma certa distância, posso dizer que esse desligamento não ocorreu sem algumas tentativas de conciliar (internamente) o que chamei de “universos paralelos”.

Uma delas – talvez a primeira e mais contundente – foi a escrita de um artigo, em princípio bastante despretensioso, para o Simpósio Interno da Escola da Vila de 2005. Tal artigo se intitulava “História como ciência: teoria da História na 5ª série” e, longe de propor a leitura de textos benjaminianos ou teóricos de outros autores por alunos de 10 ou 11 anos de idade, traçava algumas considerações a respeito da importância de os professores de História conhecerem teoria da História e metodologia de pesquisa em História para lecionar “o que é importante aprender” para alunos da Escolaridade Básica.

Em outro Simpósio Interno, desta vez no ano de 2007, escrevi outro artigo (este mais pretensioso) bastante importante na minha trajetória (tanto na do professor, como na do pesquisador). Desta vez, inspirado por um texto de Marie-Jeanne Perrin-Glorian, da área da Didática da Matemática, analisei algumas aulas, atividades desenvolvidas na Escola da Vila, e entrevistas que fiz com alunos do Ensino Fundamental 1. Para a escrita desse texto, precisei criar um método que me permitisse identificar como os alunos estavam atribuindo sentido ao que estudavam nas aulas de Ciências Sociais. Nesta oportunidade, portanto, meu fascínio pelo “brilho nos olhos” dos alunos assumia um contorno diferente: tornava-se algo que eu assumia poder pesquisar. Resumidamente, eu queria verificar era como ocorria nas aulas de Ciências Sociais o que Perrin-Glorian analisava nas aulas de Matemática<sup>10</sup>.

Segundo essa autora, alunos que têm maior facilidade em aprender conteúdos matemáticos têm ou desenvolvem aquilo que ela chamou de “projeto implícito de aprendizagem e reaplicação”<sup>11</sup>. Em outras palavras, sabem extrair de cada situação didática a eles apresentada aquilo que era importante levar consigo na continuidade de cada etapa de estudo. Por outro lado, alunos com maior dificuldade em aprender Matemática mantêm-se muito mais restritos ao contexto da situação didática que é apresentada a eles. Na pequena investigação que conduzi com os alunos da Escola da Vila, consegui identificar algumas questões bastante importantes nesse sentido. Foi possível constatar que muitos alunos, ao não atribuírem o sentido esperado pelas

---

<sup>10</sup> Na Escola da Vila, no Ensino Fundamental 1, há aulas de “Ciências Sociais” ministradas pelas professoras polivalentes em horários específicos. Não há aulas de História e Geografia como disciplinas separadas.

<sup>11</sup> PERRIN-GLORIAN (1990).

professoras às atividades propostas a eles, não conseguiam descontextualizar as experiências e, portanto, efetivamente aprender com elas.

Ao tentar me explicar o que era a diferença entre o presidencialismo e o parlamentarismo (algo que constava dos estudos de Ciências Sociais que estavam realizando àquela época), por exemplo, um aluno (do 4º ano) dizia:

“Os três juntos formam o presidencialismo. O executivo... O parlamentarismo... é muito diferente do presidencialismo. Ele é meio igual e meio diferente. Porque ele não é separado em grupos, ele é meio tudo junto. Que nem assim, a gente tem o triângulo do parlamentarismo, daí a gente divide em três partes do parlamentarismo...”

Com isto, ele me mostrava ter retido a ferramenta gráfica desenhada pela professora na lousa para explicar a divisão dos três poderes, mas não atribuir um sentido próprio e significativo ao conceito de parlamentarismo. Em outras palavras, ele não tinha aprendido aquilo que se esperava que ele tivesse aprendido (mesmo que, talvez, neste caso, as expectativas de aprendizagem estivessem ligeiramente desajustadas em relação à faixa etária dos alunos).

Em outra ocasião, eu perguntava a alguns alunos do 5º ano o que uma atividade intitulada “É possível viver sem geladeira!”, que estava no início da apostila sobre Grandes Navegações, tinha a ver com o estudo deles naquele bimestre. Os alunos avaliados pelas professoras como mais competentes nas aulas de Ciências Sociais conseguiam apontar que aquela atividade disparava o estudo porque aquilo de alguma forma justificava algumas das viagens ao Oriente etc. Outros, com mais dificuldades em aprender, formulavam respostas como: “É mesmo! Não tem nada a ver!”<sup>12</sup>.

Esse texto foi publicado internamente na Escola da Vila sob o título de “A construção de projetos implícitos de aprendizagem e reaplicação em Ciências Sociais: um começo de pesquisa” e foi decisivo para a elaboração do pré-projeto de pesquisa, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História Social, quando ingressei no Doutorado, em 2011. Afirmo que foi decisivo porque estavam postas ali, em linhas gerais (e talvez embrionárias), algumas das principais questões com as quais esta pesquisa de Doutorado lida: quais os sentidos que os alunos atribuem ao que

---

<sup>12</sup> Aluno apontado pela professora como apresentando dificuldades em Ciências Sociais e não muito empolgado com os estudos. Este mesmo aluno declarou, pouco mais adiante na entrevista, não ter visto nada de importante nesse estudo porque ele queria ser médico.

aprendem nas aulas de História? Como atribuem tais sentidos? Que perspectivas podem ter os professores para conseguir intervir de maneira produtiva nessa elaboração de sentidos por parte dos alunos (ou seja, nas aprendizagens que eles efetuam)?

O desligamento do Mestrado, no entanto, acabou por aprofundar (internamente) a distância entre o professor e o pesquisador. Enveredei cada vez mais pelo universo profissional da docência, deixando, na mesma medida, de me ver como pesquisador da academia. Passei a conceber que aquilo que eu conseguia desenvolver como pesquisa era suficiente apenas para minha atividade na escola, como professor e como coordenador/assessor, mas era muito aquém do que seria necessário para uma pesquisa de Mestrado ou de Doutorado.

Em 2007, mesmo ano em que retornei à Escola da Vila, comecei a lecionar História no Sagarana. Nos anos seguintes, passei a trabalhar também com formação continuada de professores, em escolas públicas e privadas, o que intensificou ainda mais minha atividade profissional.

A vontade de retornar à pesquisa universitária teve início apenas ao longo dos anos de 2009 e 2010 e foi possível também graças à convivência com Sonia Favaretto, coordenadora pedagógica do Sagarana. As aulas no Instituto Acaia traziam desafios diferentes daqueles com os quais já me havia enfrentado antes. O principal deles dizia respeito a trabalhar com alunos egressos da rede pública, bastante diferentes (em muitos aspectos) dos alunos da Escola da Vila com os quais eu estava acostumado.

Enquanto os alunos da Escola da Vila em geral chegavam às séries em que eu lecionava acumulando já muitos anos naquela mesma instituição, ou vinham de escolas em alguma medida semelhantes, a principal dificuldade no Sagarana era não saber ao certo de que base partir: o que aqueles alunos sabiam, ou o que podiam chegar a aprender (aspectos centrais na definição de um currículo) eram para mim perguntas ainda sem resposta. Esse desafio se agravava diante do fato de que tais alunos vinham de diferentes escolas estaduais, portanto com histórias escolares muito diferentes entre si. Enquanto alguns não haviam tido aulas de História por um extenso período no Ensino Médio, outros tinham tido muito bons professores; enquanto uns haviam estudado com um determinado livro didático, outros haviam utilizado outros, ou nenhum sequer; enquanto alguns tiveram professores que usavam o material São Paulo Faz Escola, elaborado e distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, outros tiveram professores que apenas distribuía aquele material e nunca mais o utilizavam...

Além disso, na Escola da Vila, havia me especializado no trabalho com alunos menores, do Ensino Fundamental. No Sagarana, eu deveria trabalhar com alunos que estavam na 3ª série do Ensino Médio ou que já haviam concluído essa última etapa da Escolaridade Básica, ou seja, alunos em sua maioria entre 17 e 18 anos de idade. Eu não dava aulas para alunos dessa faixa etária desde o final de 2003, meu primeiro ano como professor. Outra diferença importante em relação ao que estava acostumado é o fato de que, não sendo uma escola, os alunos do Sagarana estavam lá porque queriam, ou porque compreendiam que precisavam. Não há a obrigatoriedade (relacionada à diplomação) que se verifica nas escolas de Ensino Médio. Este é um fato que certamente transforma bastante a relação da turma de alunos com as aulas e com o conhecimento – e que, em consequência, deve transformar também, decisivamente, a relação do professor com a turma e com o conhecimento.

No meu primeiro ano como professor no Sagarana, sabia que era importante que fosse experimentando algumas escolhas curriculares que garantissem a oportunidade de definir um currículo ajustado para alunos como aqueles. Acredito que ao longo de 2008, 2009 e 2010 – e desde então – esse currículo veio amadurecendo, em um constante processo de reflexão e transformação. Em 2009, assumi o cargo de assistente de coordenação e em 2010 tornei-me coordenador pedagógico, função que desempenho até os dias de hoje, juntamente com a de professor de História.

Foi no início de 2010, depois de transcorrido já algum tempo desde que havia escrito aquele texto para o Simpósio Interno da Escola da Vila de 2007, que comecei a me dar conta de que a própria construção do currículo do curso de História do Sagarana só foi possível graças à minha trajetória acadêmica e profissional até aquele momento. Também comecei a dar-me conta de que havia efetivamente uma produção minha de conhecimento didático – e que esse conhecimento didático não era apenas um conhecimento advindo da experiência pura<sup>13</sup>, que qualquer (bom) professor poderia fazer, como acreditara anos antes, naquele grupo de estudos. Foi então que me dei conta de que o processo de construção do currículo do Sagarana era um processo de pesquisa, investigativo: tal currículo somente poderia justificar-se com uma investigação mais minuciosa sobre como os alunos do Sagarana atribuíam sentido às aprendizagens que efetuavam; como respondiam às situações didáticas criadas e como transformavam seus conhecimentos anteriores.

---

<sup>13</sup> Cf. GOODSON & COLE (2014/1993).

Comecei então, no início de 2010, a perceber que o professor e o pesquisador eram, afinal, a mesma pessoa. Mesmo que saiba que a cisão entre os “universos paralelos” continue presente (internamente) até os dias de hoje, é impossível deixar de reconhecer que foi quando me dei conta dessa integridade pela primeira vez que despertou a vontade de voltar à academia e desenvolver esta pesquisa. De certa forma, este foi o momento (sem nenhuma alusão aqui a um acontecimento preciso e temporalmente muito circunscrito) em que aquele estudante de História que queria ser pesquisador e acabou professor, descobriu-se novamente estudante (e, portanto, pesquisador) da sua própria prática profissional.

Tudo o que segue escrito nas próximas páginas é inevitavelmente limitado por essa história e possível graças a ela.

## INTRODUÇÃO

*“Not only are we inclined to think that anyone can learn history; we are inclined to feel that everyone should learn history.”<sup>14</sup>*

(David Lowenthal)

Aluno da turma de 2014 do Centro de Estudos Acaia Sagarana, Clóvis<sup>15</sup> escreveu um texto de duas páginas ao final do Módulo 3, no início de setembro daquele ano. Tratava-se de uma atividade de avaliação final, na conclusão dos estudos sobre a Independência do Brasil. Os alunos deveriam retomar uma resposta escrita por eles em uma atividade do início da sequência didática e decidir sobre as alterações que fariam no que haviam respondido então, podendo inclusive escrever um novo texto desde o princípio. A pergunta a que deveriam responder era: *“Existe um momento em que ‘o Brasil’ ‘começa a existir’? Se sim, que momento seria esse? Explique”*.

No entanto, a primeira das duas páginas escritas por Clóvis nos parece uma reflexão que em muito transcende as intenções imediatas daquela atividade circunscrita. Os grifos são nossos<sup>16</sup>:

*“É um pouco difícil de se encontrar a palavra certa para expressar a surpresa que tive ao ler novamente a resposta que dei a respeito da atividade 1. Me pergunto se este desconhecimento, ou ignorância, é totalmente minha culpa. Vivemos em uma sociedade em que o ensino*

---

<sup>14</sup> Traduzido livremente: “Não apenas estamos inclinados a pensar que qualquer pessoa *pode* aprender História; estamos inclinados a sentir que todos *devem* aprender História.”

<sup>15</sup> Para preservar a identidade deles, todos os nomes de alunos que constam desta tese são nomes fictícios.

<sup>16</sup> Nas transcrições das respostas dos alunos, preferimos, sempre, reproduzir a escrita deles da forma como eles escreveram, evitando assim corrigir os equívocos de pontuação, acentuação, ortografia, mas também os de coesão e clareza do texto. Desta forma, pensamos, torna-se mais acessível o que os alunos estão pensando ao escrever.

é definido por ordens superiores, ordens sobre o que será ensinado. Mas a questão é: como será ensinado?

O conhecimento, em sua grande extensão, é repassado de forma repetitiva e descuidada. Somos ensinados desde cedo a não refletir, questionar, contrariar. Apenas reproduzir. Só que o problema é que a repetição, mesmo estando correta, torna-se algo automático, indigno de reflexão. Por consequência, será inalterado, constante, perpétuo.

Exemplo disso, está o ensino de História. Esta, se baseia em fatos, dados, registros cronológicos, entender o passado da humanidade, etc. Tudo isso passado durante gerações. Mas a História, em sua totalidade, costuma ser contada por poucos, aqueles cuja autoridade tem o poder de, em muitos casos, dar preferência por uma versão em especial: a versão do vitorioso. Desta maneira, é de suma importância que diferentes versões sejam analisadas, comparadas, questionadas e colocadas em debate. Porém, aparentemente, nem todas as versões são passadas adiante, ensinadas, reproduzidas.

Ter conhecimento sobre o passado do país de um indivíduo é um direito e um dever do Estado. Os acontecimentos que levaram ao que uma nação é hoje, devem ser compartilhados para que as decisões e atos (ainda que de poucos) sejam lembrados e compreendidos para entendermos a realidade de hoje. Atitudes do passado refletem no presente.”

Na segunda página, para concluir sua resposta, Clóvis ainda acrescentou:

“Sinto que agora sou conhecedor de um passado que talvez jamais teria acesso. É uma pena que poucos, alguns nunca, cheguem a sentir o prazer da descoberta.”

Este aluno tocou, nesses parágrafos, em questões que pensamos ser da mais alta complexidade e relevância para se refletir sobre a História, seu ensino e sua aprendizagem. Em texto no qual aborda *os dilemas e os deleites* de aprender História, o eminente professor David Lowenthal, coincidentemente, também se refere à “surpresa”. Ele conclui sua reflexão afirmando que *“Historical enlightenment requires being receptive to astonishment. The best-taught past is unendingly surprising”*<sup>17</sup>. Mas no

---

<sup>17</sup> LOWENTHAL, (2000), p. 79. O título deste texto é precisamente “Os Dilemas e os Deleites de Aprender História”. Em tradução livre para o português, o trecho citado seria: “A formação histórica [esclarecimento histórico] exige que se esteja receptivo à perplexidade. O passado melhor ensinado é infinitamente surpreendente.”

início desse mesmo texto, Lowenthal declara que a História “*may be harder to learn than is commonly thought*”<sup>18</sup>. Embora tal proposição possa inicialmente parecer pouco precisa, quando lida com a atenção que merece, ela certamente faz pensar.

Afinal, o que pode haver de tão difícil em aprender História? O que “se costuma pensar” sobre essa disciplina? Em certo sentido, a resposta à segunda pergunta é que nos levará à primeira, pois a História que pode ser “mais difícil de aprender” consiste em algo diferente daquilo que “se costuma pensar” sobre ela.

Talvez o que “se costuma pensar” sobre ela corresponda ainda ao primado do conhecimento fatural, de que Clóvis também tratou na sua reflexão. Assim, a História escolar funcionaria como se o passado fosse imediatamente perceptível, acessível sem mediação, sem permissão, sem construção e, portanto, sem interpretação<sup>19</sup>. Na leitura que Clóvis fez de sua própria escolaridade, o passado é “passado”, transmitido. *Esta* História requer, para ser aprendida, fundamentalmente que o aluno tenha desenvolvido habilidades de armazenamento de informações. Por sua vez, tais informações podem ser indefinidamente “repetidas”, já que o passado (tido como o conhecimento) é “inalterado, constante, perpétuo”, como diz o aluno. Para Walter Benjamin, este seria um “tempo homogêneo e vazio”<sup>20</sup>, sem significado, inscrito num eterno *continuum*.

Não nos parece ser algo muito desafiador aprender essa História: talvez seja necessário apenas algum treinamento das competências que estão associadas aos verbos frequentemente usados pelos alunos como sinônimos de “aprender”, quais sejam, “gravar”, “absorver”, “guardar”. Todos esses verbos têm algo em comum. Do ponto de vista gramatical, são verbos transitivos diretos, ou seja, exigem o complemento de um objeto direto, já que tradicionalmente se diz que seu sentido, sem tal objeto, não está completo. São verbos que prescindem de preposição para o estabelecimento da relação entre a ação e seus complementos.

O objeto direto dos verbos que listamos acima, nas construções dos alunos, pode ser “as informações”, “os dados”, “os nomes, datas e fatos”, ou algo semelhante a isso. “Gravar os nomes, datas e fatos”: não há nessa construção a pressuposição de qualquer ação propriamente intelectual dos alunos. Este é outro elemento que tais verbos têm em comum, quando usados como sinônimos de “aprender”: um

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 63. Traduzido livremente para o português: “pode ser mais difícil de aprender do que se costuma pensar”.

<sup>19</sup> Cf. TUTIAUX-GUILLON (2001).

<sup>20</sup> BENJAMIN (1996/1985/1940), p. 232.

determinado lugar que reservam ao estudante no processo de ensino e aprendizagem. Nessa formulação, o que é tomado por “conhecimento” (por “História”) está fora do aluno, pronto, e é apresentado a ele como um objeto que é mister “absorver”. Compreendido dessa maneira, o estudo da História releva o papel dos alunos na construção de sentidos, ou na atribuição de significados para o que estão estudando; releva, portanto, a aprendizagem. Eles não aprendem História; apenas se tornam repositórios mais ou menos infinitos (do tamanho de sua memória) e mais ou menos temporários (posto que se recordam “até a prova final” e depois se esquecem) das informações que chegam a eles sobre o passado.

Desviamos dessa compreensão, pois entendemos que a aprendizagem é uma atividade intelectual, nada “automática” (para seguirmos com Clóvis). Também entendemos a História como uma disciplina do pensar, como o mesmo aluno reivindica. E, por isso mesmo, ela “pode ser mais difícil de aprender do que se costuma pensar”. Lowenthal, por sinal, procurou esclarecer quais seriam algumas habilidades do pensar especialmente características da História. Ele chegou a cinco “*modes of thinking*”, que vêm a ser os seguintes<sup>21</sup>:

- *Familiarity* (ou “familiaridade”): capacidade de reconhecer e localizar uma série de referências substanciais sobre um passado consensualmente compartilhado.
- *Comparative judgment* (ou “juízo comparativo”): capacidade de absorver e criticar evidências provenientes de uma ampla gama de fontes, variadas e conflitantes.
- *Awareness of manifold truths* (ou “consciência de verdades múltiplas”): capacidade de entender o porquê de diferentes sujeitos serem capazes de conhecer o passado de maneiras diferentes.
- *Appreciation of authority* (ou “avaliação de autoridade”): Capacidade de reconhecer o que se deve aos precursores e à tradição, ao mesmo tempo evitando a veneração cega ou a adesão sem questionamentos às perspectivas anteriores.

---

<sup>21</sup> LOWENTHAL, op. cit., p. 64. O artigo como um todo lida com esses cinco “modos de pensar”, ainda que o autor se detenha predominantemente em torno do primeiro e do último.

- *Hindsight* (ou “retrospectiva”): consciência de que conhecer o passado não é como conhecer o presente e que a História muda, na medida em que novos dados, percepções, contextos e sínteses são descobertos e/ou produzidos.

Destacamos, do conjunto desses “modos de pensar” propostos por Lowenthal como característicos da História, o fato de que dois deles tratam aproximadamente daquilo que Clóvis chamou de “diferentes versões” que precisariam ser “analisadas, comparadas, questionadas e colocadas em debate”. Se o terceiro tópico, “consciência de verdades múltiplas”, trata verticalmente disso, o último, “retrospectiva”, também o faz na medida em que aborda o fato de que o conhecimento histórico é mutável ao longo do tempo.

Assim como David Lowenthal, outros pesquisadores da História e do Ensino de História também se dedicaram a elaborar modelos teóricos que apontariam características peculiares do *pensar historicamente*, como veremos mais adiante neste trabalho (particularmente no capítulo 4). A importância desses modelos reside em fornecer subsídios para que possamos pensar sobre o próprio pensamento histórico. Porém, essa importância se amplia quando tratamos do *conhecimento histórico escolar*, compreendido aqui como um conhecimento específico, produzido

... em processo que articula conhecimentos oriundos da disciplina específica – a História, tanto no que se refere às diferentes versões e resultados da pesquisa acadêmica como, principalmente, aspectos relacionados à teoria da história – com aqueles dominados e mobilizados pelos professores, pelos alunos, e aqueles que circulam na escola e na sociedade de forma mais ampla.<sup>22</sup>

Afirmamos que a importância desses modelos *se amplia* pelo fato de que, considerado a partir de uma perspectiva *didática*, ajudam os sujeitos do processo de ensino a construir mais clareza em torno das intencionalidades que devem permear o cotidiano de seu trabalho e o desenho das atividades propostas aos alunos, aula a aula. Além disso, desde uma perspectiva *curricular*, tais modelos fornecem elementos importantes para que se estabeleçam as próprias finalidades do ensino de História.

Contudo, como Ana Maria Monteiro nos esclarece no trecho acima, tais finalidades não podem ser definidas levando-se em conta *apenas* a ciência de referência, a historiografia. Elas não podem ser definidas com base apenas nesses modelos

---

<sup>22</sup> MONTEIRO (2010), pp. 485-486.

teóricos do *pensar historicamente*, até porque, como avisa Chris Lorenz, “*professional historians are far from being the only producers of historical consciousness*”<sup>23</sup>. Por exemplo, ao tratar da intrincada relação entre o conhecimento histórico e a memória, Fernando Catroga assevera:

Só um cientismo ingênuo pode aceitar a existência de uma radical separação entre a retrospectiva da memória e a retrospectiva historiográfica, tanto mais que ambas não são exclusivamente criadas pela imaginação e, ainda que por vias diferentes, aspiram ao verossímil, seja por fidelidade ou por veridicção.<sup>24</sup>

Se a memória e a História não estão radicalmente separadas na composição daquilo que podemos chamar, com Lorenz, de consciência histórica<sup>25</sup>, é preciso considerar que talvez tampouco sejam muito distinguíveis naquilo que compõe os saberes históricos dos alunos, nem sempre reputados por eles mesmos – e, certamente, tampouco por alguns de seus professores – como conhecimento. Neste trabalho, estaremos ocupados (nos capítulos 2 e 3) em desvendar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do “começo” do “Brasil” (como vimos na atividade que motivou a escrita do texto de Clóvis) e em analisar quais foram as transformações que eles efetuaram nesses conhecimentos, assim como o que parece tê-los mobilizado a fazer tais transformações (capítulo 4).

Pensamos que o conceito de *imaginário social*, amplamente estudado por Bronisław Baczko, compreendido não como um reflexo de uma realidade que existe fora dele, mas como parte constitutiva da realidade<sup>26</sup>, nos ajuda a compreender os conhecimentos anteriores dos alunos em sua devida complexidade. Mesmo antes de sua vida escolar, como nos mostram José Antonio Castorina & Carina Viviana Kaplan os alunos constroem conhecimentos a respeito da sociedade nas interações que

---

<sup>23</sup> LORENZ (2011/2004), p. 27. Traduzido livremente: “... os historiadores profissionais estão longe de ser os únicos produtores de consciência histórica”.

<sup>24</sup> CATROGA (2015), p. 53.

<sup>25</sup> Neste mesmo texto sobre historiografias comparadas, ao discutir as ideias do livro *Making History in Twentieth-Century Quebec*, de Ronald Rudin, Chris Lorenz afirma o seguinte: “*The first general theme brought up by Rudin is the relationship between historical consciousness in a broader societal and cultural sense – sometimes identified by the nebulous term collective memory (...) – on the one side and professional history on the other.*” (LORENZ, op. cit. p. 27) Traduzido livremente para o português: “O primeiro tema geral trazido à tona por Rudin é a relação entre consciência histórica em um sentido social e cultural mais amplo – às vezes identificada com o nebuloso termo memória coletiva (...) – de um lado, e história profissional do outro.”

<sup>26</sup> Cf. PRADO (2007), p. 150.

estabelecem com os outros e com o mundo social de maneira geral<sup>27</sup>. Se é verdade que “*Los imaginarios sociales son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través del cual ella ‘se percibe, se divide y elabora sus finalidades’*”<sup>28</sup>, como afirma Baczkó, então tais imaginários também são constitutivos dos conhecimentos (no nosso caso, históricos) que os alunos constroem na escola e fora dela. Continua o filósofo polonês:

*... a través de estos imaginarios sociales, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma; marca la distribución de los papeles y las posiciones sociales; expresa e impone ciertas creencias comunes, fijando especialmente modelos formadores...*<sup>29</sup>

Pensamos que, assim, os imaginários sociais precisam ser tomados como parte das “diferentes versões” a que Clóvis se refere em seu texto, que precisam ser “analisadas, comparadas, questionadas e colocadas em debate” para que haja reflexão. Se há aprendizagem quando “*los alumnos, en un contexto de intervención didáctica, reorganizan sus conocimientos previos*”<sup>30</sup>, então cabe ao professor investigar tais saberes anteriores à intervenção didática para que, durante o trabalho pedagógico, efetivamente aconteçam aprendizagens significativas.

Estamos convictos de que, pelo menos em parte, os “deleites” de aprender História (de que Lowenthal trata e que Clóvis parece chamar de “prazer da descoberta”), têm a ver com esta “reorganização dos conhecimentos prévios”. A História, assim, ganha sentido para o aluno e, no limite, passa a ajudá-los a compreender “a realidade de hoje”.

O trabalho de ensino e de pesquisa, objeto desta tese, foi integralmente desenvolvido no Centro de Estudos Acaia Sagarana, um núcleo do Instituto Acaia, em

---

<sup>27</sup> Cf. CASTORINA & KAPLAN (2003).

<sup>28</sup> BACZKO (2005/1984), pp. 27-28. Em tradução livre para o português: “Os imaginários sociais são referências específicas no vasto sistema simbólico que toda coletividade produz e através do qual ela ‘se percebe, se divide e elabora suas finalidades’ (Mauss).”

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 28. Traduzido livremente: “... por meio desses imaginários sociais, uma coletividade designa sua identidade elaborando uma representação de si mesma; marca a distribuição dos papéis e as posições sociais; expressa e impõe certas crenças comuns, visando especialmente modelos formadores...”

<sup>30</sup> CASTORINA & KAPLAN, *op. cit.*, p. 21. Em tradução livre para o português: “... os alunos, em um contexto de intervenção didática, reorganizam seus conhecimentos prévios.”

São Paulo (SP), entre os anos de 2011 e 2015<sup>31</sup>. Este núcleo, ainda que não seja um “cursinho pré-vestibular”, como se verá mais adiante, trabalha com alunos concluintes do Ensino Médio, egressos de escolas da rede estadual paulista, que pretendem continuar estudando e, portanto, entrar em uma boa Universidade. Falamos em “trabalho de ensino e de pesquisa” porque o professor de História e o pesquisador, aqui, são a mesma pessoa. O que está em questão, porém, não é propriamente o trabalho de ensino do professor, mas as aprendizagens efetuadas pelos alunos e analisadas a partir de suas produções em situações de aprendizagem: textos, respostas escritas, desenhos, etc.<sup>32</sup>

Lidamos nesta pesquisa com um universo que soma 180 estudantes, se considerarmos o número de alunos de cada turma no início de cada ano. Em particular, nosso trabalho de pesquisa se concentrou na terceira sequência didática (a qual chamamos de Módulo 3), que consiste de um estudo do processo de Independência do Brasil, e que ocorre em geral entre julho e o início do mês de setembro. Como todos os anos há alguma evasão, no momento em que se desenvolve esta sequência didática em média há 34 alunos ainda compondo a turma, de modo que algo em torno de 170 estudantes tiveram suas produções analisadas ao longo dos cinco anos. Porém, nem todas as atividades foram realizadas por todas as turmas. Por exemplo, há atividades que foram propostas apenas para as turmas de 2013 a 2015; outras para a turma de 2011 e depois para as de 2014 e 2015; e outras ainda que, apesar de terem sido propostas em todos os anos, sofreram modificações ao longo do tempo. Isto se deve ao fato de que o currículo é orgânico e está em constante elaboração, como veremos também adiante.

No capítulo 1, intitulado “Contexto e currículo; currículo e autoria”, tratamos de apresentar o Centro de Estudos Acaia Sagarana e fazemos uma caracterização dos alunos. A partir disso, apresentamos o currículo de História tal como ele vem sendo construído desde 2007. Isto é feito em duas partes. Na primeira, “O currículo de História: princípios e objetivos”, discutimos os principais fundamentos do currículo a partir da explicação de cada um dos cinco objetivos que pretendemos que os alunos

---

<sup>31</sup> Importante esclarecer que tudo o que se afirma nesta tese a respeito do Centro de Estudos Acaia Sagarana é de nossa inteira responsabilidade, não representando, em nenhum momento, posicionamentos ou valores institucionais.

<sup>32</sup> Mesmo que algumas atividades realizadas pelos alunos e analisadas aqui tenham sido atividades de avaliação, compreendemos, consoante Charles Hadji, que tais avaliações, de caráter formativo, foram sempre situações de aprendizagem, fundamentalmente porque tinham a intenção de promover o pensamento histórico dos alunos e, portanto, suas aprendizagens (Cf. HADJI, 2001/1997).

alcancem. Na segunda, “Seleção e organização de conteúdos: o curso de História do Sagarana”, apresentamos as sequências didáticas dos quatro Módulos anuais.

Nos capítulos 2 e 3, apresentamos as análises das produções que os alunos realizaram no início da sequência didática. Nosso objetivo é tratar dos conhecimentos deles anteriores ao Módulo 3, ou seja, os conhecimentos com os quais eles chegam para começar o estudo sobre o processo de Independência do Brasil. No capítulo 2, intitulado “Imaginário nacional e representações compartilhadas: ‘o Brasil’, o mapa e o território”, nossa atenção incide sobre as concepções dos alunos acerca da formação territorial brasileira. Analisamos mapas e desenhos criados por eles, bem como a resposta a uma atividade que solicitava que explicassem se pensavam que havia um momento que marcaria “o começo” do Brasil. No capítulo 3, “Imaginário nacional e representações compartilhadas: imagem da Independência”, enfocamos as representações que os alunos têm da Independência propriamente dita, algo que em geral eles já estudaram anteriormente na escola.

É importante que se diga que nossa intenção não é estudar a(s) escola(s) por onde eles passaram, ou a rede pública estadual, ou mesmo os livros didáticos com os quais estudaram. Estamos interessados em investigar o imaginário dos alunos, suas representações sociais, seus conhecimentos e sua forma de pensar sobre esses assuntos. Quais os sentidos que ficaram para eles? Quais os sentidos que foram atribuídos por eles? Para fazermos essa investigação, fica desde já evidente que os alunos e seus conhecimentos precisaram ser levados, sempre, muito a sério. Além de um princípio fundamental que norteou todo o nosso trabalho, esta é uma questão metodológica: se concebemos que a aprendizagem significativa acontece somente quando os alunos promovem alterações nas suas formas anteriores de pensar, é decisivo que conheçamos – e respeitemos – suas formas anteriores de pensar.

Por fim, no capítulo 4, propomos um aprofundamento da discussão sobre o *pensar historicamente* e sobre os elementos que nos permitem reconhecer que os alunos conquistaram aprendizagens importantes em História. Nesse capítulo são analisadas as produções realizadas por eles ao final da sequência didática do Módulo 3, especialmente uma delas, que consiste na reescrita da resposta que haviam dado na atividade que questionava sobre “o começo” do Brasil. Nosso objetivo é apresentar a análise das alterações que os alunos fizeram em seus textos e do que os levou a fazer essas alterações. Assim, pretendemos construir um desenho mais preciso daquilo que podemos chamar de aprendizagem em História.

## CAPÍTULO 1

### Contexto e currículo; currículo e autoria

*"... we have history precisely because the past is neither given nor fixed."*<sup>33</sup>

(Peter Lee & Denis Shemilt)

Esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto, o Centro de Estudar Acaia Sagarana, que guarda muitas relações com a escola ao mesmo tempo em que se diferencia dela. É, pois, mister esclarecer tal contexto.

O Sagarana é um curso a que alguns alunos de escolas públicas da rede estadual paulista se candidatam durante o 3º ano do Ensino Médio (3º EM) ou logo após, que pretende colaborar para que possam seguir estudando (o que passa por entrar em uma Universidade). Isto implica, por exemplo, o estabelecimento de um contrato pedagógico diferente daquele que, em geral, se estabelece nas escolas (públicas ou privadas): conforme já nos referimos anteriormente, os alunos não estão no Sagarana pela obrigação imposta pela necessidade de diplomação, por exemplo, ou pelos pais, mas por que querem, ou compreendem que precisam<sup>34</sup>. Isto certamente tem algum impacto na relação que se estabelece entre eles e os professores, mas sobretudo nas relações que eles têm com o conhecimento e, portanto, impõe o estabelecimento do que se pode chamar de um contrato dos alunos consigo mesmos. Candidatar-se a uma das 36 vagas do curso, como se verá adiante, demanda que os alunos tenham um

---

<sup>33</sup> Traduzido livremente: "... temos a História justamente porque o passado não está dado, nem é fixo."

<sup>34</sup> Muitos pais de alunos do Sagarana, aliás, não compreendem as diferenças entre as universidades de modo que muitos deles têm dificuldade para entender o porquê de seus filhos não se contentarem com alguma faculdade "mais fácil de entrar" (e com um trabalho para pagá-la).

projeto de seguir estudando – o que é um pouco mais do que desejar ingressar no Ensino Superior.

Além disso, há no Sagarana apenas uma turma por ano, ao contrário do que ocorre na maioria das escolas (e especialmente nas escolas estaduais). É de se supor também que, por passarem por um processo seletivo, acabam sendo eliminados aqueles alunos cujo desempenho é muito inferior à média. Ao contrário disso, a escola é e deve ser o espaço ao qual todos podem ter acesso, onde todos podem aprender; não deveria haver nenhum sentido em falar de “seleção” em um contexto escolar regular. Este é o processo que sem dúvida marca da maneira mais acentuada a diferença entre o Sagarana e a escola. No entanto, como se verá em seguida, o processo seletivo para ingresso no curso não se assemelha a um vestibular (entendido da forma tradicional) e não elimina candidatos com desempenho inferior ao que se esperaria de um aluno ao final do Ensino Médio, o que significa dizer que a turma que se compõe ano após ano é uma turma, como as das escolas, bastante heterogênea e com muitas defasagens, especialmente se considerarmos os diferentes desempenhos de cada aluno em cada disciplina.

Essas peculiaridades, como se verá, sustentam em grande medida o desenvolvimento de um currículo que é, também, particular. Mas elas não significam que o que se desenvolve no Sagarana não pode ser recriado em outros contextos, inclusive escolares. Essa é uma afirmação importante de ser feita, posto que além de um pressuposto fundamental para a prática, ela encerra uma determinada postura política. Os alunos do Sagarana são, todos, alunos da rede pública estadual paulista; esta é uma condição que os iguala (em competências e em deficiências e defasagens) aos estudantes passíveis de serem encontrados nas escolas de onde eles vieram<sup>35</sup>. O que estes alunos alcançam fazer no Sagarana, poderiam alcançar fazer em outros contextos e instituições.

Entretanto – e outrossim –, nossa opção pelo uso do verbo “recriar”, em lugar do infelizmente mais usual “replicar”, também é política. Como se verá mais adiante, defendemos a ideia de que o currículo se faz em contato com a experiência, ou seja, em um determinado contexto, e por sujeitos entendidos como autores, criadores, intelectuais. Ou seja, escrever o currículo ou descrever o projeto são condições

---

<sup>35</sup> Alguns deles cursaram escolas particulares em algum momento da vida, mas fizeram o 3º EM em alguma escola pública de São Paulo. Outros, ainda que em número reduzido, também frequentaram escolas públicas em outros estados brasileiros.

importantes para que ele seja conhecido e apropriado por outros sujeitos em outros contextos, mas não “aplicado” ou “replicado” à guisa de uma fórmula.

Em contextos de formação continuada de professores e gestores pedagógicos do Ensino Médio, não é incomum ouvir declarações que sustentam a ideia básica de que “se os alunos *fossem melhores*” ter-se-ia como fazer um bom trabalho; “se os alunos *fossem diferentes*”, seria possível dar boas aulas; “se os alunos *fossem como eram em outros tempos*”, fariam as atividades solicitadas; “se os alunos *não viessem com tantas deficiências*”, aprenderiam melhor o que têm para aprender. Essas formulações todas apontam para o aluno como “culpado” pelo baixo aproveitamento na escola, pelos baixos resultados, e sobretudo como condenado a ter uma aprendizagem deficiente, ao mesmo tempo em que exime os próprios professores, as escolas, as redes, e os gestores de muitas das responsabilidades que são, no nosso entender, destes agentes.

Não é raro encontrar no processo seletivo alunos que, por exemplo, não reconhecem o valor posicional dos números, de modo que têm dificuldades até mesmo para somar números inteiros, pois somam o numeral da casa das dezenas ao numeral da casa das unidades ou centenas e assim por diante. Além disso, constata-se que o que menos fazem na escola (mesmo nas aulas de Literatura – e, quiçá, especialmente nelas) é ler. Os professores e gestores pedagógicos muitas vezes declaram que os alunos “não sabem ler os enunciados” das atividades ou das questões de prova e “por isso vão mal”, mas raramente se perguntam sobre sua própria responsabilidade em *ensinar* tal leitura. O processo seletivo do Sagarana, ao permitir que se verifiquem essas questões em muitos alunos, explicita que não se trata de um problema individual, do qual eles são os culpados: a responsabilidade necessariamente deve recair sobre as autoridades educacionais, sobre o sistema como um todo, sobre os governos, sobre as escolas, seus gestores, e também sobre os professores<sup>36</sup>.

O fato é que os alunos do Sagarana, assim como quaisquer alunos ou seres humanos, chegam ao curso com muitas dificuldades. Alguns têm mais facilidade para se relacionar com determinadas disciplinas do que com outras, o que é de se esperar pela própria natureza do conhecimento organizado em disciplinas, mas todos têm dificuldades expressivas e se encontram muito distantes de um patamar de igualdade

---

<sup>36</sup> Não há aqui nenhuma apologia dos sistemas de responsabilização que ditam a lógica das políticas educacionais no Estado de São Paulo e no país nas últimas décadas e que visam a atender aos interesses privatistas em torno da Educação (veja-se a este respeito GOODSON, 2014, e FREITAS, 2007 e 2012, bem como EVERS & KNEYBER, 2016.). Estamos tratando de responsabilidades profissionais e institucionais (de diversos níveis) e de aprendizagens que os alunos precisam efetuar nos anos da escolaridade básica, na escola, pois não as efetuarão em nenhum outro lugar ou experiência.

em relação aos alunos de boas escolas privadas na disputa por uma vaga em uma instituição pública de Ensino Superior, ao menos com os sistemas de seleção vigentes<sup>37</sup>.

Ademais, é importante salientar que chegam ao curso com uma relação bastante “escolarizada” com o conhecimento, ou seja, no máximo entendem que é importante realizar determinadas tarefas para responder a uma solicitação do professor<sup>38</sup>, cumprem a tarefa, mas isto não quer dizer que compreendam o papel de cada etapa de estudo para sua própria formação<sup>39</sup>. É frequente que no início de cada ano (e alguns alunos seguem até o final do ano com essa compreensão) eles usem verbos como “gravar”, “memorizar”, “guardar”, “absorver”, para se referir a “aprender”. De maneira geral, talvez seja possível afirmar que no início do ano os alunos são alunos e apenas aos poucos, ou seja, graças ao trabalho desenvolvido no Sagarana, por eles e pela equipe docente, é que vão desenvolvendo uma genuína relação com o saber, um certo *habitus* de estudar, e a maioria vai se transformando de alunos em estudantes.

Investigando as relações com o saber de alunos de bairros populares na França e no Brasil, Bernard Charlot encontrou o que chamou de “quatro processos” que ocorrem na relação dos adolescentes e jovens com o estudo e afirmou que

O primeiro não se encontra nos bairros populares. Trata-se de alunos que, no sentido de Bourdieu, têm o *habitus* de estudar. São (...) os que estudam nos finais de semana, durante as férias. É o estudo como segunda natureza. É raro encontrar esse aluno em escolas de bairros populares.<sup>40</sup>

Pode-se dizer que a construção deste estudante é o objetivo do curso do Sagarana como um todo. Mas é muito importante deixar claro que se se alcança este objetivo ao final do ano com boa parte dos alunos, isto se deve ao trabalho desenvolvido durante o ano no Sagarana, isto é, os alunos não são “melhores” do que outros, nem são “como em outros tempos”, e certamente têm muitas defasagens e dificuldades. Não há, pois, muito espaço para a ideia de que os alunos do Sagarana

---

<sup>37</sup> Essa desigualdade se expressa, por exemplo, na diferença (em prejuízo dos alunos das escolas públicas) de horas de aula por dia. Sabe-se que esta é apenas uma variável, mas se considerada isoladamente, a diferença de número de horas de aula de escola regular durante todo o Ensino Médio pode chegar a 1.200 horas, sem contar as “aulas vagas”.

<sup>38</sup> Ainda que – é importante que se diga –, salvo exceções, eles cheguem ao Sagarana por exemplo sem o hábito de fazer lições de casa, o que explicita mais uma vez a experiência escolar que tiveram.

<sup>39</sup> Cf. PERRIN-GLORIAN, op. cit. e HELENE (2007).

<sup>40</sup> CHARLOT (2007/2005), pp. 65-66.

“cheguam prontos” para o trabalho que se planeja para eles, o que se assemelha muito às condições que encontramos nas escolas.

### **1.1 O Centro de Estudar Acaia Sagarana**

O Centro de Estudar Acaia Sagarana é um dos três núcleos do Instituto Acaia, uma organização social sem fins lucrativos, sediada no bairro da Vila Leopoldina, próximo à Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP), na Zona Oeste.

Os outros dois núcleos do Instituto são o Acaia Pantanal e o Ateliê Acaia. O primeiro, de constituição mais recente, desenvolve uma série de trabalhos com ribeirinhos que vivem às margens do rio Paraguai, no município de Corumbá (MS) – incluindo a criação e manutenção de uma escola, a Jatobazinho, para as crianças –, além de integrar a Rede de Proteção e Conservação da Serra do Amolar. Já o Ateliê Acaia, o núcleo mais antigo do Instituto e que deu origem a ele, funciona em São Paulo (SP) e atualmente recebe crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, muitos dos quais são moradores das favelas da Linha (ou Votoran) e do Nove (ou Japiaçú), e do conjunto habitacional Cingapura Madeirite. Essas crianças e adolescentes participam de diversas oficinas: linguagem oral e escrita, artes, música, letramento digital, marcenaria, biblioteca, vídeo, oficina do sentimento, capoeira, dança, costura e bordado, culinária, xilogravura e tipografia<sup>41</sup>. As atividades do Ateliê Acaia são desenvolvidas principalmente na sede do Instituto, mas também nos barracos-escola, instalados nas duas comunidades.

O Sagarana, que existe desde 2006 nos moldes atuais, mas que foi iniciado embrionariamente em 2005, desenvolve a maioria de suas atividades na sede do Instituto Acaia. Ele se propõe a ser um curso com duração de um ano (algo como um 4º ano do Ensino Médio), absolutamente gratuito, voltado para alunos de escolas públicas estaduais que permitem a entrada da equipe de divulgação do curso nas salas de aula. São cerca de vinte escolas parceiras, número que pode variar de ano a ano, todas da Diretoria de Ensino Centro-Oeste. As turmas não são necessariamente compostas por alunos de todas essas escolas: uma vez que pode ocorrer que nenhum candidato de

---

<sup>41</sup> Informações complementares a estas sobre todos os núcleos do Instituto Acaia podem ser encontradas no site do Instituto: <http://www.acaia.org.br/>

uma (ou mais) delas seja aprovado no processo de seleção. A composição das turmas de 2011 a 2015, período do qual trata esta pesquisa, quanto a suas escolas de origem pode ser vista na **Tabela 1**.

<b>Tabela 1</b>					
Composição das turmas do Centro de Estudar Acaia Sagarana, 2011 a 2015 – escolas de origem dos alunos –					
ESCOLAS	2011	2012	2013	2014	2015
E. E. Dr. Alarico Silveira			X		
E. E. Alexandre Von Humboldt	X	X		X	
E. E. Prof. Almeida Júnior				X	X
E. E. Ana Siqueira da Silva					X
Etec Prof. André Bogasian					X
E. E. Prof. Andronico de Mello		X	X	X	X
E. E. Anhanguera	X				
E. E. Prof. Antonio Alves Cruz				X	X
E. E. Prof. Architiclino Santos	X	X			
E. E. Dep. Augusto do Amaral	X	X	X	X	X
Etec Prof. Basílides de Godoy					X
E. E. Prof. Candido Gonçalves Gomide			X		
E. E. Min. Costa Manso					X
E. E. Profa. Eliana Fischer					X
E. E. Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo	X	X	X	X	X
Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP			X		
E. E. Fernão Dias Paes	X	X	X	X	
E. E. Prof. Fidelino Figueiredo					X
E. E. Godofredo Furtado	X				
E. E. Prof. Joaquim Leme do Prado	X				
E. E. Prof. José Monteiro Boanova	X	X	X	X	X
E. E. Prof. Manuel Ciridião Buarque	X	X	X	X	X
E. E. Prof. Mauro de Oliveira				X	
E. E. Miss Browne					X
E. E. Odair Martiniano da Silva Mandela			X		
E. E. Pereira Barreto	X		X		
E. E. Romeu de Moraes	X	X	X	X	X
E. E. Solando Trindade					X
E. E. Sólton Borges dos Reis		X			
E. E. Virgília Rodrigues Alves de Carvalho Pinto			X	X	
E. E. Profa. Zuleika de Barros Martins Ferreira					X
EMEFM Guiomar Cabral		X			
<b>Quantidade de escolas diferentes que compuseram cada turma:</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>17</b>

Como se pode verificar na **Tabela 1** (que apresenta 32 escolas, incluindo municipais e Escolas Técnicas do Governo de São Paulo – Etec), há ainda alunos de outras escolas (e de outras Diretorias de Ensino) que procuram o Sagarana e, desde que

cumpridos os requisitos mínimos, podem se inscrever no processo seletivo. Isto ocorre, por exemplo, com alguns alunos do Ateliê Acaia que, aos 18 anos, deixam de participar das atividades daquele núcleo e, via de regra, já estão em condições de se inscrever no processo seletivo do Sagarana. Os candidatos devem estar no 3º EM ou tê-lo concluído no ano anterior, de modo que a turma seja composta sem que haja alunos que tenham parado de estudar há mais de um ano. Não são admitidos candidatos egressos de escolas particulares.

O processo de seleção demanda muito trabalho dos professores do Sagarana. Depois de intensas análises dos resultados das provas feitas a cada ano e de outros estudos feitos pela equipe de professores e coordenação pedagógica, ele consiste hoje de três etapas – que se desdobram em quatro ou cinco para alguns candidatos. Depois de feita a divulgação nas escolas, obtém-se uma lista de cerca de 250 candidatos inscritos (aproximadamente, considerando os últimos anos). Já se sabe que, em média, 50% ou menos desses candidatos efetivamente comparecem para a primeira etapa do processo seletivo: uma prova integralmente elaborada pelos professores do Sagarana. Esta prova, a que se dá o nome de Primeira Fase, é composta de uma parte que avalia o domínio de habilidades matemáticas básicas e outra parte que avalia o domínio de seis habilidades básicas de leitura. Esta última é composta de quatro textos (de gêneros diferentes) e de oito a dez perguntas de múltipla escolha sobre cada texto.

A ideia da prova é avaliar as habilidades de leitura dos candidatos sem que se avaliem conteúdos disciplinares. Isto é fundamental, pois já se sabe que não é possível contar com uma uniformidade de experiências escolares, muito menos com uma uniformidade de currículo. Há alunos, por exemplo, que estudaram História do Brasil Colonial e outros que nunca estudaram este período; há aqueles que aprenderam bastante sobre a Segunda Guerra Mundial (pois eventualmente estudaram-na no 1º, no 2º e no 3º anos do Ensino Médio) e outros que sequer tiveram professor de História durante boa parte de sua escolaridade.

Desta forma, a prova é concebida para que não se puna esses alunos mais uma vez: eles já foram penalizados pelo Estado, que não garantiu a eles aprendizagens mínimas. Espera-se, contudo, que, ainda que em níveis bastante elementares, os alunos possam compreender o que leem e possam operar com mínimas habilidades matemáticas: entende-se que se os alunos não dominarem pelo menos estas

habilidades mínimas, suas dificuldades infelizmente estarão além daquilo em que o Sagarana teria condições de ajudar em apenas um ano<sup>42</sup>.

Desta etapa para a próxima do processo seletivo, alguns candidatos que não conseguiram atingir esse desempenho mínimo são eliminados. Isto correspondeu, na última seleção (feita em 2015 para a turma de 2016) a vinte candidatos, de um total 158 presentes à Primeira Fase. 138 candidatos foram, portanto, chamados para a Segunda Fase em 2015, à qual nove deixaram de comparecer. Dos 129 que fizeram a prova de Segunda Fase, 22 foram eliminados por conta de um desempenho muito aquém do mínimo esperado. Ao contrário da Primeira Fase, a essa segunda prova é dissertativa. Há também uma prova de habilidades matemáticas (avaliando as mesmas habilidades básicas), uma proposta de redação e dois textos a partir de cada qual são feitas sete perguntas. Essas 14 perguntas, elaboradas pelo conjunto docente, pretendem novamente avaliar o domínio das mesmas seis habilidades de leitura. A correção da prova é feita pelos professores.

Para continuarmos com o exemplo da seleção feita em 2015, 107 candidatos permaneciam aptos a compor a turma de alunos de 2016 depois da prova de Segunda Fase. Este número foi menor nos três anos anteriores, dado que o número de candidatos inscritos, desde o começo, já foi menor. Todos os aprovados na prova de Segunda Fase são convocados para o que se chama de Entrevista Geral, a terceira e última etapa do processo seletivo. É neste momento que, para alguns candidatos, a seleção pode se desdobrar em mais duas etapas. Em 2015, por exemplo, dos 107 candidatos aprovados na Segunda Fase, 23 tiveram de fazer o que se chama de “Entrevista de Matemática”, oito tiveram de fazer uma “Entrevista de Leitura” e outros nove tiveram de fazer ambas.

Os candidatos são convocados para estas situações se, ao final da Primeira e da Segunda Fases, ainda restarem dúvidas aos professores sobre a capacidade que eles teriam para acompanhar o curso. Pode também ocorrer de o candidato ir muito bem na redação e ter um bom desempenho nas provas de leitura, mas obter uma nota muito baixa em Matemática, ou vice-versa. As Entrevistas de Matemática consistem em uma aula sobre algum conteúdo específico, seguida de atividades para os candidatos fazerem, com a possibilidade de solicitar ajuda ao professor. Interessa verificar se o(a)

---

<sup>42</sup> Isto, sem dúvida, marca uma diferença importante deste processo seletivo em relação aos vestibulares de corte “conteudista”, como é o caso, em geral, das provas para ingresso nas universidades públicas estaduais paulistas. O caráter elitista da seleção pelos conteúdos exclui alunos que já foram penalizados na sua própria experiência escolar.

aluno(a) parece conseguir aprender com a ajuda oferecida, numa atividade de grau de dificuldade ajustado. Nas Entrevistas de Leitura, cria-se uma situação de leitura seguida de uma conversa sobre a compreensão geral e perguntas sobre o texto, também com ajuda dos professores. Caso aprovados nessas situações, os alunos (32 no caso da última seleção) se juntam aos demais para fazerem a Entrevista Geral.

Esta é a etapa definidora do processo seletivo, pois ao final das entrevistas, os professores, em reunião, definem quais serão os candidatos chamados a fazer a matrícula. As Entrevistas Gerais foram pensadas como uma situação na qual seria possível obter informações impossíveis de serem obtidas apenas nas provas. Ao longo do tempo, observou-se que chamar para a matrícula apenas os candidatos que haviam tido bom desempenho nas provas de seleção não resultava em uma boa turma, ajustada ao que o Sagarana poderia oferecer, e com alunos que pudessem aproveitar verdadeiramente o curso. Um exemplo disso é o fato de que muitos dos alunos que têm um desempenho melhor na prova são alunos que estão buscando um cursinho pré-vestibular, que revise todo o conteúdo do Ensino Médio, ou que insista na “preparação” para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e dos vestibulares. Estes são alunos que tendem a desistir do Sagarana um mês depois de as aulas terem se iniciado (ou um pouco mais), pois esperam aulas em que o professor “passe o conteúdo”, aulas centralizadas no professor. Neste caso, as vagas que eles ocuparam, permanecerão ociosas até o final do ano, já que depois de iniciadas as aulas e transcorrido um mês é muito difícil que um aluno novo possa acompanhar a turma. Entre outras consequências, isto onera demais o curso, já que o custo continua sendo o mesmo<sup>43</sup>.

A Entrevista Geral deve, portanto, permitir que se investigue um pouco a relação dos candidatos com o saber, com o estudo, com a sua própria aprendizagem, com a escola, com sua escolaridade, e com o grupo (neste caso, com o grupo de alunos com os quais eles são entrevistados). Ainda espera-se identificar a existência de real motivação dos candidatos para a continuidade dos estudos e o grau de disposição de cada candidato para enfrentar os desafios que certamente se apresentarão ao firmarem a opção de continuar a estudar<sup>44</sup>. Além disso, pretende-se deixar bastante claro o que eles devem esperar do Sagarana, mesmo que isso já tenha sido falado quando da

---

<sup>43</sup> Importante esclarecer que não há trabalho voluntário no Instituto Acaia. Ainda que integralmente gratuito, o curso do Sagarana obviamente tem um custo alto, seja com salários, seja com a estrutura.

<sup>44</sup> Há uma diferença importante entre “motivação” (externa) e “mobilização” (interna) (CHARLOT, op. cit.) e, ainda que se compreenda que o fundamental é que os alunos se *mobilizem* para o estudo (“de dentro para fora”), conseguimos nos aproximar nas entrevistas apenas de sua *motivação*.

divulgação nas escolas. Por exemplo, é fundamental que fique muito claro para os candidatos que o ano em que estarão no Sagarana será um ano diferente dos anteriores, em que eles terão de estudar muito (o que pode significar ter menos tempo para namorar, sair, ganhar seu próprio dinheiro, etc.), e que este será o verdadeiro “preço a pagar” pelo curso. A ideia é que se crie uma situação de conversa na qual uma série de pontos se tornem observáveis, tanto para os professores sobre os candidatos, quanto para os candidatos sobre o Sagarana. Para isto, há um roteiro pré-elaborado pela equipe de coordenação pedagógica juntamente com a equipe docente.

Ano após ano, depois das entrevistas, há um grupo de alunos aprovados para fazer a matrícula, outro grupo que compõe uma lista de espera, e um terceiro grupo de candidatos eliminados nas entrevistas. No interior de cada um desses grupos, os alunos são ordenados pelas notas obtidas nas provas de Primeira e Segunda Fases. Em geral, não é possível compor a turma apenas com o grupo dos candidatos aprovados (não há número suficiente, ou alguns deles são aprovados em algum vestibular, ou até mesmo desistem) e, por isso, todos os anos se faz uma Segunda Chamada, que é uma reedição de todo esse processo seletivo, porém realizada no início do ano<sup>45</sup>. Se na Primeira Chamada a divulgação é feita para os alunos que estão no 3º EM e que no ano seguinte estariam já formados no Ensino Médio, a Segunda Chamada é para os alunos que farão o Sagarana em conjunto com o 3º EM. Terminado este processo, se for preciso (e em geral é) são chamados também os primeiros dentre aqueles que haviam ficado na lista de espera.

Compõe-se, então, uma turma de 36 alunos a cada ano. Estes alunos são atendidos de forma totalmente gratuita, desde o momento da matrícula até o último dia de aula, em dezembro, sem interrupção em julho. O que se oferece é um curso com duração de um ano, no período noturno (das 18:00 às 22:30), em que os alunos têm aulas de Biologia, Física, Geografia, História e Química (150 minutos semanais de cada), de Língua Portuguesa (175 minutos semanais), de Literatura (100 minutos semanais) e de Matemática (200 minutos semanais).

Além disso, há atividades aos sábados, que podem ser aulas, palestras de convidados, atividades que reúnem vários professores, saídas a campo, visitas a

---

<sup>45</sup> Geralmente, a Primeira Chamada ocorre do final de setembro (a prova de Primeira Fase) a meados de novembro (conclusão das Entrevistas Gerais), enquanto a Segunda Chamada ocorre assim que se iniciam as aulas nas escolas estaduais, de acordo com o calendário estipulado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) a cada ano. Lamentavelmente, mesmo para as escolas, este calendário é divulgado todos os anos muito tardiamente, sem possibilitar um efetivo planejamento das unidades educacionais.

museus, parques, etc. Desde 2011, tem sido possível levar os alunos a uma viagem de trabalho de campo, semelhante às viagens de “estudo do meio” que alunos de boas escolas privadas podem fazer, em geral, todos os anos. Em 2011, assim como em 2012, 2013 e 2015, os alunos, acompanhados por quatro professores e outros funcionários, puderam fazer uma viagem de dez dias ao município de Corumbá (MS), aproveitando a estrutura do Acaia Pantanal. No ano de 2014, quando, em função da realização da Copa do Mundo da FIFA no Brasil e das alterações nos calendários escolares, não foi possível ir para o Pantanal, os alunos fizeram uma viagem um pouco mais curta ao Vale do Ribeira (SP).

A viagem de trabalho de campo veio ganhando um lugar central no curso, pois avalia-se que ela potencializa muito as aprendizagens que se almeja que os alunos alcancem. A ideia é que eles possam fazer efetivamente uma pesquisa de campo, na perspectiva de uma pré-iniciação científica. Eles se dividem em grupos de pesquisa, cada qual com dois professores orientadores e, desde antes da viagem, constroem um problema a ser investigado, formulam uma questão disparadora e planejam metodologia de pesquisa. Os temas de pesquisa respeitam a diversidade de interesses que há entre eles: os alunos já foram a campo pesquisar tanto a qualidade da água em diferentes localidades do município de Corumbá, quanto a biodiversidade dos peixes, ou a memória em torno da Guerra do Paraguai. A construção desses temas depende dos interesses deles e de seu trabalho.

Em campo, colhem dados, fazem entrevistas, reformulam seus projetos, deparam-se com os limites impostos à atividade de pesquisa, constata às vezes a impossibilidade de seguir no rumo previamente planejado, e retornam a São Paulo com um desenho um pouco mais claro do que pretendem fazer. Aqui, escrevem artigos científicos em que expõem sua pesquisa e que são compilados em uma encadernação que passa a fazer parte da biblioteca do Sagarana. Ao final do ano, os grupos expõem seus trabalhos em um evento aberto aos pais e à comunidade do Instituto Acaia, com a palestra de abertura de um professor pesquisador<sup>46</sup>.

Diante do trabalho desenvolvido em torno dessas viagens, fica mais evidente o que mencionamos acima sobre o Sagarana não ser um “cursinho” nos moldes do que ficou tradicionalmente conhecido como “cursinho pré-vestibular”. Os professores de cada disciplina têm bastante liberdade na escolha dos conteúdos e na montagem das

---

<sup>46</sup> Em 2011, os alunos assistiram à palestra do professor Dr. Michel Paty (*Centre National de la Recherche Scientifique*, França); em 2012 à do professor Dr. Mansur Lutfi (Unicamp); em 2014 à do professor Dr. Antonio Carlos Diegues (PROCAM-USP); e em 2015 à do professor Dr. Celso F. Favaretto (FE-USP).

seqüências didáticas: não há a obrigatoriedade de cobrir todos os conteúdos previstos no currículo do Ensino Médio e não há uma prática didática ditada pelas provas de vestibular.

Espera-se que os alunos passem nos vestibulares (isto é, afinal, importante para que eles possam seguir estudando): a taxa de alunos ingressantes nas universidades públicas ou particulares de primeira linha (com bolsa, mormente do programa Prouni do Governo Federal) é de 67,12%, se contados todos os alunos que passaram pelo Sagarana desde 2005. Se contarmos apenas da turma de 2011 à de 2014, período em que o currículo de todas as disciplinas veio se consolidando (e período coberto por esta pesquisa), essa taxa sobe para 78,57%<sup>47</sup>; da turma de 2014, dos 33 alunos que chegaram até o final do ano, 23 foram aprovados em universidades públicas, estaduais paulistas (onze alunos, sendo oito na Universidade de São Paulo) ou federais (doze alunos). Esses dados estão reunidos na **Tabela 2**.

<b>Tabela 2</b>			
Ingresso em universidades públicas ou privadas de referência			
<b>turmas</b>	<b>total de alunos (incluídos aqueles que abandonaram o curso antes do fim)</b>	<b>ingressaram em universidades privadas de referência</b>	<b>ingressaram em universidades públicas, estaduais ou federais</b>
<b>de 2005 a 2014</b>	295	11,5%	55,6%
<b>de 2011 a 2014</b>	140	10,7%	67,9%

Mas, ainda que essa taxa de aprovação seja bastante superior à da maioria das escolas particulares consideradas de ponta, bem como dos cursinhos pré-vestibulares, diferentemente do que acontece neles, o curso do Sagarana não é um ano de “preparação para o vestibular” *stricto sensu*<sup>48</sup>. Trata-se, muito mais, de proporcionar um ano de uma experiência escolar de excelência, que possa colocar os alunos em uma posição um pouco mais próxima da de igualdade com aqueles das boas escolas particulares que serão concorrentes deles nas provas de ingresso para o Ensino Superior.

<sup>47</sup> Há, nas diferenças entre uma periodização e outra, certamente, algum impacto (positivo) sofrido graças à criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2009 e sua implantação a partir de 2010.

<sup>48</sup> Para aqueles que não entram na faculdade depois de um ano no Sagarana, há uma parceria do Instituto Acaia com o Anglo Vestibulares que, mediante um determinado desempenho na prova de bolsa desta instituição, garante aos alunos uma condição diferenciada para que obtenham uma bolsa de 100% para, aí sim, um ano de curso pré-vestibular.

Para tal, entende-se que o currículo não esteja já dado nos documentos oficiais em vigor (ou em elaboração) no país, e tampouco nos livros didáticos ou (menos ainda) nas apostilas de sistemas de ensino (o currículo escolar efetivo em muitas instituições de ensino brasileiras). Compreende-se que um currículo verdadeiramente eficiente para produzir aprendizagens significativas precisa ser construído em diálogo permanente com o contexto em que ele será implementado, bem como com os sujeitos que o utilizarão: o currículo no Sagarana, ainda que se oriente em torno de alguns pressupostos (via de regra, expostos acima) é, nesse sentido, orgânico. Os professores devem estabelecer recortes, selecionar conteúdos, montar sequências didáticas, elaborar seu próprio material didático, enfim, compor e sempre aprimorar um programa que tenha como principal objetivo ensinar os alunos a estudar (e a aprender) cada vez de forma mais autônoma. Entende-se também que este processo de construção curricular precisa ser feito ao longo do tempo.

O fato de os alunos virem de escolas diferentes agrava o desafio. Onde podemos (e devemos) chegar com estes alunos? Quais são os recortes de conteúdo que devemos privilegiar? Quais as atividades fundamentais a programar?

## 1.2 O currículo de História: princípios e objetivos

*"This professional knowledge moves well beyond the personal, practical and pedagogical. To confine it there is to speak in a voice of empowerment, whilst ultimately disempowering. To define teacher's knowledge in terms of its location within the confines of the classroom is to set limits on its potential and use."*<sup>49</sup>

(Ivor Goodson & Ardra Cole)

Quando se lida com o ensino de uma determinada disciplina, há que se haver também com as representações sociais em torno dessa disciplina. Elas determinam, entre outras coisas, formas de estudar e concepções de aprender. Tais representações

---

<sup>49</sup> Em tradução livre: "Este conhecimento profissional se move para além do conhecimento pessoal, prático ou pedagógico. Confiná-lo aí seria falar, em nome do 'empoderamento', de forma completamente 'desempoderadora'. Definir o conhecimento do professor em termos de sua localização dentro dos limites da sala de aula é colocar limites ao seu uso e ao seu potencial."

estão presentes entre os alunos do Sagarana (com variações de turma a turma), mas estão também circulando para muito além da nossa sala de aula.

Com a força de um axioma, instalou-se na nossa sociedade uma concepção de senso comum segundo a qual “basta saber História para poder ensinar História”. Ela segue fraternalmente atrelada a outra ideia, também profundamente arraigada e tributária de concepções quase bicentenárias, de que saber História é ter memorizado uma grande quantidade de nomes, datas, fatos, acontecimentos etc.<sup>50</sup> Isto está bastante presente nas falas dos alunos do Sagarana no início do ano, muito semelhantes a: “Nunca fui muito bem em História porque não tenho memória muito boa”; “Não consigo gravar tantas informações e por isso vou mal em História”; “Para mim, decorar não é um problema, então eu sempre gostei de História”.

A concepção que se pode identificar subjacente a esta ideia valoriza pouco a especificidade do conhecimento histórico. Talvez possamos mesmo afirmar que ela sequer o reputa como um conhecimento científico, pelo menos acadêmico, ou seja, produzido a partir de um certo conjunto de métodos aceitos e validados por uma comunidade científica. Tal concepção entende que o conhecimento histórico está no próprio passado: ele “existe”, é auto-evidente, e está escrito porque algumas pessoas (que sabem) o registraram. Uma vez lida (e, claro, memorizada), “a história” se tornaria um saber apropriado pelo sujeito, doravante passível de “transmissão” – o que também corresponderia a uma determinada pedagogia.

Nicole Tutiaux-Guillon, ao tratar da resistência ao debate e à controvérsia na História das escolas francesas, por exemplo, constata que:

*Knowledge is expressed by declarative sentences essentially setting forth facts. The teacher never shows that he carefully chooses arguments, words, reasoning: his role in producing school knowledge and his role as a “director” are erased. What is expressed does not seem to result from someone’s interpretation of the past, of the historians’ works and of curricula, but of real things and events themselves. Facts are not reputed to depend on words, or sentences. Facts are “indisputable”, and school history says “truth” about them: consent to facts is imposed by the principle of reality.<sup>51</sup>*

---

<sup>50</sup> Acerca disso, no contexto brasileiro, veja-se BITTENCOURT (2004), especialmente pp. 67-72 e também MONTEIRO (2007). A respeito desta questão em uma reflexão de cunho mais pronunciadamente epistemológico, veja-se WINEBURG (2001).

<sup>51</sup> TUTIAUX-GUILLON, op. cit., p. 44. Traduzido livremente para o português: “O conhecimento é expresso por sentenças declarativas, que essencialmente expõem os fatos. O professor nunca mostra que ele escolhe cuidadosamente os argumentos, as palavras, o raciocínio: seu papel na produção do

Não é nova essa concepção. Podemos por exemplo remontá-la ao século XIX, quando ingressou nos manuais e práticas escolares, no afã de cimentar os sentimentos nacionais com a argamassa da tradição narrada<sup>52</sup>. No período imperial brasileiro, segundo Circe Bittencourt,

A história escolar contribuía para legitimar um passado responsável pela constituição de um estado-nação, embora não estivesse isolada nessa tarefa. (...) O ensino de história estava articulado, igualmente, aos métodos pedagógicos baseados nos pressupostos de textos religiosos. Livros didáticos para o ensino das escolas primárias eram compostos em forma de catecismo “com perguntas e respostas”.<sup>53</sup>

Mas, ainda que bastante antiga, essa concepção segue firme e profundamente arraigada na nossa sociedade até os dias atuais. Passa ao largo desta concepção a compreensão de que a História não é aquilo que ocorreu no passado e que “está lá, esperando para ser descoberto”, mas as narrativas que construímos para vincular aquilo que aconteceu no passado a nós, hoje em dia. Peter Seixas & Tom Morton formularam recentemente essa questão de maneira bastante interessante:

*Histories are the stories we tell about the past. They can be simple stories about going shopping yesterday; they can be complex stories about how nations formed or global trade developed. But the past itself is gone. By definition it is no longer present, so we can't observe it directly. We have a need for meaningful, coherent stories about what came before us. Yet a gap exists between the present we live in and the infinite, unorganized, and unknowable “everything that ever happened”. How we overcome that gap gives rise to history.*<sup>54</sup>

---

conhecimento escolar e seu papel como um ‘diretor’ são apagados . O que se expressa não parece resultar da interpretação que alguém fez do passado, das obras dos historiadores e dos currículos, mas de fatos, de coisas reais, dos próprios eventos. Os fatos não são tidos como dependentes das palavras ou frases. Os fatos são ‘incontestáveis’, e História escolar diz ‘a verdade’ sobre eles: o consentimento aos fatos é imposto pelo princípio da realidade.”

<sup>52</sup> Cf. CARRETERO (2007).

<sup>53</sup> BITTENCOURT (2007/2006), pp. 37-38.

<sup>54</sup> SEIXAS & MORTON (2013), p. 1. Traduzido livremente para o português: “Histórias são as narrativas que contamos sobre o passado. Elas podem ser narrativas simples sobre ter ido às compras no dia anterior; ou podem ser narrativas complexas, sobre como as nações se formaram ou como o comércio global se desenvolveu. Mas o passado em si, se foi. Por definição, ele não existe mais, e portanto não podemos observá-lo diretamente. Precisamos de narrativas coerentes e significativas sobre o que veio antes de nós. Há um abismo, porém, entre nós no presente e ‘tudo aquilo que aconteceu no passado’, algo infinito, desorganizado e incognoscível. Como superamos esse abismo é o que dá origem à história.”

A passagem nos permite evocar a distinção, antiga na língua portuguesa, entre “estória” e “história”, uma distinção ainda presente em outros idiomas, como o inglês, no qual *story* se refere às narrativas ficcionais, enquanto *history* se refere às narrativas sobre o que aconteceu no passado. Ao relacionarem, na primeira frase, *history* e *story*, Seixas & Morton nos permitem perceber que o conhecimento que temos sobre o passado é um tipo específico de *construção*: uma *construção narrativa*<sup>55</sup> E esta narrativa, por sua vez, ainda de acordo com os autores, precisa *fazer sentido* e ser coerente. Bem entendido, ela não é ficcional, pois respeita outros ritos de tessitura. O que dá origem à História (ou seja, ao nosso conhecimento sobre o que nos antecedeu), portanto, é a necessidade de *contarmos* o que aconteceu no passado, *enfeixar e organizar* esse “todo incognoscível” de modo a fazer com que ele se torne coerente e possa explicar, pelo menos em parte, nossa existência presente (e construir nossas perspectivas futuras).

A conceber-se o conhecimento histórico de maneira a não levar em conta as especificidades da construção desse conhecimento, essa concepção, instalada poderosamente no senso comum, torna-se incapaz, por exemplo, de compreender a construção de diferentes narrativas sobre o passado: dependendo da maneira como enfeixamos, organizamos, o “todo incognoscível” do que aconteceu no passado, construímos diferentes narrativas históricas, diferentes explicações, às vezes até concorrentes ou contraditórias. Por exemplo, isto é o que permitiu, à época das comemorações pelos “500 anos do Brasil”, a construção de narrativas paralelas, extraoficiais e muito ligadas aos movimentos sociais e especialmente aos povos indígenas que, ao questionar as festividades oficiais, propunham que pensássemos sobre os “outros 500”, em alusão tanto aos excluídos da história do Brasil, quanto a uma perspectiva redentora de futuro. O oposto do que se viu, também a título de exemplo, com o “frenesi” em torno de “Luzia, a primeira brasileira”, nessa mesma época<sup>56</sup>.

Diante do exposto, é importante que se diga que o fundamental no curso de História do Sagarana é um princípio segundo o qual o aluno se desenvolverá como melhor estudante na área, sempre que compreender melhor como é que se constrói o conhecimento na área. Por “conhecimento”, nos referimos àquilo que poderíamos chamar de saber histórico estruturado, ou seja, a historiografia, o conhecimento produzido na academia pelos pesquisadores da História. Mas também nos referimos

---

<sup>55</sup> Cf. GABRIEL & MONTEIRO (2014), particularmente à página 26.

<sup>56</sup> A respeito do “frenesi” em torno de Luzia, veja-se GASPAR NETO & SANTOS (2009).

ao conhecimento a que poderíamos chamar de escolar, que Ana Maria Monteiro definiu como um conhecimento reconhecido em sua especificidade epistemológica, “produzido no âmbito da cultura escolar, que gera configurações cognitivas próprias ao contexto sócio-cultural desta instituição”<sup>57</sup>.

Mario Carretero, Alberto Rosa & Maria Fernanda González nos ajudam a compreender que, *grosso modo*, “a história escolar é a que vinculamos aos livros de texto e ao currículo educativo”<sup>58</sup>. Importa, no curso de História do Sagarana, estudar e entender a própria construção *deste* conhecimento, ou seja: levar os alunos a compreenderem algumas das razões para o fato de que determinadas narrativas históricas escolares tenham se estabelecido como conhecimento histórico a ser estudado. Carretero, Rosa & González, porém, diferenciam a história escolar de um outro conhecimento a que chamam de “história cotidiana”, o qual definem como sendo “o elemento de uma memória coletiva que se inscreve na mente dos cidadãos”<sup>59</sup>. Pensamos que estes elementos compõem os conhecimentos históricos dos alunos da mesma maneira como os conhecimentos escolares: há aqui, como pretendemos demonstrar mais adiante, uma relação tão complexa que talvez seja impossível pensar em dois tipos de conhecimento autônomos.

O processo de estruturação curricular do curso de História do Sagarana necessariamente leva em conta currículos normativos à disposição no Brasil. Os currículos nacionais, em geral, prescrevem o que são os *conteúdos históricos* a serem estudados: quando se estuda a Antiguidade, quando se deve estudar o mercantilismo etc. Alguns deles dão sentidos a essa organização que transcendem a cronologia dos eventos históricos – sentidos estes que serão discutidos mais adiante. No caso do Currículo do Estado de São Paulo, estão mal resolvidas, no nosso entender, as relações entre os conteúdos e as habilidades e competências que os alunos deveriam desenvolver ao estudar História na escola. Desta forma, apesar da retórica das habilidades, o que há para o professor é uma lista de conteúdos a serem tratados de uma determinada forma, prescrita nos Cadernos do Aluno, entregues (geralmente com

---

<sup>57</sup> MONTEIRO (2010), p. 483.

<sup>58</sup> CARRETERO, GONZÁLEZ & ROSA (2007/2006), p. 18. Faz-se necessária a observação de que a tradução e/ou a revisão da tradução desta obra para o português é bastante falha. No trecho citado, “livros de texto” é uma expressão que deve ser entendida como “livros didáticos”.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 18. Veja-se também ROSA (2004).

atraso) às escolas para que estas os distribuam, em todos os semestres, a cada aluno da rede estadual paulista<sup>60</sup>.

A concepção de *currículo como prescrição*, ainda que tenha alguma importância em definir padrões para a gestão das redes de ensino, parâmetros consensuais mínimos de aprendizagem e, eventualmente, sistematizar pesquisas acadêmicas na área, de acordo com Ivor Goodson & Ruth Deakin Crick “*develops from a belief: that we can dispassionately define the main ingredients of the course of study, and then proceed to teach the various segments and sequences in systematic turn*”<sup>61</sup>.

Em geral, tal concepção de currículo não considera os saberes docentes e não leva em conta os contextos em que as atividades de ensino e as aprendizagens ocorrerão. Assim, define prioridades que muitas vezes são alheias aos sujeitos do processo educativo, ou seja, a professores e alunos: “*those youngsters for whom this story ‘sucks’ (usually because they feel disenfranchised in some way) search for alternative stories and ways of belonging*”<sup>62</sup>.

Segundo Goodson & Crick,

*Curriculum as prescription supports important mystiques about state schooling and society. Most notably, it supports the mystique that expertise and control reside within central government, educational bureaucracies or the university community. (...) The agencies of curriculum as prescription are seen to be ‘in control’ and the schools are seen to be ‘delivering’ and can carve out a good degree of autonomy if they accept the rules and win by them. Curriculum prescriptions thereby set certain parameters, with transgression and occasional transcendence being permissible as long as the rhetoric of prescription and management is not challenged. (...) Of course there are ‘costs of complicity’ in accepting the myth of prescription: above all these involve, in various ways, acceptance of established modes of power relations.*

---

<sup>60</sup> Há um Caderno do Professor, com orientações ao docente sobre como utilizar o material oferecido pelo Estado aos alunos, em concordância com o que define a matriz curricular. O Currículo do Estado de São Paulo está disponível na *internet* e pode ser consultado no *site*: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>> acesso em dezembro de 2015. Cada vez mais os professores da rede estadual estão sendo empurrados a usar esse material didático com seus alunos – de certa maneira, contra as próprias orientações ao professor do próprio material – por meio, por exemplo, de políticas de controle e “monitoramento” que os obrigam a informar a seus superiores (que por sua vez são controlados por seus respectivos superiores), em determinado momento do semestre, sobre a “porcentagem do currículo” que eles já “cumpriram”.

<sup>61</sup> GOODSON & CRICK (2014/2009), p. 45. Em tradução livre: “...se desenvolve a partir de uma crença: a de que podemos, desapaixonadamente, definir os ingredientes principais do curso, e então proceder ao ensino dos diversos segmentos e sequências de forma sistemática.”

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 56. Traduzido livremente para o português: “aqueles jovens para quem essa narrativa [do currículo prescritivo] ‘enche o saco’ (geralmente porque eles se sentem marginalizados, de alguma forma) procuram por narrativas e formas de pertença alternativas”. Veja-se também EVERS & KNEYBER (2016).

*Perhaps most importantly, the people intimately connected with the day-to-day social construction of curriculum and schooling – the teachers – are thereby effectively disenfranchised in the ‘discourse of schooling’. They become ‘deliverers’ of content and technicians for the production of predetermined assessment outcomes.*<sup>63</sup>

Nada poderia ser mais avesso à perspectiva de estruturação curricular do Sagarana, do que esta concepção do *currículo como prescrição*. Não buscamos matrizes curriculares prontas para serem “aplicadas” ao curso que oferecemos. Ao contrário, a organização curricular, e em particular do curso de História, procura compreender (sem descartar as tradições curriculares, e levando em conta tanto o conhecimento acumulado pelas pesquisas na área de Ensino de História, quanto a historiografia) o que é particular do contexto em que estamos, considerando os objetivos do Sagarana, e os alunos que temos. Dessa forma, o professor é tido como autor não apenas de suas aulas, mas também do currículo como um todo (sem com isto estarmos defendendo que se reinvente a roda).

Trata-se de empreendermos uma passagem da concepção de *currículo como prescrição* para a de *currículo como autoria*: uma opção que valoriza o professor como intelectual e como um tipo particular de intelectual, que é o que podemos chamar, com Goodson, de *intelectual público*: um intelectual que espera “*his ideas to form the basis of influence and action in the public sphere*”<sup>64</sup>. Nesse sentido, é preciso reconhecer que o professor, intelectual “descido do trono”, tem sua ação obrigatoriamente inscrita no tempo do debate cívico, de curta ou média duração. É necessariamente “engajado”, no sentido que deu ao termo Jean-François Sirinelli e, portanto, entendido como ator do político<sup>65</sup>.

---

<sup>63</sup> GOODSON & CRICK, op. cit., p. 47. Em tradução livre: “O currículo prescritivo sustenta importantes mitos sobre a escolaridade estatal e sobre a sociedade. Mais notavelmente, ele suporta o mito de que a *expertise* e o controle residem no governo central, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. (...) Os agentes do currículo como prescrição são vistos como estando ‘no controle’, enquanto as escolas são vistas como aquelas que estão ‘entregando um certo resultado’. Se aceitarem as regras e vencerem por elas, as escolas até podem receber um certo grau de autonomia. Assim, as prescrições curriculares definem determinados parâmetros, mantendo a possibilidade de alguma transgressão e certa transcendência desde que a retórica da prescrição e da gestão não sejam contestadas. (...) Claro que existem ‘custos de cumplicidade’ em aceitar o mito da prescrição: acima de tudo, estes envolvem, de várias maneiras, a aceitação dos modos estabelecidos das relações de poder. Talvez o mais importante, as pessoas intimamente ligadas ao cotidiano da construção social do currículo e da escola – os professores – são, assim, efetivamente marginalizados no ‘discurso da escola’. Eles se tornam ‘entregadores’ de conteúdos e técnicos da produção de resultados predeterminados de avaliação.”

<sup>64</sup> GOODSON (2014/1999), p. 129. Livremente traduzido: “...que suas ideias formem a base da ação e de influência na esfera pública”. A respeito do professor como intelectual, veja-se o texto de Carlota Boto (2005b), que estudou os professores primários portugueses do final do século XIX e início do XX. Sobre os conhecimentos profissionais do professor (que informam as perspectivas de autoria), veja-se GOODSON & COLE, op. cit. Esta *passagem* assume contornos muito interessantes em EVERS & KNEYBER, op. cit.

<sup>65</sup> Cf. SIRINELLI (2003/1988)

No Sagarana, o currículo de História veio sendo elaborado, implementado e aprimorado desde 2007 e é importante que se diga que, em consonância com as demais disciplinas, não se propõe a cobrir todo o conteúdo geralmente estudado nos cursinhos pré-vestibulares, ou seja, não se propõe a abranger todo o currículo de História do Ensino Médio. No lugar disso, pretende colaborar para que o aluno conquiste progressivamente mais autonomia de estudo na área de História. Em outras palavras, espera-se que os alunos concluam esse um ano que passam no Sagarana menos dependentes dos professores e mais experientes e autônomos, pelo menos, em relação aos seguintes objetivos centrais:

- ler textos relacionados à área de História.
- escrever textos relacionados à área de História.
- compreender as fontes do conhecimento histórico.
- elaborar explicações próprias.
- perceber-se como sujeito social.

Examinemos mais atentamente cada um deles.

### **1.2.1 Ler textos relacionados à área de História**

*En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información.*

*Estos usos de los textos responden a un modelo de la enseñanza de la Historia que disocia en dos fases temporales, primero, la incorporación de información y luego la interpretación y la explicación. (...) Es decir, la lectura no es considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico; sólo ofrece insumos para ello.*<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> AISENBERG (2012), p. 269. Traduzido livremente para o português: “Nas aulas de História, não se ensina a ler, apenas se usa a leitura. É comum que os professores ‘traduzam’ o conteúdo dos textos ou selecionem fragmentos curtos com a intenção de evitar as dificuldades dos alunos: o texto aparece como

Do que afirma Beatriz Aisenberg nessas linhas, sublinhamos que frequentemente a leitura nas aulas de História é tida como um “momento” que atende ao propósito de extrair informações de um texto. O leitor, por sua vez, desempenha um papel meramente receptivo, pois não se ocupa de construir durante a leitura a *sua* interpretação, a *sua* compreensão; não se ocupa de construir o sentido geral do texto porque em última análise não é isto que se espera dele e, portanto, não é isto o que aprendeu. No lugar de fazer uma *leitura*, o aluno se vê numa posição na qual o *sentido* está fora dele, no texto, e não na relação entre sujeito leitor e texto. Ao contrário, como a própria autora salienta mais adiante, “*hace ya tiempo las investigaciones psicolingüísticas mostraron que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor.*”<sup>67</sup>.

Segundo Helenice Rocha, referindo-se às interações na sala de aula, ensinar História é um processo que “ocorre na interação da linguagem”<sup>68</sup>. Muito dessa interação, como Rocha demonstra, diz respeito aos diálogos travados em aula e à construção oral de explicações em um processo de aula dialogada<sup>69</sup>. Outra parte substancial dos processos de ensino e aprendizagem diz respeito à interação dos alunos com os textos que leem e às transformações que vão operando em seus conhecimentos anteriores nessas leituras e a partir delas. Tais transformações, como se verá mais adiante, são transformações de linguagem na medida em que, dado que o pensamento conceitual é linguístico, “não existe conhecimento que não esteja materializado numa linguagem”<sup>70</sup>. Disso se conclui que, para além dos diálogos travados em sala de aula, não se aprende História sem ler e escrever nas aulas de História.

É preciso, portanto, que os professores dessa disciplina se responsabilizem por ensinar seus alunos a ler cada vez melhor, de maneira cada vez mais complexa (ou seja,

---

um obstáculo inevitável, alheio ao ensino dos conteúdos históricos. Quando os alunos trabalham com textos, os enunciados tendem a promover predominantemente a localização de informações. Esses usos dos textos respondem a um modelo de ensino de História que o dissocia em dois momentos distintos, primeiro, a incorporação de informações e, em seguida, a interpretação e a explicação. (...) Isto é, a leitura não é considerada como um trabalho inerente à construção do conhecimento histórico; apenas fornece insumos para ele.”

<sup>67</sup> Ibidem, p. 269. Traduzido livremente: “... já faz tempo que as investigações psicolinguísticas mostraram que a leitura é um processo interativo de construção de significados no qual a contribuição do leitor é tão decisiva como a do escritor.”

<sup>68</sup> ROCHA (2006b), p. 23.

<sup>69</sup> Cf. ROCHA (2006 a e 2006b). Veja-se também AISENBERG & KOHEN (2000) e AISENBERG (2000).

<sup>70</sup> LIMA (2009a), p. 213.

tomando para si a compreensão do que leem e implicando-se na leitura)<sup>71</sup>. Isto se faz, sobretudo, lendo.

Chamamos de textos e gêneros textuais relacionados à área de História, pelo menos os seguintes, mais comuns no universo escolar e certamente no curso de História do Sagarana: textos jornalísticos; artigos ou textos de opinião; relatos históricos; textos de jornalismo científico e textos de divulgação científica da área; textos acadêmicos da área, como artigos científicos ou livros escritos por historiadores como fruto de pesquisa; enunciados de atividades escolares. No trabalho que se propõe aos alunos ao longo do ano no Sagarana, é importante que aprendam a buscar ferramentas e caminhos para compreender o que não compreendem imediatamente; a atribuir sentido ao que leem compreendendo que esse sentido é fruto de uma relação (autorizada em aula) entre seus próprios saberes e o texto; a se responsabilizarem cada vez mais por isso quando estiverem diante de um texto (por exemplo, não se conformando com ler algo que não compreendem); e, finalmente, tomar posição em relação ao que leem, num processo de diálogo com o conhecimento que se está estudando.

Pensamos que essas aprendizagens, que tomam o ano como um todo, assim como dependem da inter-relação entre as várias disciplinas, significa um processo em que o aluno passará a *se implicar na leitura* dos textos e a reconhecer que sua leitura é *uma* leitura. Para tal, é decisivo o planejamento e a realização de atividades de leitura tanto individuais quanto coletivas, nas quais os significados e as compreensões possam estar em constante negociação na sala de aula<sup>72</sup>.

Nada disso se alcança, no entanto, se os alunos não lerem – e isto é, infelizmente, o que em geral ocorre nas escolas de onde a maioria deles vem: os alunos chegam ao Sagarana com uma experiência leitora muito reduzida, frequentemente restrita a um tipo de texto apenas: o texto descritivo, narrativo e linear do livro didático. A restrição não é somente concernente ao tipo de texto, mas também ao tipo de leitura, como vimos. Mesmo considerando toda a complexidade que está envolvida no livro didático<sup>73</sup>, trata-se de um tipo de texto do qual, por exemplo, é quase impossível fazer um resumo; ademais, tende a ser um texto que não apresenta grandes desafios para ser compreendido, mas cuja compreensão é representada como

---

<sup>71</sup> Acerca dessas questões, mas não especificamente relacionadas à História, remeta-se a LERNER (2002a).

<sup>72</sup> Cf. CAINELLI & SCHMIDT (2009), p. 54.

<sup>73</sup> Veja-se a este respeito MUNAKATA (2009), GASPARELLO (2009) e BITTENCOURT (2011).

memorização (especialmente pelos alunos, mas frequentemente pelos professores). Isto é um grande problema, no nosso entender, pois essa representação apenas confirma a concepção pré-existente de que o sentido do texto está no texto e não na relação entre leitor e texto, ou seja, retira do aluno o papel de sujeito do trabalho de leitura.

Diante disso, não se concebe o curso de História do Sagarana sem uma elevada carga de leitura: a cada módulo, os alunos são convocados a ler textos (individual ou coletivamente; em casa ou na sala de aula) de diversos gêneros, de tamanhos variados (com o objetivo de que se tornem capazes de ler progressivamente textos mais longos em relação ao que estão acostumados), e complexos (ou seja, textos capazes de apresentar à experiência leitora a complexidade do conhecimento histórico). O que se constata, ano após ano, é que conforme se coloca a leitura, desta forma, na pauta das aulas de História, os alunos efetivamente leem o que se pede que eles leiam.

### **1.2.2 Escrever textos relacionados à área de História**

Separamos aqui leitura e escrita apenas para valorizar ambas; elas são, afinal, em grande medida, aspectos das mesmas aprendizagens.

Em linhas gerais, o que se espera é que os alunos aprendam a tornar-se leitores-escritores de seus próprios textos. Esse “colocar-se no lugar do leitor” à medida em que escreve um texto é uma prática infelizmente muito distante da experiência da maioria dos alunos que o Sagarana recebe ano após ano e, portanto, o foco principal do trabalho relativo à escrita nas aulas de História. Para tanto, não apenas se faz necessário que os alunos possam ser colocados na situação de escrever uma variedade de gêneros textuais, como também é de suma importância que eles passem a incorporar a prática de reescrever seus textos, aprimorando-os.

Infelizmente, são raríssimos os alunos do Sagarana que passaram por qualquer experiência de compor um texto em várias versões na escola. Como leram muito pouco também (e, portanto, carecem de modelos), costuma ocorrer o enraizamento de algumas certezas, entre as quais está a ideia de que um texto “nasce pronto”, por um “golpe de gênio”. Mas mais grave do que isso, em função de não terem tido verdadeiros leitores daquilo que escreviam (salvo raras exceções), os alunos escrevem seus textos sem estarem efetivamente preocupados com a compreensão que um leitor terá daquilo que redigem; sem conseguirem se colocar no lugar do leitor enquanto escrevem, e avaliar o que estão escrevendo.

Além das consequências óbvias disso para o desempenho deles nas provas de vestibular (quando suas redações e respostas dissertativas serão corrigidas por pessoas que não os conhecem e, por isso mesmo, precisam expressar da forma mais clara possível o que eles sabem), a consequência mais grave e de longo prazo é que eles não se tornam, efetivamente, escritores, ou seja, sujeitos que dominam as ferramentas necessárias para a composição de textos que cumpram seu papel social e sua função comunicativa.

Fabiana Vilaço, professora de Língua Portuguesa do Sagarana, escreveu um breve texto que foi entregue aos alunos da turma de 2015 na conclusão do ano letivo. Esse texto tratava do desenvolvimento da escrita dos alunos e nos parece que ele sintetiza tão precisamente essa questão que vale a pena transcrever aqui alguns trechos:

Escrever é uma forma de intervir na realidade. (...) Há momentos em que escrevemos textos para cumprir certas tarefas – no vestibular, por exemplo. Para esses momentos, vocês aprenderam a escrever atendendo a critérios específicos, respeitando as convenções de gênero textual e da norma padrão, de forma que atingem hoje patamares de qualidade em suas produções que são muito superiores ao que conseguiam antes. Mas é muito importante que vocês levem para a sua vida a ideia de que a escrita é uma atividade humana, dentre tantas outras, à qual vocês têm direito. Continuem lutando para escrever cada vez melhor, e aproveitem o seu direito de expressar-se por meio da escrita. As palavras têm poder e função, na subjetividade e na política. Seja por meio de uma crônica, de um relato, de um poema, ou de um *post*: expressem-se. Permitam-se conhecer cada vez mais suas estratégias próprias de expressão. (...) E que seja este o maior aprendizado sobre a escrita que vocês tenham construído esse ano.<sup>74</sup>

Ademais, se a escrita, como sustenta Maria Lima, “é um instrumento mediador do pensamento e da consciência”<sup>75</sup>, não tornar-se efetivamente um escritor de textos relacionados à área de História é perder a oportunidade de elaborar em profundidade o conhecimento histórico:

---

<sup>74</sup> Texto de autoria de Fabiana Vilaço, em documento interno para os alunos do Sagarana da turma de 2015.

<sup>75</sup> LIMA, op. cit., p. 214.

Estudos que analisam as práticas discursivas a partir de um referencial sócio-histórico, sejam eles no campo da linguística, da filosofia ou mesmo da história, têm ressaltado a natureza linguística do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que não existe conhecimento que não esteja materializado numa linguagem, uma vez que o pensamento conceitual é linguístico. Assim, as características dessa manifestação linguística do conhecimento podem ser encontradas tanto nas estruturas do discurso cientificamente produzido e divulgado em nossa sociedade quanto nas produções linguísticas cotidianas dos indivíduos. Esse último aspecto, em especial, aponta para possibilidades de investigações que enfoquem as práticas discursivas dos sujeitos em processo de aprendizagem, a exemplo do que alguns estudos sobre o ensino de história já vêm realizando.<sup>76</sup>

Como se verá mais adiante, nossa pesquisa é bastante tributária dessa concepção. A pesquisa de Maria Lima, particularmente interessada em verificar os desenvolvimentos da consciência histórica entre os alunos, entre outras coisas nos ajuda a perceber a riqueza de um trabalho didático que propõe a criação de textos em várias versões na escola. Aqui, esta perspectiva nos ajuda a qualificar o trabalho que se pretende desenvolver no curso de História do Sagarana com relação à escrita.

Até por não ser um trabalho exclusivo das aulas de História, e sim algo concebido como central nos cursos de todas as disciplinas (cada qual com os textos, gêneros textuais, e preocupações mais apropriados), o que se alcança ao longo de um ano no Sagarana, em geral, como atestado pelas palavras de Fabiana Vilaço, é um enorme desenvolvimento da escrita dos alunos. Em História em particular, este desenvolvimento também é notável e acompanha, como anunciado acima, o processo de aprendizagem do que poderia ser tido como “conteúdos conceituais”<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> Ibidem, p. 213.

<sup>77</sup> Mais adiante, discutiremos mais a fundo o uso dessa tipologia. Por hora, registre-se que compreendemos que muitas leituras dela levaram à conclusão equivocada de que há autonomia entre os tipos de conteúdo. O próprio Antoni Zabala, em *A Prática Educativa*, quem aprimora a tipologia de César Coll, avisa que “é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento. A diferenciação dos elementos que as integram e, inclusive, a tipificação das características destes elementos, que denominamos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc., não existem. Estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutuais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada.” (ZABALA, 2010/1998/1995, p. 39). Da mesma forma como tratamos há pouco da inseparabilidade entre conhecimento e linguagem, entendemos que esses conteúdos são também inseparáveis.

### 1.2.3 Compreender as fontes do conhecimento histórico

“Tomar documentos históricos como documentos históricos” é um objetivo que pode parecer esquisito ou soar redundante, mas trata-se de algo central quando estamos lidando com a História em um contexto anterior ao universitário. É decisivo que os alunos se aproximem de documentos históricos e comecem a construir perguntas aos fragmentos do passado, aos “restos” que chegaram até nós. Tais resquícios são muito diversos; “documento histórico” não existe enquanto gênero textual, por exemplo. Muito frequentemente, não foram criados para dar testemunho do passado às gerações futuras. Por exemplo, cartas, em princípio, são escritas para serem cartas; elas podem adquirir a condição de documentos históricos de suas épocas de produção e/ou dos sujeitos que as produziram a depender da leitura que o historiador faz delas; pinturas rupestres de 10.000 anos de idade passam pelo mesmo processo... Mesmo um documento histórico que surgiu para ser documento histórico, quando assume efetivamente esta condição é porque o historiador já pôde fazer a ele perguntas que ele não pretendia responder, transfigurando seu caráter intencional.

Daí decorre que tomar vestígios do passado como documentos históricos e poder lidar com eles como tais é efetivamente uma *aprendizagem* – e uma aprendizagem fundamental quando se tem em mente (como se verá mais adiante) trabalhar com as formas de construção do conhecimento histórico e seus usos, públicos e privados. Adicionalmente, tomar os vestígios do passado como documentos históricos é condição para que nos vinculemos às experiências humanas que vieram antes de nós, para que tomemos a história da humanidade como nossa história<sup>78</sup>.

Os alunos que chegam ao Sagarana, apesar de já terem concluído a escolaridade básica ou de a estarem concluindo, dificilmente aprenderam que o conhecimento histórico que temos do passado apenas nos é possível graças aos vestígios das experiências humanas no passado (sejam eles escritos, desenhados, orais, da cultura material, etc.). É muito comum (e é provável que esta seja uma *aprendizagem* não apenas dos alunos do Sagarana, mas de muitos alunos com a mesma idade escolar) que eles reportem o conhecimento histórico aos livros (didáticos).

---

<sup>78</sup> Estamos aqui em alguma medida fazendo referência à ideia de empatia histórica, à qual retornaremos brevemente mais adiante. Cf. SHEMILT (1984); LOWENTHAL (1985); SEIXAS & MORTON, op. cit.; LÉVESQUE (2008); e VANSLEDRIGHT (2001 e 2011).

Chamamos a isto de “aprendizagem” porque é precisamente disso que se trata: graças à experiência escolar, os alunos aprendem a tomar o livro como fonte dos conhecimentos históricos e (o que nos parece ainda mais grave), da “verdade”<sup>79</sup>. O livro (didático) não pode ser contestado ou questionado: ele não abre oportunidade para isso porque não explica como se sabe o que se sabe, salvo, bem entendido, no que costuma ser o primeiro capítulo de todo livro didático de 6º ano do Ensino Fundamental e de 1º ano do Ensino Médio. Geralmente, as coleções didáticas trazem um capítulo de “Introdução aos conhecimentos históricos” no qual “explicam” o que são os documentos históricos, como os historiadores trabalham, quais são concepções de tempo alternativas etc. Em geral, no entanto, esses capítulos produzem muito pouco (ou nenhum) efeito de aprendizagem significativa, de modo que muito dificilmente os alunos transportam essas aprendizagens para os demais capítulos do livro, nos quais as narrativas dos processos históricos se desenvolvem: não há relação entre as narrativas históricas e suas condições de criação.

É claro que o livro didático não faz isso sozinho: os professores tampouco propõem o estudo do *fazer* do conhecimento histórico *enquanto* estão propondo aos alunos o estudo dos “conteúdos” previstos. Há em geral uma grande dificuldade nas escolas em compreender o próprio conhecimento histórico (ou até mesmo, se quisermos, o *pensar historicamente*) como “conteúdo” das aulas História ou daquilo que os alunos precisam aprender. Desta forma, “como o livro pode saber o que sabe?” não é uma questão que os alunos tenham aprendido a se colocar; e este questionamento, absolutamente fundamental quando tratamos de produzir aprendizagens relacionadas aos conhecimentos históricos na escola, só pode ser produzido se os alunos vivenciarem (intelectualmente) situações planejadas para que eles se façam esse questionamento.

Em História, o trabalho com documentos históricos e sobre documentos históricos de variada natureza e de épocas e sociedades distintas é decisivo para que isto ocorra. Ademais, a confrontação dos alunos com os documentos históricos é o que garantirá também o reconhecimento por parte deles de um critério importante para definir a maior ou menor validade de explicações históricas diferentes: o critério da consistência com a evidência. Segundo Isabel Barca, há critérios, entre os historiadores, de validação de suas produções:

---

<sup>79</sup> “Primeiro, muitos alunos vêem o passado como permanente. Para alguns, isso é porque a pergunta ‘como sabemos?’ simplesmente não surge; há somente uma história ‘porque é dito assim no livro’ (Kimberley, 6ª série).” (LEE, 2006, p. 137.)

“Um deles e, porventura, o mais consensual, é o da consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado. Este critério constitui a linha de demarcação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional.”<sup>80</sup>

Quando começam a se questionar sobre como sabemos o que sabemos em História, o primeiro movimento de muitos alunos é reconhecer os limites da produção do conhecimento histórico. Como o critério fundamental, de acordo com o senso comum, diz que a única maneira possível de se conhecer o que verdadeiramente aconteceu no passado é tendo testemunhado o acontecimento, a História não raro é vista como uma impossibilidade, ou como uma simples questão de opinião (o que tem favorecido todo tipo de manipulação ideológica<sup>81</sup>).

Além disso, o reconhecimento de que é possível distorcer as coisas intencionalmente, faz com que muitos adolescentes persistam em sua desconfiança em relação à História, mesmo quando começam a considerar que é possível conhecer o que não se viveu pessoalmente graças aos vestígios do passado. Mas o trabalho contínuo com documentos nas aulas de História deve permitir que os alunos aos poucos se deem conta de que, por exemplo, podemos fazer perguntas às fontes que elas não pretendiam responder<sup>82</sup>. Ou seja, o trabalho com as fontes não apenas é importante para que entendam como o conhecimento histórico é produzido, mas também para que validem esse conhecimento e o compreendam como diferente do senso comum<sup>83</sup>.

Parte importante do trabalho no curso de História do Sagarana é ainda devotada a analisar criticamente imagens, filmes e demais formatos de imagens em movimento e não “se deixar levar” pelas imagens. Dizemos que este é um sub-objetivo, derivado do anterior, porque essencialmente as imagens são tomadas como parte dos documentos históricos.<sup>84</sup>

Também graças a uma *aprendizagem* escolar e a um *conhecimento* que é fruto das experiências sociais, as imagens têm para os alunos um estatuto diferenciado de

---

<sup>80</sup> BARCA (2001), p. 30.

<sup>81</sup> Veja-se, por exemplo, o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, lançado em 2009, e publicações afins.

<sup>82</sup> Cf. LEE & SHELMT (2003), p. 15.

<sup>83</sup> Remetemos o leitor ao trabalho de Jeffery D. Nokes (2013) a respeito da “literacia histórica” (ou seja, *letramento* histórico), também proposto por Peter Lee. Especialmente em Nokes, a literacia histórica em larga medida, tem que ver com aprender a trabalhar com fontes, em sua articulação com as narrativas históricas.

<sup>84</sup> Há que se pontuar aqui a especificidade de vídeos escolares de caráter didático narrativo, ou documentários de cunho didático.

“verdade”: com imagens, comprova-se. Esse estatuto retira das imagens uma condição importante, que é o fato de serem documentos históricos dos contextos que as produziram; elas deixam de ter (ou ser), portanto, pontos de vista, opiniões, intenções, limites. Quando passam a reconhecer os limites, as intenções, as opiniões e os pontos de vista nas imagens, frequentemente os alunos tendem a passar a tomá-las como “mentirosas”, com a mesma intensidade de quando as viam como “a verdade”. Veremos esse comportamento se manifestar nas produções dos alunos que serão analisadas no capítulo 3.

Costuma-se dizer da geração de alunos que temos hoje que é uma geração “muito visual”. Essa formulação, no nosso entender, oculta o fato de que os jovens, ainda que produzam imagens numa quantidade inédita na história, que tenham acesso a um conjunto de imagens cuja quantidade é igualmente inédita, e que se seduzam pelas imagens, não sabem analisar a maioria das que veem. Os alunos costumam ter dificuldades, por exemplo diante de uma pintura de História, para reconhecer que cada elemento que compõe uma tela diz respeito a uma escolha por parte do pintor: se o céu da obra é azul, isto foi uma opção do artista que escolheu não pintá-lo carregado de nuvens (talvez fruto também dos ditames da arte acadêmica, como sustentou Pedro Américo em 1888, em texto publicado para servir de “guia” à recepção de sua obra<sup>85</sup>).

Se isto é verdade com relação à pintura, ou à tapeçaria, por exemplo, essa dificuldade se multiplica quando tratamos de filmes ou fotografias que, na perspectiva do senso comum, “reproduzem a realidade”. Assim, muitas vezes os alunos – para não falarmos das pessoas em geral – limitam-se a vê-las, mas não as entendem. Isso se torna evidente quando se leva alguma imagem para a sala de aula e se propõe uma análise coletiva. Tornar as imagens analisáveis, destituí-las desse poder com que os próprios alunos as revestem, descobrir as escolhas impressas na produção das imagens: estes são objetivos importantes do curso de História do Sagarana.

#### **1.2.4 Elaborar explicações próprias**

Ao longo de uma boa escolaridade básica, os alunos com idade para pleitear uma vaga no Ensino Superior deveriam conseguir compreender explicações históricas para acontecimentos e processos sociais. Além disso, deveriam reconhecer que há múltiplas explicações (válidas em maior ou menor grau) sobre um mesmo

---

<sup>85</sup> AMÉRICO (1999/1888), especialmente pp. 19-27, trecho sob o título “A Pintura”.

acontecimento ou processo e serem capazes de confrontá-las, em alguma medida. Todas essas operações levariam a pelo menos duas conquistas importantes que deveriam ser observadas nos egressos do Ensino Médio. Por um lado, levariam à (ao mesmo tempo em que implicariam na) construção de explicações próprias, ou seja, de explicações históricas que o satisfaçam enquanto sujeito do seu próprio conhecimento. Por outro, levariam ao contínuo questionamento, aprimoramento e reconstrução dessas mesmas explicações, uma vez que estaria implícita a compreensão de que a explicação própria é apenas *uma* explicação possível.

O parágrafo anterior está no futuro do pretérito porque, ainda que essa formação na escolaridade básica seja uma utopia realmente importante de ser cultivada, não é isto o que frequentemente acontece na maioria das experiências escolares e não é isto o que se observa entre os alunos do Sagarana no início do ano. Ainda assim, é o que se almeja no curso de História, mesmo que em um nível inicial.

Isabel Barca sustenta que “actualmente, reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que lhe confere um carácter de provisoriade”<sup>86</sup>. “*We have history precisely because the past is neither given nor fixed*”, como nos dizem Peter Lee & Denis Shemilt<sup>87</sup>. Contudo, o reconhecimento de que há uma multiplicidade de perspectivas explicativas e deste carácter provisório do conhecimento (científico) não significa recair no relativismo que esvazia o compromisso com a verdade e a ideia da busca pelas respostas mais adequadas<sup>88</sup>:

As abordagens [epistemológicas] referidas<sup>89</sup> aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em História, por relação com pressupostos e contextos de produção histórica diferenciados. Mas, à exceção da abordagem relativista<sup>90</sup>, pressupõem também que, entre os historiadores, existem critérios intersubjectivos de validação das suas produções.<sup>91</sup>

---

<sup>86</sup> BARCA, op. cit., p. 29.

<sup>87</sup> LEE & SHEMILT, op. cit., p. 14.

<sup>88</sup> Veja-se também, em torno desta discussão, GABRIEL & MONTEIRO, op. cit.

<sup>89</sup> São abordagens epistemológicas citadas por Isabel Barca as de: Carl Gustav Hempel, Karl Popper, Raul Walsh, William Dray, Charles Lloyd, Hayden White e Richard Rorty.

<sup>90</sup> Neste momento, a autora se refere especificamente às perspectivas defendidas por White e Rorty.

<sup>91</sup> BARCA, op. cit., p. 30.

Espera-se que durante os anos de escola, os alunos também possam desenvolver ferramentas para avaliar as explicações históricas que são oferecidas a eles e para, diante do conjunto delas, por meio de alguns critérios (os quais é preciso também aprender), escolher aquelas que pareçam a eles mais adequadas. Esta não é uma utopia inatingível, especialmente pelo fato de que a pesquisa tem comprovado que os alunos têm ideias sobre a História e fazem avaliações das explicações históricas a que têm acesso.

Em uma investigação sobre como os alunos se relacionam com a multiplicidade de explicações ou de perspectivas explicativas em História, com 119 alunos portugueses de entre 12 e 19 anos de idade, Barca entendeu que a maioria deles possui uma ideia acerca da explicação histórica que aponta como a mais correta aquela que agregar o maior número de elementos das várias explicações disponíveis. Este resultado foi encontrado em todas as faixas etárias pesquisadas: tanto entre os estudantes de 7º, quanto entre os de 9º, bem como entre os de 11º ano, que correspondem ao 3º ciclo e ao Ensino Secundário, de acordo com a divisão do sistema educacional daquele país. A autora propõe cinco níveis de relação dos estudantes com as explicações históricas.

No primeiro deles estão os alunos que possuem uma ideia acerca da explicação histórica que a valida apenas enquanto descrição. A autora chama este nível de “a estória”: a melhor explicação é aquela que traz mais fatos, que arrola uma boa quantidade de informação, que descreve o que aconteceu de acordo com o que aconteceu. “O pensamento parece orientado para *o que* aconteceu e *como* aconteceu.”<sup>92</sup> Em seguida, Barca propõe quatro níveis de relação com a explicação histórica a que chama de níveis explicativos. No segundo nível, batizado de “a explicação correta”, as explicações são avaliadas pelos estudantes como corretas ou incorretas, como verdadeiras ou mentirosas: “As explicações – ou descrições, uma vez que estes conceitos podem não estar claramente distintos – são consideradas corretas se forem provadas pelos fatos reais.”<sup>93</sup>

No terceiro nível, “quanto mais factores melhor”, os alunos operam com o conceito de explicação; buscam verificar a relação da explicação com as fontes de evidência e pensam que a explicação mais correta é aquela que agrega o maior número

---

<sup>92</sup> BARCA (2000), p. 174.

<sup>93</sup> Ibidem, p. 181. Interessante observarmos como essa ideia de que “os fatos provam” se relaciona à perspectiva de ensino criticada por Tutiaux-Guillon. Esta autora, como vimos anteriormente, se referia a práticas didáticas que tomam os fatos como “incontestáveis”, como “indisputáveis”, como aquilo a que devemos nos dobrar princípio da realidade (Cf. TUTIAUX-GUILLON, op. cit., p. 44.).

de elementos das várias explicações disponíveis. Neste terceiro nível é que se encontrava a maioria dos alunos pesquisados pela autora. No quarto nível, “uma explicação consensual”, os alunos tomam a evidência como critério de verificação da explicação e buscam interligar as explicações disponíveis para chegar a uma explicação “neutra”, com contornos absolutos. Finalmente, no quinto e último nível, “perspectiva”, os alunos usam as evidências para confirmar ou refutar as explicações e aceitam a ideia da perspectiva em História<sup>94</sup>.

A autora também aponta para o fato de que entre os alunos do 11º ano, portanto os mais próximos de concluírem a escolaridade básica dentre aqueles da amostra que pesquisou, aparecem alguns (quatro, de 28) que já aceitam a ideia da perspectiva em História, ou seja, tomam a multiplicidade de perspectivas como um elemento intrínseco do conhecimento histórico e veem isto como uma riqueza em vez de um defeito. Nenhum aluno do 7º ou do 9º ano foi enquadrado neste quinto nível.

Estes resultados permitem que se defenda a ideia – e o currículo de História do Sagarana estrutura-se também em torno dela – de que ao se transformar a utopia em um objetivo do curso de História e planejar as aulas de modo a que se alcance este objetivo, muito provavelmente haverá um maior número de alunos ao final do ano capazes de pensar (n)a História desta maneira, avaliando as explicações disponíveis e construindo explicações que os satisfaçam intelectualmente.

Para tanto, é importante que tenhamos referenciais de progressão das aprendizagens dos alunos em relação ao conhecimento histórico, nessa perspectiva. Pensamos que tal progressão deve ser compreendida como Peter Lee & Denis Shemilt descreveram, analisando a história do currículo inglês e as orientações aos professores, e entendendo a diferença entre *conceitos substantivos* (mais próximo daquilo que, no senso comum, se entende por “conteúdo” das aulas de História) e *conceitos de segunda ordem*, ou seja, conceitos estruturantes do pensamento histórico:

*... there was already a disposition among teachers and researchers to look beyond substantive ideas when school history began to move towards teaching about the discipline of history as well as about passages of the past. Work on pupils' second-order ideas began to provide evidence that it was possible to treat history as progressive in a somewhat analogous way to physics: pupils did not simply add to their information about the past, but acquired understandings that changed in patterned ways as they learnt about*

---

<sup>94</sup> Ibidem, pp. 187-212.

*history. The concept of progression began to mean something more specific than progress. It meant that history was not just about aggregation.*<sup>95</sup>

O objetivo que se descreveu acima como “elaborar explicações próprias, fundamentadas, para acontecimentos e processos históricos e aprender a questionar as próprias explicações” tem a ver com a compreensão de que a aprendizagem, em História, solidária a esta concepção de *progressão*, é muito mais do que colecionar informações sobre o passado. Não se quer dizer com isto que nosso objetivo deva ser que os alunos se coloquem em pé de igualdade com os historiadores, mas que os alunos, implicados na compreensão de acontecimentos e processos, se responsabilizem pela construção de sua própria compreensão – fruto da contraposição e síntese de leituras, explicações do professor, análises de documentos históricos de variada natureza e origem, percepções de colegas, mas também fruto de “reflexões íntimas” provocadas pelas situações didáticas (muitas vezes envolvendo a escrita, mas não apenas ela) que os levam a desnaturalizar suas percepções históricas e sociais.

### **1.2.5 Perceber-se como sujeito social**

É preciso compreender a importância deste objetivo quando estamos tratando de alunos que, em sua maioria, ainda são a primeira geração de suas famílias que tem chances concretas de ingressar no Ensino Superior, e em uma universidade de ponta. Isto acontece, claro, em função de a sociedade brasileira ser tão profundamente desigual, não apenas, mas inclusive, no que concerne ao acesso a uma vida escolar e a uma educação de qualidade. É da própria concepção do curso do Sagarana como um todo que ele lida com a questão da transformação social: tanto de uma perspectiva mais individual (os alunos enriquecem as chances de transformar suas próprias vidas e, como eles gostam de destacar, as vidas de suas famílias) como de uma perspectiva mais coletiva (ao apostar que as transformações que esses alunos promoverão em suas

---

<sup>95</sup> LEE & SHEMILT, op. cit., p. 14. Traduzido livremente para o português: “... já havia uma disposição entre os professores e pesquisadores a olhar além das ideias substantivas, quando a História escolar começou a se mover em direção ao ensino sobre a disciplina de História, além dos acontecimentos do passado. Pesquisas sobre as ideias de segunda ordem dos alunos começaram a dar provas de que era possível tratar a progressão em História de forma mais ou menos análoga à Física: à medida em que aprendiam História, os alunos não simplesmente ‘acrescentavam’ informações ao que já conheciam sobre o passado, mas transformavam suas compreensões ou formas de entendimento respeitando a um certo padrão. O conceito de progressão, então, começou a dizer algo mais específico do que ‘progresso’. Ou seja, a História não era apenas uma questão de agregar informações novas.” Um pouco mais recentemente, Carla van Boxtel & Jannet van Drie falam de “meta-conceitos” para se referirem ao que Lee & Shemilt chamam de conceitos de segunda ordem (como por exemplo causa e consequência). Veja-se VAN BOXTEL & VAN DRIE (2007), p.90. O mesmo faz LEE (2012b).

vidas viabilizarão transformações sociais mais amplas em um prazo mais estendido)<sup>96</sup>. Diante disso, é preciso verificar como este objetivo efetivamente informa o currículo e as aulas de História, para que ele não figure como letra morta em um documento, como uma declaração de intenções vazia de sentido objetivo.

Assim como em outros lugares do mundo, no Brasil o desenvolvimento de currículos escolares de História, a partir de meados do século XIX, esteve intimamente relacionado à formação do Estado nacional. Particularmente no início do regime republicano, a História na escola deveria atender ao propósito de “ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo”<sup>97</sup>. Circe Bittencourt assinala que, ainda que houvessem propostas conflitantes,

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções de tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. (...) Os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser objetivo organizativo central dos conteúdos escolares de História.<sup>98</sup>

Na medida em que ensinava as “tradições nacionais”, a História na escola visava a despertar nos alunos o vínculo com a nacionalidade, de modo que pudessem se reconhecer como parte do corpo da nação, dentro do que Mario Carretero, Alberto Rosa & Maria Fernanda Gonzáles chamaram de “lógica da emotividade de identidade do Romantismo”<sup>99</sup>.

---

<sup>96</sup> A respeito dessa perspectiva que chamamos de coletiva, remetemos o leitor a BOTO (2005a).

<sup>97</sup> BITTENCOURT (2004), p. 65.

<sup>98</sup> *ibidem*, pp. 64-65.

<sup>99</sup> CARRETERO, GONZÁLEZ & ROSA, *op. cit.*, p. 14: “... dois tipos de lógica que articularam o ensino escolar da história na origem dos estados liberais e até meados do século: a racionalidade crítica do Iluminismo e a emotividade de identidade do Romantismo. Ambas constituíram a estampa da história escolar e definem ainda hoje seus objetivos como *cognitivos*, dirigidos à formação do conhecimento das disciplinas, e *sociais* ou *de identidade*, destinados à formação da identidade nacional.” Os autores identificam, mais recentemente, “uma crescente contradição entre os objetivos iluministas e os românticos na escola em geral e no ensino de história em particular” (p. 17). Veja-se também CARRETERO, *op. cit.* Por sua vez, tratando do pesquisador educacional como intelectual público, Ivor Goodson registra que: “*Public knowledge and public education have historically been subject to recurrent pendulum swings between the emancipatory/Enlightenment vision and the darker forces of subordination and social control.*” (Traduzido livremente: “O conhecimento público e a educação pública historicamente têm estado submetidos a movimentos pendulares entre a visão emancipatória do Iluminismo e as forças sombrias da subordinação e do controle social.”) (GOODSON, 2014/1999, p. 129.)

Nessa lógica, não era propriamente um objetivo da História escolar que os alunos observassem *criticamente* a sociedade, pelo menos não no sentido de que se percebessem como sujeitos sociais “empoderados”, por exemplo, para promover transformações sociais. A isto correspondiam opções curriculares (envolvendo não apenas uma lista de conteúdos, mas também práticas pedagógicas, como vimos acima). Veja-se, portanto, que uma determinada concepção de História, sustentava opções curriculares, didáticas solidárias a tais opções, e também um determinado tipo de aluno.

Nos dias que correm, ainda que a História, por definição, se tenha com essas mesmas questões, é importante ressaltar que outras tradições têm cada vez mais participado dos currículos, instituídos ou espontâneos. Afinal, “a escola é justamente um cenário onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas”<sup>100</sup>. O que nos parece importante destacar aqui é que a História na escola – e sua capacidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos que se veem como sujeitos – está bastante relacionada a questões de identidade, de permitir aos alunos (ou levá-los a) construir suas identidades coletivas (nacionais, regionais, étnicas, de gênero, de classe, linguísticas etc.) e se verem, diante disso, com um lugar social legitimado.

Por isso, é crucial nos perguntarmos: há questões identitárias que deveriam ser levadas em conta na estruturação do currículo de História do Sagarana, sabendo-se que os alunos são egressos de escolas variadas, bastante diversos no que concerne às crenças religiosas, assim como à cor da pele (diferentemente, sublinhe-se, da falta de diversidade imposta pela seleção econômica da escola particular), com vivências bastante diferentes uns dos outros em relação à experiência urbana, com origem familiar diversa, habitantes de lugares bastante distintos da região metropolitana de São Paulo, e com nível socioeconômico também diverso<sup>101</sup>? Se sim, quais seriam essas questões?

Sem dúvida, a construção de uma resposta adequada a esta pergunta mereceria uma outra pesquisa. No entanto, esboçar aqui algumas respostas possíveis nos parece

---

<sup>100</sup> CARRETERO, GONZÁLEZ & ROSA, op. cit., p. 14.

<sup>101</sup> Muitas vezes a equipe do Sagarana tentou fazer um estudo mais apurado do nível socioeconômico dos alunos, a partir de questionários mais ou menos estruturados. Esses dados, um tanto variados de ano a ano, estão nos arquivos do Instituto Acaia, mas nunca foram efetivamente estudados. Seja como for, pelo curso já passaram alunos cujas famílias vieram de regiões muito diferentes do território nacional, como Paraíba, Minas Gerais e Paraná, mas também alunos que nunca saíram de São Paulo; alunos que aparentemente têm um nível socioeconômico muito melhor do que outros; alunos que vivem em favelas e outros que vivem nos Jardins, em São Paulo, assim como outros ainda que vivem no Campo Limpo; alunos que frequentam lugares como a Galeria do Rock semanalmente e alunos que nunca andaram sozinhos pela cidade ou que nunca foram ao centro de São Paulo; alunos, enfim, de todos os tons de pele, com diferentes tipos de cabelo, com formatos dos olhos os mais variados.

fundamental para tentar precisar qual é o lugar de onde partem os nossos alunos em relação à perspectiva de sua formação como sujeitos, pelo menos no que concerne ao conhecimento social e histórico. A experiência de elaboração do currículo de História do Sagarana ao longo desses anos, nos permitiu construir a convicção de que há conceitos substantivos (ou “conteúdos históricos”) específicos importantes de serem abordados no curso levando-se em conta essas questões. Porém, entendemos também que, para lidar com essas questões de maneira satisfatória, nos apropriando da terminologia de Lee & Shemilt, o que se coloca aqui nos parece ser predominantemente de segunda ordem (ou seja, da ordem daquilo que *estrutura* o currículo).

Primeiramente, nos parece que os alunos do Sagarana, em particular, no seu projeto de seguir estudando, precisam construir vínculos com o conhecimento, com a Ciência. Isto em larguíssima medida tem a ver com passarem a se sentir parte de uma comunidade que cultiva e produz conhecimento (à qual não se sentem propriamente incluídos); tem a ver com passarem a se perceber, realmente, como *sujeitos do conhecimento*. Procurando pela especificidade desses alunos das classes populares das grandes cidades brasileiras em relação a outros grupos sociais, podemos dizer que diferentemente deles, os alunos das classes dominantes, em geral, já se percebem vinculados a dita comunidade<sup>102</sup>. Diferentemente deles também, alunos de comunidades tradicionais são, como demonstraram Antonio Carlos Diegues & Bárbara Elisa Pereira, detentores de conhecimentos tradicionais (não exatamente científicos ou acadêmicos) compartilhados de maneiras específicas (não privilegiadamente escolares)<sup>103</sup>.

Os alunos das classes populares, habitantes das grandes cidades, talvez componham efetivamente um grupo que precisa ser compreendido em suas especificidades, no que tange a sua relação com o conhecimento. Tratando de

---

<sup>102</sup> A consideração de que as classes dominantes percebem-se vinculadas a uma comunidade que cultiva e que produz conhecimento não releva o que se pode perceber como um crescente anti-intelectualismo das elites brasileiras, já apontado pelo historiador estadunidense Richard Hofstadter, naquela sociedade (Cf. HOSFSTADTER, 1963). A parcela da elite que repudia os intelectuais e sua atividade tende a não conceber a comunidade que cultiva e produz conhecimento como uma comunidade de valor, nem como um ideal a ser alcançado; e não a representa como dominante nas relações sociais.

<sup>103</sup> Diegues & Pereira nos fornecem uma boa aproximação ao conceito de populações tradicionais: “Apesar da existência de definição legal para ‘populações tradicionais’ [decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007], é preciso considerar que (...) este termo é permeado por aspectos semânticos e está sujeito a modificações. Partindo deste pressuposto, [assinamos] algumas de suas características, a fim de possibilitar uma melhor compreensão das questões inseridas no cenário que envolve as populações tradicionais e respectivos conhecimentos (...), entre as quais [estão] a transmissão oral, a existência de uma ampla ligação com o território habitado, os sistemas de produção voltados para a subsistência e o caráter econômico pré-capitalista (...). ...a utilização dos recursos naturais ocupa um lugar de destaque, uma vez que tem relação direta com a ocupação dos territórios, assim como a fixação nos mesmos esteve diretamente acoplada aos ecossistemas locais, devido ao desenvolvimento das atividades culturais e de subsistência dessas populações...” (DIEGUES & PEREIRA, 2010, p. 39).

comunidades marginalizadas e suas relações com a escola, Ivor Goodson & Ruth Deakin Crick nos ajudam a pensar nesse grupo social, ao afirmarem que “*culturally deprived and marginalized communities are fundamentally deprived of rich stories and of the sense of identity that comes with them.*”<sup>104</sup> Note-se que os autores relacionam certo sentido de identidade às narrativas curriculares (nas quais tais comunidades não se reconhecem). Pierre Bourdieu, por outro viés, também fornece elementos importantes para pensarmos, ao declarar que

Quando se pergunta a uma amostra de indivíduos quais são os principais fatores de bom desempenho na escola, quanto mais se desce na escala social, mais eles acreditam em talentos ou dons naturais, mais acreditam que os que alcançam êxito são dotados de capacidades intelectuais inatas. Quanto mais aceitam sua própria exclusão, mais acreditam que são burros, mais dizem: “É, eu não era bom em inglês, eu não era bom em francês, eu não era bom em matemática”.<sup>105</sup>

Como mencionamos anteriormente, Bernard Charlot pesquisou a relação dos alunos de bairros populares com o saber. Aqui é importante esclarecer que tomamos “alunos de bairros populares” como um denominador possível para considerar os alunos do Sagarana, mesmo que, como acabamos de dizer, eles residam em bairros diferentes e diferenciados do ponto de vista socioeconômico. Talvez, mais precisamente, sejam “alunos de classes populares”, como preferimos acima: mesmo aqueles que residem nos Jardins, ou em Santa Cecília, não moram nos grandes apartamentos de propriedade das classes mais favorecidas, mas na residência do zelador condominial. Desta forma – e isto nos parece o mais relevante – têm uma experiência escolar, pública, que é a experiência escolar das classes menos favorecidas socioeconomicamente. Este é, assim, um elemento (identitário) relevante, a ser levado em conta na construção do currículo.

Ao fazer tal pesquisa, Charlot encontrou quatro processos que acontecem na relação com o estudo; o primeiro dos quais (os alunos que tomam o estudo como segunda natureza), segundo ele, “não se encontra nos bairros populares”. Em seguida, o autor nos fala de três outros processos. No segundo deles, que chama de “conquista

---

<sup>104</sup> GOODSON & CRICK, op. cit., p. 56. Traduzido livremente para o português: “comunidades culturalmente carentes e marginalizadas são fundamentalmente privadas de histórias ricas e do senso de identidade que vem com elas.”

<sup>105</sup> BOURDIEU & EAGLETON (1999/1994/1991), pp. 268-269.

cotidiana”<sup>106</sup>, está o aluno que ao estudar, se vê superando (e alimenta o projeto de superar) etapas sucessivas. “Estou pensando em José, filho de imigrantes portugueses, que nos disse: ‘Tirei uma boa nota, mas na próxima semana vai ter mais uma prova, devo tirar mais uma boa nota. É assim, sempre a mesma coisa’.”<sup>107</sup> São alunos que o autor afirma que têm “grande vontade” de estudar; que gostam de ser (percebidos como) “bons alunos”.

Há (não raros) casos de alunos, no Sagarana, que foram considerados “bons alunos” durante praticamente toda a sua vida escolar e que passam por uma etapa importante de descobrirem-se não tão bons quanto imaginavam, ou melhor, quanto suas escolas de certa forma os fizeram crer. Dizemos que esta é uma etapa importante porque se dar conta de suas dificuldades e tomar consciência das defasagens em relação aos outros (ao mesmo tempo em que começam a se sentir capazes de superá-las) é uma das primeiras condições para que eles completem a decisão de seguir nos estudos.

Entre estes, tidos como “melhores alunos” na escola, há também aqueles cujas dificuldades são bastante pronunciadas. Uma hipótese para entender estes casos é que talvez esses estudantes tenham sido avaliados como alunos competentes (porque entregavam suas produções com muito capricho; porque sempre foram muito solícitos e educados; porque foram sempre muito pontuais e assíduos; etc.), mas nunca tiveram suas produções efetivamente lidas, suas aprendizagens efetivamente avaliadas: com frequência, os alunos são avaliados na escola, mas não suas aprendizagens<sup>108</sup>.

O terceiro processo, que é o mais frequente entre os alunos da pesquisa de Charlot e, em geral, também entre os alunos do Sagarana, diz respeito a estudar para mais tarde ter um bom emprego, para ter uma “vida normal”:

É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que, para se ter um bom emprego, se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para a outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro, e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal. Na sociologia, muitas vezes se diz que eles não têm projeto. Evidentemente eles têm um projeto, não um projeto de classe média,

---

<sup>106</sup> Cf. CHARLOT, op. cit., p. 66.

<sup>107</sup> Ibidem, p. 66.

<sup>108</sup> Cf. HADJL, op. cit., especialmente sobre as avaliações implícita, espontânea e instutída (pp. 16-17).

mas pretendem ter uma vida normal. Nossos filhos quase têm a certeza de que terão uma vida normal. E nosso projeto é para que subam na escala social. Para quem nasce em um bairro popular francês, em uma favela, aqui, ter uma vida normal é uma conquista, não é uma coisa adquirida no nascimento.”<sup>109</sup>

Dever “passar de uma série para a outra”, ou “ir bem na escola”, como dizem os alunos, é uma formulação interessante porque denota em parte o que chamamos anteriormente de uma “relação escolarizada” com o conhecimento, com o estudo. Existe estímulo, motivação, há projeto, mas o aluno estuda para responder a uma demanda externa: faz porque o professor determinou, ou porque assim o quer o mundo, porque entende que deve fazer. Mas não se apropria dos *sentidos da tarefa* para sua aprendizagem.

Atente-se para o fato de que o aluno que é posto na posição de ter que lutar para ter uma “vida normal”, luta para aderir à sociedade; dificilmente para aprimorá-la, construí-la (de maneira propositiva) ou transformá-la. Não há, de nossa parte, nenhuma perspectiva de denunciar uma “ausência de projeto” por parte deste aluno, mas cumpre entender que projeto é este e como ele está, afinal, relacionado ao lugar social deste grupo, inclusive no que concerne à percepção de si como *sujeito* (ou como *objeto*) do conhecimento e da sociedade. Em que medida esse projeto dos alunos envolve a construção de sujeitos sociais que observam criticamente a sociedade de que participam? De que maneiras o currículo (no nosso caso, de História), deve se relacionar a esse projeto dos alunos?

Por fim, o quarto processo identificado na pesquisa de Charlot diz respeito àquele aluno que, apesar de matriculado e presente, não entrou “nas lógicas simbólicas da escola”:

“O quarto processo trata dos alunos que, de tão afastados da escola, poderíamos dizer que nunca entraram nela, no sentido simbólico do termo. Estiveram fisicamente presentes, se matricularam, mas, na verdade, nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola.”<sup>110</sup>

Charlot se refere, neste caso, a alunos que constroem as seguintes falas sobre a escola e sobre o estudo: “é como de hábito, quando entro na aula às 8 horas, em vez de

---

<sup>109</sup> CHARLOT (2007/2005), p. 67.

<sup>110</sup> Ibidem, p. 66.

ficar contente, fico decepcionada. Digo, ah! ela (professora) ainda vai me encher a cabeça durante uma hora e é tudo sempre igual, não muda nada!”, ou “No francês, aquelas coisas de subordinadas, eu não entendo mais nada, estou toda confusa. No inglês é sempre igual. A gramática, a história, Hitler e a cambada toda me enchem a cabeça, é sempre igual, não muda nunca” ou ainda “Eles nos ensinam História, tudo bem, é legal durante uma, duas, três horas, tudo bem! Mas, um ano inteiro não é possível, eu não consigo suportar!”<sup>111</sup>

Este quarto processo não ocorre entre os alunos do Sagarana, muito provavelmente porque estes seriam alunos que sequer se inscreveriam no processo seletivo. O primeiro processo (dos alunos que desenvolveram um certo *habitus* de estudar), que de acordo com o autor não ocorre nos “bairros populares”, é raro (embora embrionariamente presente) entre os alunos do Sagarana no início do ano letivo. Mais comuns são, de fato, os alunos que têm com o estudo uma relação próxima do que Charlot descreveu no segundo e no terceiro processos: a “conquista diária” e o projeto da “vida normal”.

Ainda assim, a construção de uma relação com o estudo mais próxima daquela do primeiro processo é entendida, no Sagarana em geral e no curso de História em particular, como um objetivo central na realização do projeto dos alunos de seguir estudando. Mesmo que os alunos persistam no legítimo projeto de “ter uma vida normal”, sentir-se sujeito em uma comunidade que produz e cultiva conhecimento, perceber-se como *sujeito de conhecimento* é um aspecto fundamental dessa construção. Do ponto de vista curricular, isto impõe decisões tanto na seleção de conteúdos quanto (e especialmente) no planejamento de situações didáticas que efetivamente tomem o aluno como sujeito (intelectual) de suas aprendizagens.

Quando, por oposição, os alunos estão (e se percebem) na posição de objeto da aprendizagem de conteúdos (não apenas conceituais, mas presentes de alguma forma nas atividades escolares que devem fazer) com os quais não estabelecem nenhuma relação mais orgânica, conteúdos que eles concebem como não dizendo respeito a eles, não apenas concebem o estudar no máximo como memorização passiva (e o conhecimento como algo a que devem aceder), como também mais dificilmente constroem a ideia de que podem ter uma atuação social crítica e propositiva no seio de uma sociedade que, em princípio, cultiva e produz conhecimento. Estamos diante de

---

<sup>111</sup> Ibidem, pp. 66-67.

uma questão que envolve, nitidamente, uma relação com o saber, com o conhecimento, assim como um lugar social imaginado.

Desta feita, para assegurar que o ano no Sagarana seja um ano de aprendizagens significativas e, portanto, transformador na vida dos alunos no sentido da continuidade de seus estudos, importa que eles se reconheçam, também, como sujeitos sociais<sup>112</sup>.

Para entendermos como isso se traduz em uma determinada concepção do currículo de História, pode ser importante começarmos pela consideração de um contraexemplo. Em determinados momentos da história nacional, ciclicamente, parcelas da classe dominante brasileira inventam e reinventam, mecanismos de fiscalização e controle discricionário do trabalho docente (mormente dos professores de História e das Ciências Humanas). Tais mecanismos estão muito sensivelmente relacionados à perspectiva de que compreender a realidade social (estudá-la) envolve adquirir ferramentas para intervir sobre ela. Se à época da ditadura civil-militar os professores tinham de lidar com “alunos” “implantados” nas salas de aula para fiscalizar e denunciar falas e práticas que estivessem em desacordo com os ditames do regime, atualmente os professores (especialmente os da Educação Básica) têm de se haver com movimentos como o representado pela ONG Escola Sem Partido que fornece em seu *site* na *internet* um tutorial sobre como “flagrar um doutrinador” [*sic*] e como “planejar sua denúncia” [*sic*]<sup>113</sup>.

Essa ONG tem tido espaço na mídia nacional e se associado a parlamentares conservadores para que seja levado a votação um Projeto de Lei, tanto em Câmaras Municipais, como em Assembleias Estaduais e até mesmo no Congresso Nacional. Tal Projeto de Lei instituiria o “Programa Escola Sem Partido”, nos diversos níveis da administração pública da Educação, e sujeitaria os professores até mesmo à prisão<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> Objetivos semelhantes constam de muitas propostas curriculares em vigor pelo país e, mais recentemente, parece figurar como um dos princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular para todas as disciplinas: “participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.” (Veja-se o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular disponibilizado pelo Ministério da Educação em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>, em setembro de 2015 e revisado em outubro do mesmo ano, à página 8).

<sup>113</sup> Cf. <[escolasempartido.org](http://escolasempartido.org)>, acesso em outubro de 2015.

<sup>114</sup> Na Câmara, o PL 867/2015 foi apresentado pelo deputado federal Sr. Izalci (PSDB/DF) e, tendo recebido parecer favorável da Comissão de Educação, tramita apensado a outros Projetos de Lei afins: PL 7180/2014, PL 7181/2014, PL 1859/2015. Outro PL semelhante a esses é o PL 1411/2015, apresentado pelo deputado federal Rogério Marinho (PSDB/RN) que “tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências”. Projetos semelhantes, ainda, tratam por exemplo de reprimir a abordagem do que chamam de “ideologia de gênero” nas escolas. Todos os Projetos de Lei são públicos e sua tramitação pode ser acompanhada *online* pelo *site* da Câmara dos Deputados <<http://www2.camara.leg.br/>>

Trata-se de uma agenda conservadora que cunha termos novos como “assédio ideológico” e “ideologia de gênero” para se referir pejorativamente a (e criminalizar) duríssimas conquistas que levaram décadas de luta de movimentos sociais, bem como usa termos arcaicos mas de impacto, como “doutrinação”, para tomar como geral práticas supostamente à esquerda que, no máximo, são exceções pontuais.

Esses termos, então, passam a ser usados para que essas pessoas se refiram a qualquer prática docente que se guie por um programa diferente daquele do século XIX, que compreendia o ensino de História como criador do corpo da nação. Por exemplo, a práticas que levem os alunos a se reconhecerem como sujeitos políticos, ou seja, como cidadãos plenos, sujeitos de conhecimento e sujeitos sociais, em uma sociedade democrática. Em outras palavras, movimentos reacionários como estes costumam entender o ensino de História como oferecer aos alunos uma coleção interminável e linear de informações sobre o passado que, a eles, competiria apenas passivamente colecionar. Tais movimentos concebem que isto é estudar História e apregoam que seu ensino deve se pautar dessa maneira. A História, nesta perspectiva, não é uma disciplina para pensar.

Entendemos, diferentemente desses movimentos reacionários, que a formação escolar em História não pode ignorar a historiografia e os progressos das pesquisas na área de Ensino de História das últimas cinco décadas e não pode se furtar a enriquecer (em lugar de esvaziar) o debate público. Estamos de pleno acordo com Ivor Goodson & Ruth Deakin Crick quanto afirmam que “*The quality of public conversation is a crucial determinant of the health of a society*”<sup>115</sup>. Ou seja, entendemos que a formação que almeja um cidadão crítico e participativo é absolutamente decisiva para que se alcance no Sagarana os resultados que são alcançados. Ela não tem nada de doutrinação e não se trata de uma formação ideológica. Mas leva a sério, e para além do senso comum, o conceito (polissêmico) de ideologia<sup>116</sup>.

Segundo José Antonio Castorina,

*En principio, sabemos relativamente poco del conocimiento infantil sobre la sociedad, en comparación de sus pensamientos sobre la lengua, la matemática, incluso respecto de los conocimientos de la naturaleza. Las*

---

<sup>115</sup> Em tradução livre para o português: “A qualidade do debate público é um determinante crucial da saúde de uma sociedade” (GOODSON & CRICK, op. cit., p. 57).

<sup>116</sup> Veja-se a respeito dessa polissemia EAGLETON (1997/1991). O autor lista, logo no início, dezesseis diferentes “definições de ideologia atualmente em circulação” (p. 15). Veja-se também ŽIŽEK (1996/1994).

*razones por las cuales las investigaciones sobre los conocimientos previos de los alumnos han sido más pobres que en otros campos son diversas.*

*Entre otras cosas, podemos destacar el criterio positivista de ciencia que ha situado a estos conocimientos fuera del centro de la escena académica, en tanto son poco rigurosos y fuertemente “sesgados” por enfoques ideológicos. De ahí que una buena enseñanza – se dice – debería evitar los enfoques ideológicos, aspirando únicamente a una correcta descripción de hechos sociales “objetivos”, para cuyo aprendizaje, obviamente, los saberes anteriores de los alumnos carecen de toda relevancia.<sup>117</sup>*

Ao tratar da pouca pesquisa em torno dos conhecimentos infantis a respeito do mundo social, o autor destaca a oposição entre conhecimentos que, numa perspectiva positivista de ciência, seriam “fortemente marcados por enfoques ideológicos” (e portanto deveriam ser deixados de lado), e conhecimentos que, na mesma perspectiva positivista de ciência, seriam de “fatos sociais objetivos” (e portanto valorizados). Essa oposição, no nosso entender, está anacronicamente presente, da mesma forma, nos construtos ideológicos sobre os quais se erigem as concepções que informam o estridor do “Programa Escola Sem Partido”. No entanto, mais importante do que isto, Castorina, nos permite refletir sobre a natureza do conhecimento social infantil e, portanto, nos permite encontrar caminhos para uma elaboração curricular que procure levar os alunos a operarem transformações significativas em suas concepções em torno do mundo social, ou seja, que permita aprendizagens significativas.

Já sabemos que saber História, ou que o conhecimento social de maneira geral, é muito mais complexo do que colecionar “fatos sociais objetivos” ou narrativas históricas ditas “objetivas”. Ao pontuar que, diante *destes conhecimentos*, “os saberes anteriores dos alunos carecem de qualquer relevância”, Castorina nos leva a sublinhar que, ao contrário, têm grande relevância os conhecimentos prévios dos alunos quando consideramos como tais aqueles que, mesmo enviesados ideologicamente, representam as formas que eles têm de compreender o mundo social. Os estudos desse autor nos mostram que as crianças constroem concepções, opiniões e formas de dar sentido ao

---

<sup>117</sup> CASTORINA (2008), pp. 50-51. Em português, em tradução livre: “Em princípio, sabemos relativamente pouco sobre o conhecimento infantil a respeito da sociedade, comparado ao que sabemos sobre seus pensamentos em relação à linguagem, à matemática, e até mesmo em relação à natureza. As razões pelas quais a investigação sobre o conhecimento prévio dos alunos foi mais pobre nessa área do que em outros campos são diversas. Entre outras coisas, podemos destacar a visão positivista de ciência que colocou esses conhecimentos fora do centro da cena acadêmica, como sendo pouco rigorosos e fortemente ‘enviesados’ por enfoques ideológicos. Assim, uma boa educação – se diz – deveria evitar os enfoques ideológicos, aspirando a uma correta descrição dos fatos sociais ‘objetivos’, para cuja aprendizagem, obviamente, os saberes anteriores dos alunos carecem de qualquer relevância.”

mundo social a partir de suas experiências sociais, nas trocas com adultos, com outras crianças, nas interações familiares, etc., ou seja, tais concepções prévias são tributárias das experiências sociais vividas.

Um exemplo de alto contraste pode tornar essa questão mais clara. Nas casas grandes dos engenhos coloniais, assim como nas residências urbanas de famílias abastadas do século XIX, conviviam senhores e escravos. Os conhecimentos sociais que o filho do senhor de engenho desenvolvia ao relacionar-se com a ordem patriarcal, ao sentar-se à mesa para comer com a família, ao ser servido pela escrava da casa, eram necessariamente diferentes daqueles conhecimentos que o filho desta escrava desenvolvia ao relacionar-se com a mesma ordem patriarcal, com “a mesma realidade” mas desde um outro lugar. Ao montar o menino escravo nas brincadeiras infantis, o filho do senhor de escravos estava interagindo socialmente e construindo suas maneiras de compreender o mundo, de se relacionar com os outros (particularmente com aqueles que tinham a pele de uma cor diferente da sua). Ao ser cavalgado pelo *sinhozinho*, o menino escravo desenvolvia também uma série de conhecimentos sociais sobre seu lugar no mundo, sobre as estratégias que o manteriam vivo naquela sociedade, sobre poder, sobre liberdade.

Quando afirmamos que os conhecimentos anteriores do aluno sobre o mundo social são construídos com base nas suas relações sociais (inclusive, bem entendido, virtuais, nas chamadas “redes sociais”), nas conversas que trava com as pessoas, nas observações que faz do mundo adulto, na exposição à mídia, à indústria cultural, estamos implicitamente afirmando que os conhecimentos do mundo social dependem do lugar (social) de onde ele tem essa experiência com o mundo. Eles são “fortemente enviesados” por esta condição. Veja-se, por exemplo, o que diz Juan Delval:

Enquanto todos pensamos que nossa representação da realidade natural é relativamente adequada e que nos aproximamos lentamente de uma verdade que está aí, independente de nós, no caso do conhecimento da sociedade, é mais fácil nos darmos conta de que esse conhecimento é orientado por nossos preconceitos, por nossos interesses, por nossas distorções particulares, por nosso próprio ponto de vista, em uma palavra, por nossa posição no mundo social, como já havia mostrado Marx. O fato de ser rico ou pobre, poderoso ou insignificante, pertencer a um país ou a outro, professar uma religião concreta ou não praticar nenhuma, ser homem ou mulher, jovem ou

velho, etc., determina, de uma maneira muito profunda, como vemos a sociedade e os fenômenos que se produzem nela.<sup>118</sup>

Slavoj Žižek afirma que estes conhecimentos são, propriamente, ideológicos, se tomarmos como referência sua asserção segundo a qual *“Ideology is not simply imposed on ourselves; ideology is our spontaneous relationship to our social world, how we perceive its meaning and so on and so on. We, in a way, enjoy our ideology”*.<sup>119</sup> Veja-se que, ao contrário do que sustentam as concepções de senso comum sobre o conhecimento do mundo social e sobre o conceito de ideologia, ao nos referirmos ao caráter ideológico dos conhecimentos anteriores não estamos nos referindo às “posições políticas” do mundo adulto – e muito menos às posições “partidárias”, palavra tão intencional e frequentemente confundida no Brasil com a palavra “políticas”.

Se considerarmos as várias definições de ideologia identificadas por Terry Eagleton, podemos assumir que estas características dos conhecimentos anteriores (que todos temos, sempre<sup>120</sup>) nos permitem reconhecê-los como “ideológicos”, pelo menos nas seguintes seis acepções que circulam socialmente sobre o termo “ideologia”:

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
- b) um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social<sup>121</sup>;
- g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
- h) pensamento de identidade;
- o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social;
- p) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural.<sup>122</sup>

---

<sup>118</sup> DELVAL (2001/2000), p. 51.

<sup>119</sup> ŽIŽEK (2012); trecho de *The Pervert's Guide to Ideology*, entre os 5:00 e 5:19. Traduzido para o português: “A Ideologia não é simplesmente imposta a nós; ideologia é nossa relação espontânea com o nosso mundo social, como percebemos seu significado e assim por diante. Em certo sentido, nós desfrutamos de nossa ideologia.”

<sup>120</sup> “A maioria das pessoas hoje admitiria que sem algum tipo de preconceção – aquilo que o filósofo Martin Heidegger chama de ‘pré-entendimentos’ – nem sequer seríamos capazes de identificar uma questão ou situação, muito menos de emitir qualquer juízo sobre ela. Não existe tal coisa como pensamento livre de pressupostos...” (EAGLETON, op. cit., p. 17)

<sup>121</sup> Bronisław Baczko identifica esta como uma concepção notadamente marxista do conceito de ideologia: *“Contentémonos con recordar que para Marx la ideología, en el sentido más amplio de la palabra (por momentos, Marx duda sobre la significación de este término, al que le dio su acepción moderna), engloba las representaciones que una clase social se da a sí misma, de sus relaciones con sus clases antagónicas, así como de la estructura global de la sociedad.”* (pp. 19-20). Em português: “Contentemo-nos com recordar que, para Marx, a ideologia, no sentido mais amplo da palavra (em alguns momentos, Marx expressa dúvidas sobre o significado desse termo, ao qual deu sua acepção moderna) engloba as representações que uma classe social tem de si mesma, de suas relações com as classes antagônicas, assim como da estrutura global da sociedade.” O autor nos mostra que, na linhagem marxista é por este viés que se compreendeu, historicamente, a questão dos imaginários sociais. (Cf. BACZKO, op. cit., especialmente entre as páginas 19 e 23.)

Em outras palavras, não se trata de tomar os conhecimentos anteriores dos alunos como “falsos”: “a visão de ideologia como ‘falsa consciência’ não parece convincente por várias razões”<sup>123</sup>. Mais propriamente, talvez se trate de tomá-los como conhecimentos carentes do contraditório; carentes de conhecer outras formas de conhecer. Trata-se, sobretudo, de entender que tais conhecimentos são representações construídas a partir do modo como vivenciam as “relações com o conjunto da sociedade, o que não pode ser considerado uma questão de verdade ou de falsidade”<sup>124</sup>. No entanto, o conhecimento ideológico dificilmente se percebe como tal. Ideológicos são os outros. Ao contrário, ele não abre espaço para um conhecimento complexo e perspectivado da realidade social, uma vez que aquele que pensa apenas a partir de suas crenças, ou representações sociais, tende a não conceber essa forma de pensar sequer como conhecimento e certamente menos ainda como *um conhecimento*. Trata-se, afinal, de uma forma *natural* de relacionamento com o mundo social.

Entender tais conhecimentos como ideológicos, nesse(s) sentido(s), tem consequências importantes para a estruturação do currículo de História do Sagarana. A primeira delas diz respeito à concepção fundamental de que não são “fatos sociais objetivos” (para seguirmos com Castorina) ou, se quisermos, conceitos substantivos (para agregarmos Lee & Shemilt) o que deve *estruturar* o currículo. Se os conhecimentos anteriores dos alunos carecem de qualquer relevância para a aprendizagem destes conteúdos, não é a eles, como estrutura do currículo, que deve se dedicar um curso de História que almeja aprendizagens significativas, que por sua vez só se processam mediante as transformações que os alunos efetuam nas suas concepções anteriores<sup>125</sup>. Não se pode insistir na ideia, portanto, de que a História que se precisa aprender na escola (e no Sagarana) seja o desfile monumental de fatos, datas e nomes de que os alunos com razão reclamam na sua vida escolar. Bem entendido, isto não significa o abandono dos processos e das narrativas do conhecimento histórico estruturado, fundamentais para o estudo da História na escola, como veremos adiante.

Outro desdobramento importante para a estruturação do currículo de História do Sagarana diz respeito à compreensão de que o pensamento histórico que se estuda (e o conhecimento social) é um *ato antinatural*<sup>126</sup>. Assim, um currículo que se proponha

---

<sup>122</sup> EAGLETON, op. cit., pp. 15-16.

<sup>123</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>124</sup> Ibidem, pp. 27-28.

<sup>125</sup> Cf. MEIRIEU (1998/1991), ONRUBIA (1999) e MIRAS (1999).

<sup>126</sup> Cf. WINEBURG, op. cit.

efetivo para que os alunos construam aprendizagens significativas em História (necessariamente a partir de seus conhecimentos anteriores) precisa se propor a explicitar tais representações para os próprios sujeitos do conhecimento e a levá-los a atuar sobre elas, em um movimento que muito frequentemente contrariará os saberes estabelecidos anteriormente.

Silvia Alderoqui e Adriana Villa, ao tratar do espaço urbano como conteúdo escolar, registram que os alunos dispõem de conhecimento sobre a cidade – um conhecimento que deriva da vivência no próprio ambiente urbano:

*Todos hablamos de la ciudad fuera de la escuela. Hablamos como ciudadanos que vivimos y usamos la ciudad con disfrute y padecimiento; hablamos de sus diferencias, sabemos que todos los barrios no están igualmente equipados, que no todas las personas tienen posibilidades similares ni interactúan de la misma manera o frecuentan los mismos circuitos; sabemos que hay problemas de transporte; sabemos de las ventajas de disponer de servicios como el agua, la energía, el teléfono, de la diferencia entre estar cerca y estar lejos... Los alumnos, cuando están fuera de la escuela, también viven su ciudad y hablan de sus experiencias.*<sup>127</sup>

Mas é importante registrar, como assinala Lisângela Kati do Nascimento, que “o contato com o ambiente urbano imediato não significa o aprendizado sobre a cidade”, posto que “não podemos pressupor que a imersão no real de forma massiva por si só ensina”<sup>128</sup>. Com efeito, ocorrerão aprendizagens importantes quando os alunos conseguirem proceder a uma desnaturalização de suas concepções sobre a realidade (não apenas urbana, claro, mas histórica, social), entendendo-as como socialmente construídas.

Esta é a perspectiva que une a aprendizagem significativa à construção de sujeitos sociais. Ao investir na perspectiva de levar os alunos a desnaturalizarem suas formas de pensar, ao levá-los a flagrarem o cariz ideológico de seu conhecimento anterior, o curso de História do Sagarana pretende que eles passem a tomá-lo, primeiro, como um conhecimento, que é deles em função de participarem desta

---

<sup>127</sup> ALDEROQUI & VILLA (2001/1998), p. 103. Em tradução livre: “Todos falamos sobre a cidade fora da escola. Falamos como cidadãos que vivemos e usamos a cidade, desfrutando dela ou padecendo nela; falamos de suas desigualdades, sabemos que todos os bairros não contam com os mesmos equipamentos, que nem todas as pessoas têm possibilidades semelhantes, nem interagem da mesma maneira ou frequentam os mesmos circuitos; sabemos que há problemas de transporte; sabemos das vantagens de dispor de serviços como a água, a energia, o telefone; sabemos da diferença entre estar perto e estar longe... Os alunos, quando estão fora da escola, também vivem sua cidade e falam de suas experiências.”

<sup>128</sup> NASCIMENTO (2007), pp. 56-57.

sociedade, do lugar desde o qual participam. A partir *desta* condição é que se tornam capazes de tomar suas concepções prévias como *um* dos possíveis entendimentos sobre a realidade social, o qual necessariamente terão de pôr em contato com outros conhecimentos, com outras perspectivas. Percebendo-se como sujeitos do conhecimento, autorizados a pensar, os alunos podem passar a se reconhecer como sujeitos sociais “empoderados”: só se pode almejar que eles *observem criticamente a sociedade da qual participam e percebam-se como sujeitos dessa sociedade*, se forem capazes de observar criticamente o seu próprio conhecimento como parte dessa sociedade.

É importante lembrar que as experiências sociais com o mundo continuarão a acontecer e que elas continuarão formando os conhecimentos dos alunos: a “anterioridade” dos conhecimentos “prévios”, como veremos, é apenas lógica<sup>129</sup>. O que talvez mais importa que eles aprendam nas aulas de História, na escola, assim como no Sagarana, é a dimensionar o poder que terá sobre eles o conhecimento advindo apenas da relação com o mundo, suas representações sociais, as crenças que as informam.

### **1.3 Seleção e organização de conteúdos: o curso de História do Sagarana**

Tratamos já dos objetivos principais do curso de História do Sagarana e é evidente como cada um deles se faz *conteúdo* do curso. Em geral, quando se fala em “conteúdo” em História, na melhor das hipóteses se pensa em *narrativas históricas* ou em *processos históricos*, ou “temas”, “assuntos”, que serão estudados pelos alunos. Pensamos de maneira diversa, ou seja, acreditamos que os “conteúdos” do curso de História são mais do que as narrativas, os processos, as explicações etc., tal como pretendemos haver demonstrado na seção anterior.

Também por esta razão é que optamos até aqui por não usar a tipologia dos conteúdos detalhada por Antoni Zabala, que trata de (1) conteúdos factuais, (2) conceitos e princípios, (3) conteúdos procedimentais, e (4) conteúdos atitudinais, sendo (1) e (2) passíveis de serem compreendidos como “conteúdos conceituais”<sup>130</sup>. Pensamos que, pelo menos da perspectiva do professor em formação continuada, em meio às constantes mudanças – muitas vezes, terminológicas – nas políticas educacionais, essa tipologia não contribui para a compreensão de que aquilo que é importante que o

---

<sup>129</sup> Cf. AISENBERG (2000), p. 228.

<sup>130</sup> ZABALA, op. cit., pp. 27-52.

aluno aprenda está justamente na integração desses “diversos” conteúdos. Por outro lado, avaliamos que ela favorece o estudo das aprendizagens dos alunos, tal como demonstrado pelo autor, e permite o reconhecimento (para o planejamento das situações didáticas) de conteúdos antes presentes apenas no *currículo oculto*:

Assim, pois, será possível pôr sobre o papel o que se tem denominado como currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam na escola mas que nunca apareceram de forma explícita nos planos de ensino. Como estes planos têm se centrado nas disciplinas ou matérias, tudo aquilo que indubitavelmente se aprende na escola, mas que não se pode classificar nos compartimentos das disciplinas, não tem aparecido e tampouco tem sido objeto de avaliações explícitas.<sup>131</sup>

Assim, à luz de toda a reflexão desenvolvida até o presente momento em relação aos princípios e objetivos estruturantes do currículo do curso de História do Sagarana, gostaríamos agora de abordar precisamente estes *conteúdos conceituais*, ou seja, em boa medida, tratar das narrativas e conhecimentos históricos que compõem ao currículo. Nessa discussão, devemos sublinhar a centralidade dos conteúdos conceituais no currículo, mas lembrar que essa centralidade deve estar inscrita em um contexto – de caráter escolar – no qual as finalidades didáticas do saber histórico são particulares e distintas das finalidades postas no âmbito da ciência de referência, ou seja, da historiografia<sup>132</sup>.

Analisando a história da organização curricular da disciplina de História no Brasil, Luis Fernando Cerri propõe um quadro em que organiza o que chama de “lógicas curriculares” que teriam presidido diversas seleções e organizações de conteúdos de ensino. Nesse quadro, destaca seis principais lógicas<sup>133</sup>:

- Abordagens tradicionais/lineares
  - Histórias nacionais

---

<sup>131</sup> Ibidem, p. 30. Vemos que Zabala trata aqui de conteúdos cuja aprendizagem se pode classificar como desejável e que, em muitos casos, é intencional. Já Circe Bittencourt chama a atenção para outros aspectos que compõem o mesmo *currículo oculto*, o qual afirma ser “constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc.” (BITTENCOURT, 2004, p. 104) Alguns destes conteúdos, nesta perspectiva, seriam “ocultos” porque sua aprendizagem, ainda que passível de ser desejada e intencional em alguns contextos, não seria defensável do ponto de vista acadêmico e, portanto, não estaríamos diante de expectativas de aprendizagem passíveis de serem tornadas públicas para debate e normatização.

<sup>132</sup> Cf. BITTENCOURT, 2004, especialmente à página 38.

<sup>133</sup> CERRI (2009), pp. 146-149.

- História da civilização
- História integrada
- História temática
- História “regressiva”
- História através dos “Modos de Produção”

O curso de História do Sagarana, não nos parece se basear em nenhuma dessas lógicas, pelo menos se concebidas de maneira “pura”. Por exemplo, ainda que haja em determinados momentos alguma tendência à perspectiva temática, como se poderá ver a seguir na descrição dos módulos, não é a História temática aquela que preside a estruturação do currículo como um todo: ela está mais presente, talvez, na organização do Módulo 2<sup>134</sup>. Já a perspectiva da “História integrada” estaria mais presente no Módulo 4, que no entanto também incorpora elementos da lógica da “História através dos ‘Modos de Produção’”. O Módulo 1, ao iniciar o curso de História tratando do povoamento do continente americano pelos primeiros grupos de *Homo sapiens*, poderia por sua vez ser tido como uma reminiscência das abordagens “tradicionais/lineares”.

No entanto, em vez de assumirmos que o currículo de História do Sagarana seja uma reunião um tanto amorfa dessas diversas lógicas curriculares presentes na história dos currículos de História, talvez seja interessante procurarmos atentar para suas lógicas internas. Para tal, será importante esclarecer o conceito de *sequência didática*, em torno do qual se compõem os quatro módulos de estudo.

Uma sequência didática pode ser entendida como um conjunto de atividades didáticas (aulas expositivas, leituras, atividades em grupo, lições de casa e demais atividades individuais, avaliações das aprendizagens, etc.) encadeadas de uma determinada maneira que visa a garantir que os alunos conquistem aprendizagens definidas em objetivos previamente estipulados. Isto posto, fica evidente o papel de alto relevo que assumem as intencionalidades didáticas do professor no planejamento das aulas e, sobretudo, no processo de elaboração das próprias sequências. Há que se prever ainda momentos em que se realizem atividades de avaliação das aprendizagens dos alunos, para que se verifique se a sequência didática está atendendo a seus

---

<sup>134</sup> Mais precisamente, concordando com Circe Bittencourt, trata-se de *História por eixos temáticos* em lugar de *História temática* (Cf. BITTENCOURT, 2004, pp. 125-127). Enquanto a segunda caracteriza a produção histórica acadêmica, a primeira se aproxima mais daquilo que atende aos objetivos mais propriamente escolares.

objetivos, ou seja, se ela está produzindo as aprendizagens almeçadas, e para que se corrijam rumos, caso necessário<sup>135</sup>.

As sequências didáticas *enfeixam* determinados conteúdos conceituais: é importante que cada uma delas se estruture em torno de uma problematização principal, que justifique o estudo para os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, e que defina um recorte. O currículo de História do Sagarana se estrutura em torno de sequências didáticas porque cada uma delas encerra uma *problematização estruturadora* do estudo e, portanto, também dos conteúdos. Dentre esses conteúdos, importantes para o curso como um todo, estão conteúdos “procedimentais”, como observar, classificar, ler e se expressar oralmente e por escrito, mas também estão os conteúdos ditos “conceituais”, como por exemplo o conceito moderno de escravidão, ou o desenvolvimento histórico do nazismo. Considerando somente estes últimos (os conteúdos conceituais), pelo menos dois investimentos nos parecem importantes de serem destacados: por um lado, há uma certa centralidade atribuída à História do Brasil e, por outro, procura-se tratar de períodos históricos *mais* recentes, ou seja, de História Contemporânea<sup>136</sup>.

A “centralidade da História do Brasil” significa que algo próximo da metade das aulas se dedica a este foco, de que tratam também aproximadamente 50% das questões de História do Enem e dos principais vestibulares do país<sup>137</sup>. Mas a opção por trabalharmos com a História do Brasil não deriva de sua presença nos vestibulares – até porque muito do que os alunos têm que aprender, neste particular, é a enfrentar questões sobre os temas que eles não terão estudado (já que nunca terão estudado “tudo”) – e sim do fato de que, mesmo que não possamos saber ao certo quais processos históricos os alunos estudaram nas suas escolas, é muito pouco provável que não tenham estudado nada de História do Brasil e particularmente sobre o processo de

---

<sup>135</sup> Em uma especialidade diferente da nossa, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly procuraram definir o conceito de sequência didática (para o oral e a escrita). Alguns dos elementos e procedimentos apontados por eles nos serviram para a elaboração desta explicação. (Cf. DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004/2001.)

<sup>136</sup> Fica claro, com “História Contemporânea”, que “períodos históricos mais recentes” não quer dizer propriamente *história recente* como em DUSSEL & PEREYRA (2007/2006) ou em LORENZ (2007/2006) ou em JARA & FUNES (2014), nem tampouco de *histórias recentes/presentes* como em FUNES (2008). Ainda que valorizemos muito a opção pelo ensino escolar da História recente, não estudamos no Sagarana episódios mais próximos do presente do que os anos 50 do século XX, salvo nos temas que são propostos para estudo autônomo dos alunos. Veja-se também BITTENCOURT (2004), especialmente entre as páginas 151 e 155.

<sup>137</sup> Segundo levantamento feito pelo Anglo Vestibulares (“O Anglo analisa: o Enem e os vestibulares”), considerando as provas para ingresso na USP (2015), na Universidade Estadual Paulista (Unesp, 2015), na Unicamp(2015), na Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2015), e o Enem (2014).

Independência ou sobre a Colonização (conteúdos e períodos privilegiados no currículo do Sagarana).

Com efeito, quando no início do módulo 3<sup>138</sup> fizemos um levantamento sobre se haviam estudado a Independência, a maioria dos alunos de 2011, 2014 e 2015 sustentou que sim, como se pode ver na **Tabela 3**<sup>139</sup>.

<b>Tabela 3</b>					
<i>Você estudou a Independência do Brasil na escola?</i>					
	2011	2014	2015	Total	
				n/a	%
<b>sim</b>	32	31	31	<b>94</b>	<b>94%</b>
<b>não</b>	2	2	2	<b>6</b>	<b>6%</b>
<b>TOTAL</b>	34	33	33	<b>100</b>	<b>100%</b>

Quando perguntados sobre o momento de sua escolaridade em que teriam estudado a Independência, esses mesmos alunos responderam de acordo com o que consta da **Tabela 4**; ou seja, ainda que não fosse muito claro na memória de muitos, predominantemente estudaram esse processo histórico no Ensino Fundamental 2 (EF 2). Observe-se também que, provavelmente devido à repetição em que muitas vezes se estrutura o currículo de História na prática, muitos alunos sustentaram ter estudado a Independência em mais de um segmento, havendo alguns que afirmaram ter estudado o tema até três vezes ao longo de sua vida escolar.

<b>Tabela 4</b>					
<i>Quando estudou a Independência do Brasil na escola?</i>					
	2011	2014	2015	Total	
				n/a	%(*)
<b>EF 1</b>	15	15	15	<b>45</b>	<b>45%</b>
<b>EF 2</b>	19	21	18	<b>58</b>	<b>58%</b>
<b>Ensino Médio</b>	11	4	6	<b>21</b>	<b>21%</b>
<b>Não se lembra</b>	2	2	0	<b>4</b>	<b>4%</b>
<i>(*) O percentual se refere ao total de alunos (100) e não ao total de escolhas.</i>					

<sup>138</sup> Apenas em 2013 foi feita uma inversão entre o módulo 2 e o módulo 3.

<sup>139</sup> As respostas colhidas em 2011, inicialmente, nos mostraram que não seria necessário fazer esse levantamento em todos os anos, pois o resultado parecia evidente. Por isso, ele não foi feito nem em 2012, nem em 2013. Em 2014, porém, retomamos a atividade para que ela nos ajudasse a refletir justamente sobre a construção do currículo.

O fato de os alunos já terem estudado a História do Brasil na escola é importante porque nos permite dialogar com um conhecimento anterior que eles representam como sendo um conhecimento escolar<sup>140</sup>. Não é apenas quando tratamos do processo de Independência que isto ocorre, mas na sequência didática do Módulo 3 o conhecimento escolar pode ser diretamente tematizado, o que é importante para a consecução dos objetivos discutidos acima. Ademais, os conteúdos de História do Brasil permitem que os alunos, em momentos específicos, façam pesquisas a respeito do conhecimento público que se tem sobre determinados “heróis” e processos e verifiquem que o conhecimento histórico não pertence unicamente às salas de aula ou aos livros didáticos<sup>141</sup>.

Cronologicamente, o curso de História do Sagarana se concentra nos séculos XIX e XX. A experiência nos tem mostrado, com o passar dos anos, que os alunos se interessam mais pronunciadamente pelos assuntos históricos mais recentes (da mesma forma como o fazem com os conteúdos históricos mais remotamente antigos)<sup>142</sup>. Este (o interesse) é um aspecto que favorece o estudo da História e a formação do aluno, apenas na medida em que o *interesse* represente o *vínculo* do aluno com o que estuda. Mas mais importante do que isso, o que faz com que a História Contemporânea seja privilegiada no curso do Sagarana é aquilo que, no nosso entender, leva à *construção deste vínculo*.

Nesse sentido, pensamos que é importante considerar, desde uma perspectiva ampla, o que seria o *universo de inserção política do estudante*, tanto no que concerne à vida objetiva, cotidiana, quanto no que diz respeito ao pensamento histórico e social. Esta formulação nos permite reconhecer que há, no *vínculo*, ou no *interesse*, um movimento do estudante em direção ao conhecimento (mediado por isso que seria sua “inserção política”). Mas também nos faz atentar para um movimento simultâneo que

---

<sup>140</sup> Veremos, no capítulo 2, que este conhecimento não é necessariamente, ou somente, escolar.

<sup>141</sup> Veja-se LIDDINGTON (2011) e BRITTAN (1998) em torno da *História pública*. Veja-se também PIMENTA et al. (2014), sobre o conhecimento público em torno da Independência: “Não há cidade no Brasil que não tenha seus lugares de memória ligados à Independência, não há processo escolar formal que a ignore, não há feriados nacionais mais importantes em termos de evocação pública e midiática de conteúdos do que os dela derivados. Em certa medida, a Independência ‘paira’ por sobre a sociedade brasileira e com ela interage, o que faz com que praticamente todo e qualquer brasileiro, a partir de uma certa idade, *pense alguma coisa a seu respeito*.” (p. 8).

<sup>142</sup> Luis Fernando Cerri tem tratado dessa questão, desde um grande projeto de pesquisa internacional e a partir de uma metodologia de caráter quantitativo, e tem chegado às mesmas conclusões, conforme conferências proferidas no XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, julho de 2014) e nas XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales - APEHUN (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe - Argentina, setembro de 2014).

vai do conhecimento em direção ao estudante e que nos leva a evocar aqui como critério de seleção de conteúdos conceituais o *sentido* que determinados conteúdos podem ter diante não apenas das aprendizagens que se almejam, mas dos contextos de formação social e política dos estudantes.

Pensamos que isto pode se aproximar daquilo que Celso Favaretto, ao tratar do Ensino de Filosofia, chama de “um objeto que emita signos que dizem respeito à vida”, que “desate aquela espécie de curiosidade que destaca as pessoas de si mesmas”, pois está organizado de maneira a gerar “condições para que o pensamento apareça como necessidade”<sup>143</sup>.

A respeito dos debates curriculares de algumas décadas atrás, Circe Bittencourt nos conta que:

No Brasil, na década de 80, o debate sobre os conteúdos escolares havia dividido os educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. (...) De um lado havia os defensores da ideia de que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das demais escolas da elite, servindo o domínio desses conteúdos tradicionais como instrumento para o exercício da plena cidadania. (...) Em oposição a essa linha conteudista, os defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*.<sup>144</sup>

Pensamos que a opção que define um recorte curricular dos conteúdos conceituais predominantemente no contemporâneo resvala nesses *conteúdos significativos* e tem raiz naquilo que chamamos de esferas de inserção política do estudante. Os alunos se sentem implicados nos conteúdos conceituais selecionados para o estudo na medida em que as problematizações feitas pelo professor permitem que eles relacionem as narrativas históricas e as experiências dos homens e mulheres do passado ao seu conhecimento social, a suas preocupações políticas/cidadãs, a sua visão de mundo e, por fim, também à sua experiência. “Experiência” desde que entendida no seu sentido benjaminiano, ou seja, como conhecimento, saber apropriado

---

<sup>143</sup> FAVARETTO, 2015, pp. 10-11.

<sup>144</sup> BITTENCOURT (2004), pp. 104-105. Veja-se, em torno da segunda das linhas mencionadas por Circe Bittencourt, FREIRE (1978/1967).

pelo sujeito, e não apenas como *vivência*<sup>145</sup>. Isto se faz talvez mais facilmente com assuntos históricos que estejam mais próximos do tempo presente e também não tão próximos que inviabilizem o distanciamento do estudante pesquisador ou, dito de outra forma, que inviabilizem o reconhecimento por parte dos alunos de que determinados assuntos são *assuntos históricos*. Isto terá impacto, por exemplo, na construção da ideia de que a História não é apenas uma “simples questão de opinião”, a que nos referimos já anteriormente.

Na seleção de conteúdos conceituais, portanto, foi preciso que nos fizéssemos as perguntas levantadas por Sonia Regina Miranda: “... o que selecionar para ser trabalhado com os alunos como conteúdo histórico essencial e, em contrapartida, o que eliminar? (...) o que selecionar em História dentre os saberes instituídos e socialmente valorizados?”<sup>146</sup> Apenas se deve agregar a essas perguntas, o fato de que o curso do Sagarana ainda tem a particularidade de se desenvolver em apenas um ano. Se há relações entre os conteúdos conceituais e a consecução dos objetivos pretendidos pelo curso, nossas perguntas fundamentais foram (e ainda são): que conteúdos selecionar para promover estudos históricos que levem os alunos, em um ano letivo, a tornar mais complexo o seu *pensar historicamente*?

As respostas que encontramos, sempre provisórias e passíveis de serem aprimoradas, foram aquelas que estão traduzidas nos seguintes módulos:

### **1.3.1 Módulo 1**

#### **O povoamento das Américas pelos primeiros *Homo sapiens*: vestígios, teorias e hipóteses (ou: os limites das nossas certezas).**

Trata-se do módulo mais curto em termos de tempo didático, e do mais longo no que concerne ao período histórico abordado. As aulas giram em torno das questões trazidas à tona principalmente pelas pesquisas arqueológicas no Parque Nacional da Serra da Capivara e seu impacto nas teorias que explicam o povoamento do continente americano pelos primeiros *Homo sapiens*<sup>147</sup>. Os alunos têm acesso à chamada teoria do estreito de Bering, segundo a qual os seres humanos teriam atravessado de um continente a outro pela região da Beríngia há cerca de 15.000 anos e aos vestígios

---

<sup>145</sup> Cf. BENJAMIN (1994/1985/1933) e (1994/1985/1936).

<sup>146</sup> MIRANDA (2003), pp. 301-302.

<sup>147</sup> Cf. KINOSHITA et. al. (2014) e GUIDON (2008).

encontrados pelos pesquisadores que levaram à proposição e aceitação de tal teoria. Nessa perspectiva, o povoamento do continente teria se dado de norte a sul.

Em seguida, entram em contato com os vestígios encontrados por arqueólogos na Serra da Capivara (atual estado do Piauí), datados de cerca de até 58.000 anos e com as controvérsias envolvidas na aceitação ou não desses vestígios e datações pela comunidade científica. Estudam também outros vestígios de outros lugares do Brasil.

A questão central é o que se faz quando há vestígios que “não se encaixam” na teoria? O objetivo aqui é empreender uma discussão em torno da questão dos modelos científicos utilizados para interpretar a realidade, bem como dos métodos pelos quais os pesquisadores das experiências humanas no passado podem acessá-las e construir suas explicações. Isto é algo que acompanhará os alunos desde o Módulo 1 até o final do ano, ou seja, não se trata de abordar essas questões como se se tratasse de uma espécie de “introdução aos estudos históricos” à qual nunca mais se voltará.

Em meio a esta discussão, os alunos entram em contato também com as pinturas rupestres de até cerca de 12.000 anos presentes nas paredes de rocha do mesmo Parque Nacional da Serra da Capivara e com os limites dos nossos exercícios interpretativos. Nessa perspectiva, são apresentados a estudos de arqueologia urbana relacionados às pichações e ao grafite.

#### **Módulo 1** – principais objetivos gerais de aprendizagem

1. Tomar as pinturas rupestres como manifestações do desenvolvimento da linguagem e analisá-las como documentos históricos.
2. Reconhecer as limitações impostas ao historiador para construir narrativas sobre o passado, diante dos vestígios aos quais se tem acesso.
3. Reconhecer a existência de múltiplas explicações historiográficas sobre um mesmo acontecimento ou processo histórico.
4. Comparar diferentes explicações historiográficas sobre o povoamento das Américas pelos primeiros grupos de *Homo sapiens*.
5. Explicar as relações entre os vestígios, as teorias e as hipóteses explicativas, tanto no que concerne ao povoamento das Américas pelos primeiros grupos humanos, quanto no que tange à análise das pinturas e gravuras rupestres.
6. Discernir os momentos distintos da descrição e da interpretação de documentos históricos iconográficos e da cultura material.
7. Compreender o papel das relações cronológicas entre os acontecimentos na estruturação de um relato histórico.
8. Identificar em um texto didático relações de causalidade entre acontecimentos

históricos e compreender a importância dessas relações na estruturação do texto.

### 1.3.2 Módulo 2

#### **Povos superiores e povos inferiores: ciência, escravidão, imperialismo e a construção de um axioma.**

O Módulo 2 trata essencialmente de compreender raízes históricas da ideia socialmente difundida, e via de regra observada pelos alunos do Sagarana em sua vida social, de que existem povos considerados inferiores e povos considerados superiores. Na nossa sociedade, isso frequentemente se corporifica nas práticas racistas de discriminação social que colocam aqueles de pele negra em uma posição social de inferioridade em relação aos de pele mais clara, mas também nas distinções entre pobres e ricos, incluídos e excluídos, naturais e migrantes.

Como atividade disparadora, os alunos leem duas reportagens publicadas na revista *Veja* em 2007, uma sobre o surgimento e expansão de uma favela no morro Dois Irmãos, no Leblon, Rio de Janeiro, que precisaria ser “imediatamente derrubada”, segundo a revista, e outra sobre a “população de São Paulo” que não aguenta mais “ter que conviver” com os mendigos da Praça da Sé. Ambas as reportagens que, como é de se esperar, não trabalham com a perspectiva do direito à cidade, permitem o reconhecimento de que as identidades “paulistano” e “carioca”, tal como usadas pela revista, supõem a exclusão de uma série de “outros”, concebidos como inadequados, estrangeiros, sujos, doentes e, sobretudo, inferiores.

Um conceito importante deste módulo é o conceito de nacionalismo, estudado a partir da perspectiva das comunidades imaginadas, mas também das tradições inventadas<sup>148</sup>. Mais do que a construção de Estados nacionais (os alunos estudam a Argentina e a chamada Conquista do Deserto), importa estudar a formação das identidades nacionais e seu uso em benefício de projetos que levaram a ideia da inferioridade de uns e da superioridade de outros ao extremo do extermínio étnico, como o regime nazista na Alemanha.

Estudam, além disso, sociedades nacionais que conviveram ao longo da história com sistemas institucionais de segregação racial e outras que não reprimiram (ou não reprimem) grupos organizados em torno de práticas de discriminação. No contexto deste módulo, a escravidão de africanos na América Colonial e especialmente no Brasil

<sup>148</sup> Cf. ANDERSON (2008/1991/1983) e HOBBSAWM (2002/1997/1983).

é estudada como causa (e não como consequência) da ideia de inferioridade/superioridade, e entendida de acordo com a leitura (bastante desafiadora) de um trecho curto de *O Trato dos Viventes*, de Luiz Felipe de Alencastro<sup>149</sup>.

Além disso, faz-se fundamental compreender o empreendimento do neocolonialismo (e da descolonização da Ásia e especialmente da África), particularmente em sua interface com o comportamento de intelectuais europeus e com o desenvolvimento científico no final do século XIX de ideias e programas de branqueamento das populações nacionais.

### **Módulo 2 – principais objetivos gerais de aprendizagem**

1. Reconhecer em discursos que apelam às identidades nacionais (dos séculos XIX, XX e XXI) elementos de inclusão e de exclusão social.
2. Compreender que diferentes processos de construção de nações nos séculos XIX e XX envolveram a perseguição e/ou o genocídio de povos considerados diferentes, inferiores e/ou indesejados.
3. Reconhecer algumas razões para a existência de múltiplas interpretações e explicações historiográficas sobre um mesmo acontecimento ou processo histórico.
4. Depreender de uma leitura desafiadora uma linha de explicação crítica para o fato de haver, instalada nas sociedades ocidentais contemporâneas, a ideia de que há povos inferiores e povos superiores.
5. Comparar diferentes processos históricos, de modo a reconhecer neles semelhanças e diferenças.
6. Conceber a História como a ciência que, ao construir narrativas sobre o passado, problematiza a questão das identidades ao mesmo tempo em que colabora para sua construção.
7. Operar com os conceitos de colonização, escravidão, Estado nacional, identidade nacional, nação, governo e território nacional.
8. Construir uma compreensão ampla, histórica, sobre o advento do nazismo e do holocausto.

### **1.3.3 Módulo 3**

#### **Brasil, século XIX: estado nacional, nação, território e identidades.**

Este módulo trata de conceitos também presentes no módulo anterior, como os de Estado nacional, identidade nacional e nação, mas com ênfase na construção do

<sup>149</sup> ALENCASTRO (2000).

Estado brasileiro. Nesse sentido, é decisiva a entrada em cena, com mais força, de um conceito (também presente no Módulo 2, quando estudam a Argentina e a Segunda Guerra Mundial), que é o de território nacional.

O Módulo 3 concentra-se no estudo do processo de Independência do Brasil. A estruturar a sequência didática, neste caso, está a compreensão das relações entre as representações da Independência e os acontecimentos históricos do final do século XVIII e início do XIX, na perspectiva de uma História Política renovada<sup>150</sup>.

Os alunos entram em contato com uma série de versões (não historiográficas) da Independência, tais como as célebres representações pictóricas de Pedro Américo (1888) e de François-René Moreaux (1844), o filme “Independência ou Morte!” de Carlos Coimbra (1972), e o capítulo de *O Chalaça* (1994), de José Roberto Torero, que narra o episódio da Declaração de Independência. Fazem ainda pesquisas para levantar quais são os conhecimentos socialmente difundidos sobre a Independência e comparam esses conhecimentos com suas próprias concepções anteriores.

Parte importante do Módulo 3 diz respeito a reconhecer aquilo que, no processo de Independência do Brasil, foi semelhante e diferente dos processos que levaram à criação dos países da América Espanhola – com o objetivo de lançar luz sobre questões que talvez sem um olhar comparativo seriam menos visíveis<sup>151</sup>. O Módulo 3 é aquele de que tratam as produções que serão analisadas nos capítulos 2 e 3 desta tese e certamente estará lá melhor explorado.

### **Módulo 3** – principais objetivos gerais de aprendizagem

1. Compreender que a data comemorativa da Independência do Brasil é uma convenção que a identifica com a Declaração de Independência.
2. Compreender a Independência do Brasil como um processo histórico, com sujeitos históricos múltiplos e composto de diversos acontecimentos.
3. Operar com a ideia de *transformação conservadora* para analisar a Independência do Brasil em relação ao que este processo transforma e ao que ele conserva na sociedade brasileira.
4. Desnaturalizar a ideia de “Brasil”, compreendendo “Brasil” (território, nação e Estado nacional) como tendo uma existência histórica.

<sup>150</sup> Cf. RÉMOND (2003/1988). Tal perspectiva é também a que preside o **Módulo 2**.

<sup>151</sup> Maria Lígia Coelho Prado tratando da análise comparada de duas telas de pintura de História, aponta que “a abordagem da História Comparada pode indicar a existência de um problema inadvertido diante de fenômenos aceitos como naturais e que aparentavam não necessitar de explicação”. (PRADO, op. cit., pp. 149-150.)

5. Comparar processos históricos diferentes, a fim de lançar luz sobre questões que, do contrário, facilmente não se tornariam questões.
6. Tomar as representações dos acontecimentos históricos como documentos das épocas em que foram criadas – e não dos acontecimentos que representam.
7. Lidar com as representações dos acontecimentos históricos e com a memória cultural, ou com o imaginário em torno deles, como aspectos do conhecimento histórico.
8. Construir explicações próprias a partir das fontes e das múltiplas interpretações e explicações historiográficas sobre um mesmo acontecimento ou processo histórico.

#### 1.3.4 Módulo 4

##### **História do trabalho e dos trabalhadores: a Revolução Industrial e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, na Europa e no Brasil.**

O Módulo 4 se estrutura em torno do conceito de trabalho e propõe o estudo das mudanças nas relações sociais de trabalho e produção com o advento das unidades fabris e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, na Europa e no Brasil. O conceito de mais-valia é decisivo para que os alunos diferenciem uma fábrica de um engenho colonial, no qual trabalhavam predominantemente escravos. A leitura de trechos de *O Nascimento das Fábricas*, de Edgar de Decca<sup>152</sup> é um importante episódio do Módulo 4, quando, em uma das atividades mais significativas de todo o ano para os alunos, eles escrevem uma refutação, valendo-se do conceito marxista de mais-valia.

Inicialmente, o Módulo se apresenta aos alunos como uma discussão bastante teórica e eles têm de fazer leituras bastante desafiadoras, como de trechos de *A Riqueza das Nações*, de Adam Smith e de *O Capital*, de Karl Marx, compreendendo diferentes modelos interpretativos da História e da realidade social.

Em seguida, estudam os primeiros movimentos organizados de trabalhadores e se detêm um pouco mais sobre os ludditas, a quem têm, a partir da leitura de diferentes textos, de classificar como revolucionários e/ou conservadores, uma discussão que os permite refletir sobre a importância das palavras (como revolução, golpe, “primavera”...) na construção das narrativas historiográficas. O estudo dos ludditas também permite que eles estabeleçam comparações com movimentos sociais atuais que se dizem herdeiros daqueles pioneiros ou que atuem de forma semelhante na sociedade de hoje.

---

<sup>152</sup> DECCA (1996/1982).

Mais adiante, o estudo caminha para compreender as transformações das relações de trabalho particularmente no Brasil do século XIX, primeiro com a proibição do tráfico negreiro e mais tarde com a proibição da escravidão. Em torno da Lei Áurea, os alunos estudam as representações da princesa Isabel como “a Redentora”, libertadora dos escravos, e a resistência do Movimento Negro em comemorar a data de 13 de maio. Com isso, estudam como é perigosa a compreensão da conquista de direitos sociais como dádiva dos governantes. A respeito da proibição do tráfico negreiro, leem quatro textos que a explicam de diferentes maneiras e, sem que terminemos por escolher uma das explicações, refletem sobre cada uma delas, tomam decisões sobre qual acham melhor e consideram a importância de ler múltiplas explicações sobre um mesmo processo<sup>153</sup>.

#### **Módulo 4** – principais objetivos gerais de aprendizagem

1. Conhecer diferentes modelos teóricos para a compreensão histórica do capitalismo.
2. Operar com os modelos teóricos para avaliar a procedência de uma explicação historiográfica sobre serem os engenhos coloniais da América Portuguesa fábricas em uma sociedade já capitalista.
3. Compreender as transformações nas relações sociais de trabalho e produção como motivadoras determinantes dos movimentos dos trabalhadores.
4. Comparar processos históricos distantes temporalmente, com o objetivo de esclarecer conceitos e tornar mais precisas as explicações.
5. Escrever uma explicação de caráter histórico-conceitual para o verbete do conceito de *putting-out system* da *Wikipedia*.
6. Diferenciar trabalho livre de trabalho escravo, bem como proibição da escravidão de proibição do tráfico negreiro.
7. Avaliar diferentes interpretações e explicações historiográficas sobre um mesmo acontecimento ou processo histórico.
8. Escrever uma análise de um documento histórico iconográfico comemorativo da Lei Áurea e contemporâneo a ela.

<sup>153</sup> Esta atividade foi amplamente inspirada em uma material do Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Ensino de 1o e 2o graus, em 1980, chamado “Controvérsias na História do Brasil”, fascículo 2, de autoria de Maria Amélia Azevedo Goldberg, Adalberto Marson, Flávio Venâncio Luizetto, Izabel Andrade Marson, Maria Cristiona Zaneti Luizetto, Maria Lígia Coelho Prado, Regina Helena Zerbini Denigres, e Sandra Maria Zákia Lian Souza.

### 1.3.5 Temas para estudo autônomo

Até 2014, propôs-se aos alunos alguns temas para estudo autônomo ao final do ano, depois do Módulo 4. Cada tema deveria ser estudado por um grupo, que ficaria responsável por criar um material que pudesse ser utilizado pelos demais colegas para estudar aquele assunto autonomamente. Além disso, cada grupo deveria fazer uma apresentação oral de seu tema de estudo para a classe. Em 2015, tais temas foram propostos ao final do Módulo 3 e apenas as apresentações (e as entregas dos materiais de estudo) ficaram para o final do ano, depois de terminado o Módulo 4. Essa experiência sugeriu, no entanto, que a partir do ano letivo de 2016 os temas para estudo autônomo sejam propostos ainda no primeiro semestre, provavelmente ao final do Módulo 1, e que os alunos tenham mais tempo para preparar esses estudos em grupo, apresentando seus trabalhos entre os meses de agosto e novembro, em aulas entremeadas com os Módulos 3 e 4.

Tais temas (a maioria dos quais, bastante clássicos no que tange ao saber histórico escolar, o que denuncia *per se* sua frequente presença nos vestibulares) foram pensados para que em algum momento do ano os alunos passassem por assuntos que não seriam trabalhados mais verticalmente nas sequências didáticas de cada Módulo. Mais relevante do que isso, porém, trata-se de um momento importante do curso para que, com a supervisão mais distante do professor, os alunos possam desenvolver suas habilidades de estudar com mais autonomia (um dos propósitos do Sagarana como um todo) temas que não serão objeto das nossas aulas.

Ao darem corpo a um material que poderá ser utilizado pelos outros alunos para estudar, cada grupo precisa enfrentar-se com suas próprias formas de estudar e com suas concepções a respeito do que efetivamente pode ajudar os colegas a *aprender*. Espera-se que, na elaboração desse material, os alunos possam ir se afastando da concepção de *História para coleccionar informações* e se aproximando da concepção de *História para pensar*. Nesse sentido, é importante que eles vão tecendo uma meta-reflexão a respeito de sua própria atividade como estudantes de História nas sequências didáticas previstas no curso. Não se espera que eles proponham sequências didáticas aos colegas, mas que possam incorporar, por exemplo, a perspectiva da *problematização estruturadora* do estudo, ou a ideia de que aprender História significa se aproximar de explicações/narrativas diferentes, bem como se perguntar como é que se sabe o que se diz saber.

Diante do trabalho realizado nos últimos anos, e especialmente pelos alunos da turma de 2015, haverá também algumas alterações em alguns temas para o ano de 2016, que passarão a ser:

- O desenvolvimento da Razão e a política nas cidades-Estado da Grécia Antiga: mito e democracia.
- Monarquia, República, Império: Roma; história e representação.
- História das religiões monoteístas, do judaísmo à Reforma: um só deus, uma só verdade; muitos conflitos.
- Ruralização e urbanização da sociedade europeia ao longo da Idade Média.
- Conquista, descobrimento ou invasão da América? Encontros e desencontros a partir da viagem de Colombo.
- Iluminismo e revolução: Estados Unidos da América, França e Haiti.
- As relações entre Ocidente e Oriente na região do Oriente Médio: cultura e imperialismo.
- A ascensão dos Estados Unidos da América à condição de potência mundial
- As revoluções socialistas na Rússia, na China e em Cuba e os socialismos do século XX.
- A partir da “Era Vargas”: populismo e o desenvolvimento histórico de direita e esquerda no Brasil.
- A ditadura civil-militar brasileira e as demais ditaduras na América do Sul, na segunda metade do século XX: repressão e resistência.
- Direitos civis: a história das lutas e conquistas de mulheres, negros e indígenas, no Brasil e no mundo.

## CAPÍTULO 2

### Imaginário nacional e representações compartilhadas: “o Brasil”, o mapa e o território

*“The whole world has turned on its head, but one thing has stayed the same: Kids don’t know history.*

*Or so the conventional story goes. But it is a story that rests on shaky foundations. It may be that we have spent so much time discovering (only to rediscover over and over and over...) what students don’t know that we have neglected more useful questions about young people’s historical knowledge.”<sup>154</sup>*

(Samuel Wineburg)

Nos próximos três capítulos, analisaremos concepções manifestadas pelos alunos do Sagarana das turmas de 2011 a 2015, em atividades realizadas durante o estudo do Módulo 3, ou seja, ao longo da sequência didática sobre o processo de Independência do Brasil. Enquanto no capítulo 4 nos dedicaremos a analisar atividades que eles fizeram ao final do Módulo, nos capítulos 2 e 3 serão investigadas suas produções do início da sequência didática.

Nosso objetivo é estudar o imaginário dos alunos, suas representações, seus conhecimentos: no capítulo 2, a respeito do Brasil, de seu território e de sua história; no capítulo 3, em torno da Independência propriamente dita. É importante que nessa empreitada estejamos atentos àquilo que os alunos sabem, ou seja, a suas concepções,

---

<sup>154</sup> Traduzido livremente para o português: “O mundo já deu muitas voltas, mas uma coisa permanece sempre igual: as crianças não sabem história. Pelo menos, isso é o que se ouve por aí. Mas essa é uma história assentada sobre fundações frouxas. É provável que tenhamos perdido tanto tempo descobrindo (apenas para redescobrir mais uma e outra...) aquilo que os alunos não sabem, que negligenciamos questões mais úteis a respeito do conhecimento histórico dos jovens.”

representações sociais, formas de pensar. Como escreveu Samuel Wineburg, talvez já se tenha perdido tempo demais constatando que os alunos “não sabem história”<sup>155</sup>. Em lugar disso, nossas perguntas fundamentais serão: o que é que eles *sabem*? E *como* sabem?

## 2.1 O logomapa do Brasil

É possível que atualmente seja menos comum nas escolas brasileiras do que o era há algumas décadas um tipo particular de régua plástica ou de acrílico (por vezes chamada de “gabarito”) que permitia o desenho, mais ou menos preciso de acordo com o modelo, do contorno do território brasileiro. Até alguns anos atrás, esse instrumento integrava muitas listas de material escolar a ser comprado no início do ano letivo. Atualmente, ainda é possível encontrar tais régua (**figura 1**) em algumas papelarias paulistanas, mas não em todas. A dificuldade maior de acesso a esses materiais é provavelmente uma consequência do desenvolvimento de novas tecnologias cartográficas (programas e aplicativos eletrônicos, *sites* na *internet* que disponibilizam uma infinidade de mapas etc.) e da ideia de que desenhar mapas na escola com esse método é algo antiquado.

Ao tornarem o contorno cartográfico do território nacional uma forma independente de seu contexto geográfico, que poderia ser reproduzida indefinidamente em qualquer superfície que aceitasse os traços de um lápis ou de uma caneta, tais régua produzem o efeito de transformar “o Brasil” em uma imagem, uma estampa. Ainda que provavelmente o propósito mais acionado pelos professores que a utilizam em aula seja permitir o traçado mais ou menos preciso do contorno do território nacional, essas régua colaboram sobretudo para que se *fixe uma imagem dele*<sup>156</sup>.

No capítulo “Censo, mapa, museu” de *Comunidades Imaginadas*<sup>157</sup>, Benedict Anderson analisou essas três instituições de poder relacionadas à construção do

---

<sup>155</sup> WINEBURG (2001), p. viii.

<sup>156</sup> Fixar uma imagem do território nacional era um dos principais objetivos declarados por Candido Mendes de Almeida, autor do primeiro atlas escolar do Brasil, quando da publicação de seu *Atlas do Império do Brasil* (1868).

<sup>157</sup> Este capítulo não integrava a primeira edição do livro, de 1983, e foi acrescentado por Anderson em uma segunda edição.

nacionalismo no que chama de “mundos colonizados da Ásia e da África”<sup>158</sup>. Segundo ele, tal nacionalismo foi modelado pelo “nacionalismo oficial dos estados dinásticos europeus do século XIX”<sup>159</sup>. A respeito dos mapas (e daquilo que chama de um de seus “avatares finais”), Anderson trata de aspectos que aqui nos podem ser úteis:

O segundo avatar era o mapa-como-logo. Suas origens eram razoavelmente inocentes – o costume dos estados imperiais de, nos mapas, colorir as suas colônias com uma tinta imperial. Nos mapas imperiais de Londres, as colônias britânicas geralmente eram pintadas de rosa-vermelho, as francesas de púrpura-azul, as holandesas de amarelo-marrom, e assim por diante. Colorida dessa forma, cada colônia aparecia como uma peça separada de um quebra-cabeça. Como esse efeito de “quebra-cabeça” tornou-se normal, cada “peça” podia ser totalmente destacada do seu contexto geográfico. Na sua forma final, todos os dados explicativos podiam ser sumariamente removidos: as linhas de latitude e longitude, os nomes dos lugares, os símbolos dos rios, dos mares e das montanhas, e os *vizinhos*. Puro signo, não mais bússola para o mundo. Com esse formato, o mapa ingressou numa série que podia ser reproduzida ao infinito, podendo ser transferido para cartazes, selos oficiais, cabeçalhos, capas de revistas e manuais, toalhas de mesa e paredes de hotéis.<sup>160</sup>

As régua que permitem a reprodução infinita do contorno do território brasileiro (ou “do Brasil”) operam nesse registro. Elas colaboram para a construção de um emblema, ou seja, para a criação de uma imagem do Brasil e de seu território nacional que, imediatamente identificável, visível por toda parte, penetrou fundo na imaginação popular<sup>161</sup>. Essa imagem traduz, pelo menos, a ideia da integridade do território brasileiro, de sua indivisibilidade.

Devemos ainda considerar outra régua: aquela que permite o desenho tanto do território brasileiro quanto da América do Sul (**figura 2**). A **figura 3** mostra o desenho que se obtém ao traçar-se em uma folha de papel, usando esta régua sem tirá-la do lugar, tanto um contorno como o outro: o Brasil, tal como sugerido pela imagem que se forma, ocupa praticamente todo o território da América do Sul. Projetando-se dessa

---

<sup>158</sup> ANDERSON, op. cit., p. 226.

<sup>159</sup> Ibidem, p. 226.

<sup>160</sup> Ibidem, pp. 241-242.

<sup>161</sup> Ibidem, p. 242.

forma sobre o continente, o Brasil não deixa espaço para nenhum país vizinho. Além disso, evidencia-se a coincidência do contorno do continente (de formação natural) com o contorno do Brasil (construído historicamente), o que colabora para o assentamento da ideia de um território nacional naturalmente pressuposto ou, pelo menos, cuja expansão histórica é pressuposta pela própria geografia continental.

Em que medida tais imagens ou ideias penetram na imaginação social, certamente variará de acordo com o âmbito da sociedade que se pretenda analisar. Um dos possíveis âmbitos é justamente aquele onde essas réguas foram e ainda são predominantemente usadas: a escola. *Outro*, é o imaginário dos alunos, acessível a partir das concepções que manifestam ao responderem a determinadas perguntas ou situações que são propostas a eles. Tal imaginário não necessariamente se compõe apenas de situações escolares. Assim como no caso das réguas, se tais ideias sobre o Brasil aparecem na escola, elas estão também presentes em uma série de outros lugares que não são escolares: a imagem una e indivisa do Brasil, seu *logomapa*, está em todos os lugares<sup>162</sup>.

Ao investigarmos o imaginário dos alunos sobre “o Brasil”<sup>163</sup>, podemos nos dar conta de que ele se compõe, em larga medida, dos *efeitos* provocados por objetos como as réguas que acabamos de mencionar ou pelo contato com mapas, objetos e ideias que dão suporte à construção de concepções bastante firmes.

À turma de alunos de 2014, pedimos que desenhassem “o Brasil”. Literalmente, o enunciado era: “No espaço do verso desta página, desenhe o Brasil”. Isto foi feito no início do Módulo 2, ou seja, cerca de dois meses antes de iniciarmos os estudos do Módulo 3 que têm “o Brasil” como objeto de reflexão. Para que realizassem essa tarefa, foi entregue a cada aluno uma folha de papel tamanho A4, com um lado em branco. No total, 35 alunos realizaram essa atividade. Destes, oito criaram desenhos representando aspectos muito diferentes. Técia, por exemplo dividiu a página ao meio e de um lado representou o “Brasil por brasileiros”, enquanto do outro desenhou o “Brasil por estrangeiros”. A desigualdade social também se fez presente nos desenhos de alguns deles, como no de Marília (**figura 4**), que representou uma avenida como

---

<sup>162</sup> Ainda considerando as réguas, é muito difícil afirmarmos se os alunos do Sagarana já as viram ou usaram na escola. Um deles, da turma de 2011, nos presenteou com sua régua escolar do contorno do Brasil dentro do contorno da América do Sul. Mas mesmo que alguns se lembrem de já terem visto esses objetos, essas lembranças necessariamente já compõem a relação que eles têm com o próprio logomapa do Brasil e podem estar sugestionadas por outras experiências escolares e extra-escolares.

<sup>163</sup> A respeito de um estudo sobre as representações sociais em torno do Brasil, mas de jovens universitários, veja-se a tese de Doutorado de Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas (2008).

“muralha invisível” na cidade<sup>164</sup>, assim como elementos mais conjunturalmente ligados às manifestações de junho de 2013<sup>165</sup>.

Outros dois alunos desenharam a bandeira do Brasil junto com outros elementos: Suzanne representou um coração, dentro do qual estava a bandeira brasileira, colorida, e Clóvis desenhou a bandeira apenas com lápis grafite, mas alterou a inscrição para “DESORDEM E REGRESSO”, assim como transformou as estrelas em “carinhas tristes”. Não obstante, o que nos chama mais atenção é o fato de que, ainda que o enunciado não mencionasse “mapa” em nenhum momento, os demais 25 alunos (o que representa aproximadamente 72% da turma) representaram o mapa do Brasil<sup>166</sup>. Entre eles, apenas dois (Eduardo, cujo desenho está reproduzido na **figura 5**, é um deles) representaram somente o contorno do território brasileiro a lápis grafite sobre a página em branco (exatamente como se faz a partir do uso das régua a que viemos nos referindo, ainda que nos pareça nítido que esses alunos não estivessem fazendo uso delas). É importante observarmos, inclusive, a hipótese de estes dois desenhos terem sido feitos de última hora: já que a atividade era uma lição de casa, não podemos deixar de imaginar que alguns alunos talvez a tenham feito com pressa, próximo do momento de entregar ao professor e, neste caso, teriam desenhado aquilo que primeiro lhes veio à mente. Em certo sentido, isto só agrava o fato de que a imagem do Brasil, enquanto logomapa, compõe firmemente o imaginário desses alunos como imagem a representar o próprio “Brasil”.

Outros doze representaram esse mesmo contorno do território nacional acrescido de algum outro elemento, como palavras ou desenhos. O desenho de

---

<sup>164</sup> Antes de realizar esta atividade, logo no início do ano letivo, os alunos são levados ao Parque do Ibirapuera para sua primeira experiência de trabalho de campo. Lá, três grupos, cada qual acompanhado por um professor, realiza suas atividades de pesquisa de uma forma diferente. Enquanto alguns entrevistam trabalhadores do Parque, outros pesquisam as instalações culturais e outros percorrem todo o perímetro do Ibirapuera. Tanto para preparar a ida a campo quanto para analisar os dados na retomada em aula, os alunos leem na disciplina de Geografia um texto que em geral causa neles bastante impacto: “As muralhas invisíveis da babilônia moderna”, de Nicolau Sevcenko (1985). Esse texto é depois retomado no Módulo 2 de História. Pensamos que esta aluna fez referência a essa ideia em sua representação.

<sup>165</sup> É inegável que desde junho de 2013, quando se iniciaram em São Paulo as manifestações contra o aumento da tarifa de ônibus de R\$3,00 para R\$3,20, dando origem às chamadas “Jornadas de Junho” (termo que foi consagrado por Lincoln Secco) houve um aumento significativo no grau de politização dos alunos do Sagarana. Isto parece ter apenas aumentado na turma de 2014, ano eleitoral (2012 também foi ano eleitoral, mas esse grau de politização não foi observado), e até mesmo na turma de 2015, quando discussões em torno de um possível *impeachment* da Presidenta da República tomaram a mídia e, com isto, o cotidiano nacional. Sobre as “Jornadas de Junho”, remetemos o leitor ao livro *Cidades Rebeldes* e particularmente a SECCO, 2013.

<sup>166</sup> Destes 25, uma nos parece bastante particular. Marianne desenhou minuciosamente os mapas das cinco regiões político-administrativas brasileiras, separados uns dos outros, com as divisões dos estados, suas siglas e assinalou as capitais de cada qual. O conjunto da representação dessa aluna não compõe o mapa do Brasil no sentido que viemos tratando aqui, ou seja, de logomapa. Mas é bastante único.

Penélope (**figura 6**) se indaga novamente (tal como Clóvis) sobre “a ordem” e “o progresso”, sempre tomados como valores ou máximas positivos (não *positivistas*), o que abre espaço para um lamento em relação à percepção deles de que tais valores ou máximas não foram “transformados em realidade”. O desenho de Penélope, porém, é nitidamente uma representação de caráter mais escrito do que iconográfico. Por outro lado, desenhos como os de Mariza (**figura 7**) e Suelen (**figura 8**), destacam o contorno do território como o elemento a representar a identidade nacional de forma mais categórica, ao mesmo tempo em que fazem crítica social (Mariza) ou destacam estereótipos regionais (Suelen). Semelhante ao de Suelen, há ainda outros seis desenhos. Um deles é o de Adam (**figura 9**), que foi o único a identificar de forma explícita os estereótipos regionais como tais. Dez desenhos representaram divisões internas no mapa do Brasil, evidenciando os estados da federação (nove alunos) ou as regiões político-administrativas (um).

Como se vê, a presença do logomapa do Brasil no imaginário dos alunos se faz evidente, até mesmo como símbolo a melhor representar o que eles entendem por “o Brasil” – melhor do que a bandeira nacional, por exemplo.

Essa atividade foi feita também com a turma de 2015<sup>167</sup>. Novamente, 35 alunos criaram suas representações. Mais uma vez, é notável a presença de trabalhos que, de diferentes maneiras, denunciam a desigualdade social brasileira, assim como a diversidade cultural. Dos 35 alunos, 12 elaboraram representações de caráter bastante variado, as quais seria difícil categorizarmos como “mapas”. Entre estes, um aluno desenhou uma mandioca, dois representaram a bandeira nacional com alguma inscrição sobre ela (como Lívia, **figura 10**), quatro desenharam rostos de modo a representar a diversidade cultural e étnica brasileira (como Raquel, **figura 11**), e outros cinco criaram representações de diferentes aspectos, desde a diversidade de paisagens até a ideia da corrupção política.

Todos os demais (23 desenhos) são mais próximos daquilo que Yi-Fu Tuan, em um artigo já clássico de 1975, chamou de *mapas mentais*<sup>168</sup>, ou do que Carla Lois preferiu chamar de *mapas-imagem*<sup>169</sup>. Quatro alunos criaram mapas-imagem semelhantes ao de Cleyton (**figura 12**). Com a exceção de um destes quatro, todos são bastante agudos em

---

<sup>167</sup> A única diferença é que a folha de papel foi entregue totalmente em branco, sem que um lado trouxesse impresso o enunciado da atividade. As orientações, neste caso, foram dadas oralmente.

<sup>168</sup> Cf. TUAN (1975).

<sup>169</sup> Cf. LOIS (2013).

denunciar a percepção de que a realidade social brasileira inspira preocupações: não apenas a desigualdade social é destacada, como também questões ambientais, demonstrando como esses aspectos (já desde o que vimos na turma de 2014) integram o imaginário social dos alunos e representam “o Brasil” até mesmo na condição de símbolos<sup>170</sup>. Novamente, a maioria dos alunos representou “o Brasil” explicitamente com um mapa do território nacional. No total, 20 alunos assim procederam, o que corresponde a 57% das representações criadas, número que é inferior ao que verificamos na turma de 2014, mas que ainda assim é bastante expressivo.

Dentre estes, três nos chamaram especialmente a atenção por deixarem de representar o logomapa do Brasil solto na página, descolado de qualquer contexto mais propriamente cartográfico. Estes foram os únicos três alunos de todos os 70 cujas imagens estamos aqui analisando (das turmas de 2014 e 2015) a representarem o mapa do Brasil *no* continente sul-americano. Jonas (**figura 13**) apenas destacou as fronteiras entre o território nacional e o restante do continente, sem fazer qualquer inscrição; Eudes (**figura 14**) preferiu puxar uma seta que parte do território brasileiro e escrever: “à partir do momento em que se delimita o espaço, provavelmente após 1500 d.C.”; e Miguel (**figura 15**), por sua vez, também criou desenhos sobre o mapa identificando traços culturais ou estereótipos regionais. Vale destacar que, enquanto Eudes representou um território brasileiro ampliado, ocupando boa parte da América do Sul e dos países vizinhos – cujos territórios não são representados –, os outros dois parecem representar um território brasileiro consideravelmente reduzido, uma representação que, como se verá adiante, não é muito comum.

De qualquer forma, é importante registrarmos o dado: apenas três alunos, de 70, representaram o restante do continente; nenhum dos quais desenhou os territórios dos países vizinhos. Esse dado nos remete àquela das régua que sugeria que o território brasileiro se projeta sobre o do continente (**figuras 2 e 3**). Ao que parece, ao desenhar o mapa do Brasil é mais comum (96% dos alunos) fazê-lo sem qualquer referência ao contexto cartográfico mais imediato, o que consistiria nos territórios nacionais vizinhos ou, pelo menos, o continente em si.

Os demais dezessete (dentre os 20 que representaram “o Brasil” explicitamente com um mapa do território nacional) desenharam o contorno do mapa do Brasil descolado disto que chamamos de contexto cartográfico, ressaltando o “efeito decalque” do logomapa. Quatro deles representaram, dentro do contorno territorial do

---

<sup>170</sup> Nossa referência para pensar o imaginário social é o texto de Bronisław Baczko (1984/2005).

Brasil, mas sem a ideia de criar ou valorizar aspectos regionais, algum elemento a mais, como foi o caso de Matilde (**figura 16**), que sobrepôs a imagem de uma casa à imagem do mapa. Esses desenhos se assemelham a outros três que representam elementos como estes, mas fora do contorno do território brasileiro. Nestes casos, dos quais o desenho de Olívia (**figura 17**) é um exemplo, o logomapa do Brasil é um dos elementos – não o único – a compor o imaginário.

Na turma de 2014, houve dez alunos que representaram as divisões dos estados brasileiros nas imagens dos mapas do Brasil que criaram. Já em 2015, nenhum aluno desenhou tais divisões internas. No entanto, há doze desenhos (dez em 2015 e dois em 2014) que, além de representarem o contorno do território brasileiro, trazem também a ideia de divisões internas que não nos parecem exatamente político-administrativas. Vitória (**figura 18**), por exemplo, criou uma linha demarcatória entre o que parece ser um território da “riqueza”, ao sul, e um território da “pobreza”, ao norte. É possível que este desenho faça referência a uma representação social do Brasil dual: o Norte e Nordeste como a terra da miséria, da fome e da seca, e o Sul e Sudeste, industrializados e plenamente capitalistas, como a “locomotiva da nação”. Vitória dá um título a seu mapa-imagem: “Desigualdade social”. Com ele, parece transformar seu desenho em uma denúncia, mas identifica essa desigualdade, ao que parece, como sendo um contraste, sempre biunívoco, entre o “sul” e o “norte”: “ensino” *versus* “falta de ensino”; “saúde” *versus* “falta de saúde”; prédios *versus* casas populares; “shopping” *versus* “pobreza”; “água” *versus* “fome”.

Isto certamente é revelador de um *desconhecimento* sobre o Brasil. Em outras palavras, podemos olhar para a criação de Vitória e detectar ali o que ela *não sabe*: que a desigualdade social é muito mais complexa do que essas relações biunívocas indicam; que encontramos pobreza no sul, da mesma forma como encontramos riqueza no norte; que muitas vezes o corte econômico do julgamento não permite enxergar outras questões (riqueza cultural, por exemplo); que o pensamento que privilegia os estereótipos generalizantes não leva a muitos lugares; etc. Mas preferimos tomar o desenho dela como revelador de *conhecimentos* que ela tem sobre o Brasil, o que não implica afirmarmos que o que está ali está “correto”. Trata-se de uma postura teórica e metodológica: é sobre o que já se sabe que se constroem os novos conhecimentos<sup>171</sup>; nenhum aluno é um caderno em branco que cabe ao professor completar. Os alunos

---

<sup>171</sup> Cf. AISENBERG (2000), p. 226: “*Todo nuevo conocimiento se construye sobre la base de otros anteriores.*”, ou “*Todo conhecimento novo se constrói sobre a base outros, anteriores*”. Veja-se também MEIRIEU, op. cit.

sabem muitas coisas e é somente se eles operarem transformações nestes saberes – se forem convocados a refletir crítica e significativamente sobre o que sabem – que haverá aprendizagem:

O que importa no método construtivista é a atividade intelectual do aluno. Quem consegue desenvolver, incentivar a atividade intelectual do aluno, faz o que é [sic] mais importante de um ponto de vista construtivista. Já encontrei professores rotulados de tradicionais que davam mais oportunidades para os alunos ter [sic] uma atividade intelectual do que outros rotulados de construtivistas. O que importa não é o rótulo, o que importa é ter o objetivo de permitir ao aluno uma atividade intelectual, porque é ele que aprende, ninguém pode aprender no lugar do aluno. Ele deve ter uma atividade intelectual.<sup>172</sup>

O único caminho para conseguirmos levar os alunos a terem uma atividade intelectual durante as aulas, durante os estudos, como sustenta Bernard Charlot, é compreendermos que mesmo os “equivocos” que eles cometem (em relação a um conhecimento de referência) são representativos de conhecimentos que eles têm e não de “faltas”<sup>173</sup>. Os professores devem fazer, portanto, a todo momento, um esforço de buscar compreender o que é que os alunos *sabem*, para então seguir com as aulas em direção ao que precisam aprender. É importante lembrar que a anterioridade presente na ideia de “prévios” é somente lógica:

*Es cierto que desde la Psicología se afirma que los nuevos conocimientos se construyen “a partir de” conocimientos anteriores pero, en esta idea, la anterioridad del “a partir de” es de carácter lógico, no temporal: para lograr nuevos aprendizajes debe darse una interacción que supone simultaneidad entre saberes anteriores y objeto de conocimiento.*<sup>174</sup>

Ao considerarmos esses conhecimentos prévios, ainda é importante que compreendamos a diferença entre o que chamaremos de *informações* prévias (as

---

<sup>172</sup> CHARLOT (2002), p. 19.

<sup>173</sup> Essa discussão tangencia aquela outra sobre a concepção de disciplina escolar. Estamos aqui mais uma vez nos aproximando das concepções que tomam as disciplinas escolares (neste caso, a História) como formadas no interior da cultura escolar, “tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das ‘ciências de referência’” (BITTENCOURT, 2004, p. 38).

<sup>174</sup> AISENBERG (2000), p. 228. Em tradução livre para o português: “É sabido que em Psicologia se afirma que os novos conhecimentos se constroem ‘a partir de’ conhecimentos anteriores, porém, nesta ideia, a anterioridade do ‘a partir de’ é de caráter lógico, não temporal: para alcançar novas aprendizagens deve acontecer uma interação que supõe simultaneidade entre saberes anteriores e aquilo que é objeto de conhecimento.”

informações históricas que os alunos eventualmente possam ter) e o que mais precisamente se refere a *concepções* prévias: “*Ignorance of preconceptions risks the assimilation of what we fondly think we are teaching to sets of ideas the children already have*”<sup>175</sup>. Ora, se concebemos a aprendizagem de História como algo que está além do acúmulo (passivo) de informações sobre o passado, é preciso que valorizemos sobretudo as *concepções prévias* dos alunos, isto é, seus esquemas de pensamento histórico e social, os valores que compõem sua capacidade de julgamento histórico, suas habilidades em desenvolver algum grau de empatia histórica, suas explicações e narrativas, suas habilidades em adotar uma perspectiva histórica, os conhecimentos sociais que constroem na relação com o mundo, sua ideologia.

Nos parece que Castorina traduziu bem essa questão ao pontuar que frequentemente, na escola e no universo acadêmico, ignora-se o que as crianças sabem sobre o mundo social:

*... en el mundo educativo se suele pensar que los problemas referidos a la concepción del mundo social o las creencias sociales son propias de los adultos pero muy poco de los niños. (...) Por el contrario, es de enorme importancia para la escuela la comprensión de que los niños son agentes sociales que participan en diversas prácticas e interacciones comunicativas con sus pares y con los adultos. Básicamente, ellos elaboran ideas personales sobre fenómenos políticos, económicos e históricos antes, paralelamente y durante la práctica escolar. A su vez, dicha construcción está estrechamente asociada con creencias sociales que les preexisten y de las que se apropian en aquellas prácticas con los adultos y maestros.*<sup>176</sup>

Castorina está tratando aqui de crianças certamente mais novas do que os adolescentes e jovens que estão no Sagarana, o que nos leva a pensar que estes últimos tiveram ainda mais “práticas e interações comunicativas com seus pares e com os adultos”, além de mais aulas de História (e de Geografia, de Sociologia e de Filosofia).

---

<sup>175</sup> LEE & SHEMILT (2003), p. 15. Em tradução livre: “A ignorância das concepções põe a perder a assimilação daquilo que nós ingenuamente achamos que estamos ensinando, em favor de conjuntos de ideias que as crianças já têm.”

<sup>176</sup> CASTORINA (2008), p. 51. Traduzido livremente para o português: “... no mundo da Educação, se costuma pensar que os problemas relacionados à concepção do mundo social, ou as crenças sociais, dizem respeito aos adultos, mas muito pouco às crianças. (...) Pelo contrário, é de enorme importância para a escola a compreensão de que as crianças são agentes sociais que participam de diversas práticas e interações comunicativas com seus pares e com os adultos. Basicamente, elas elaboram ideias pessoais sobre fenômenos políticos, econômicos e históricos antes, paralelamente e durante a prática escolar. Por sua vez, tal construção está intimamente associada a crenças sociais que são preexistentes em relação às crianças e das quais elas se apropriam naquelas práticas com adultos e professores.”

Isto não necessariamente quer dizer que eles têm *mais* conhecimentos (porque então estaríamos pensando apenas no nível das informações históricas e de seu “acúmulo”), mas que seus conhecimentos, representações sociais e crenças (ou seja, suas concepções sobre o mundo social) são provavelmente ainda mais fortes e enraizados.

Se retornarmos aos mapas-imagem criados pelos alunos, veremos que os onze que, como Vitória, representaram o contorno do território brasileiro com divisões internas que não correspondem exatamente às político-administrativas evidenciam concepções semelhantes a respeito do Brasil. Este é o caso de Leandro (**figura 19**), que apresenta os “índios” na mesma categoria de “café”, “cana-de-açúcar” e “floresta”<sup>177</sup>, ou de Darel (**figura 20**), que localiza regiões em que há “poluição” (aproximadamente o Sudeste), “curiosidades biológicas (curas)” (mais ao Norte), “área ainda muito explorada” (faixa litorânea no Nordeste), “organização de leis para a população” (no centro), e “desigualdade social” no espaço restante.

De alguma forma, nos parece que muitos desses alunos, ao representarem “o Brasil”, nos comunicam com seus mapas-imagem a impossibilidade de fazê-lo de forma muito sintética. O desenho de Eugênia (**figura 21**) é certamente a melhor tradução disso: a lista exaustiva de “coisas” que compõem o “seu” Brasil (o que aproxima este mapa-imagem do de Penélope, da turma de 2014 (**figura 6**)) parece pretender revelar a impossibilidade da tarefa: “o Brasil”, o “Meu Brasil”, é, na verdade, muitos “Brasis”<sup>178</sup>. Ainda assim, “tudo isso” se reúne em um símbolo: a imagem do mapa do território nacional, descontextualizada cartograficamente: o logomapa do Brasil. *Esta* ideia parece estar potentemente enraizada no imaginário dos alunos.

## **2.2 O começo do Brasil: aqui já era aqui muito antes do “terra a vista”**

Trinta e dois alunos da turma de 2012 realizaram uma outra atividade cujo objetivo era diagnosticar como pensavam a *história territorial brasileira* e o “começo” do Brasil. Tal atividade foi proposta a eles como a segunda de uma sequência didática em torno do processo de Independência. Antes disso, no Sagarana, esses alunos não

---

<sup>177</sup> Leandro inclui em seu mapa, ainda, uma legenda explicativa: “carnaval”. E localiza esse aspecto precisamente em um ponto, provavelmente próximo à cidade do Rio de Janeiro.

<sup>178</sup> Ainda que Eugênia represente divisões internas ao território brasileiro que lembram as fronteiras entre os estados, não nos parece que essas divisões representem os estados da Federação ou qualquer divisão político-administrativa evidente: parecem assumir a condição de representação dos problemas sociais.

havia ainda estudado a história nacional. Essa segunda atividade consistia de duas perguntas. A primeira delas procurava investigar algumas concepções a partir de uma resposta escrita, enquanto a segunda solicitava que os alunos representassem a história territorial do Brasil cartograficamente. Tais perguntas eram feitas logo após a seguinte orientação geral: “Realize as atividades propostas, respondendo às perguntas da forma mais completa possível. Baseie-se nos seus conhecimentos (mesmo que você não tenha estudado nada sobre isso)”. Essa orientação foi complementada oralmente com o aviso de que o professor recolheria aquela atividade assim que estivesse terminada<sup>179</sup>. A primeira pergunta da atividade era: “Existe um momento em que o Brasil ‘começa a existir’? Que momento seria esse? Explique.”

A intenção dessa pergunta era que ela se comportasse como uma *thought-provoking question*, tal como definida por Peter Seixas & Tom Morton:

*Engaging students through thought-provoking questions is integral to our approach to teaching history. The right questions should prompt them to take an active stance toward engaging with the past. Inquiry questions demand more than memorizing pieces of information or looking up solutions. They involve grappling with evidence, weighing choices, and making interpretations.*<sup>180</sup>

Dos 32 alunos, dez afirmaram que algum evento do século XIX marcava a origem do Brasil: sete apontaram a Independência como momento inaugural<sup>181</sup>; outros

---

<sup>179</sup> Muitas vezes o fato de saberem que deverão entregar a atividade ao professor repercute na forma como os alunos realizam as atividades em sala de aula ou em casa. A medida dessa repercussão é indicadora do grau de desescolarização da experiência de estar no Sagarana: quanto maior for a diferença entre o que o aluno produz “para si” e o que ele produz “para o professor”, mais escolar é a experiência dele como estudante. O momento do ano em que essa atividade foi realizada, o mês de julho, marca o período que, ano após ano, para muitos dos alunos essa relação escolarizada com o Sagarana se transforma profundamente. Isso se deve ao tempo transcorrido desde que iniciaram o curso, mas também em grande medida se deve à viagem de trabalho de campo feita (nos anos 2011, 2012, 2013 e 2015) para o Pantanal e para o Vale do Ribeira (SP), em 2014.

<sup>180</sup> SEIXAS & MORTON, op. cit., p. 9. Traduzido livremente: “Envolver os alunos por meio de perguntas-provocadoras-de-reflexão [*perguntas ‘problematizadoras’*] é fundamental para nossa abordagem do ensino de história. A pergunta certa deveria solicitá-los a assumir uma postura ativa no sentido de se envolverem com o passado. Perguntas investigativas demandam mais do que a memorização de pedaços de informação ou a busca de soluções [*‘pesquisa’, no sentido mais comumente usado nas escolas brasileiras*]. Elas envolvem lidar com as fontes, pesar escolhas e fazer interpretações.”

Mais uma vez, pensamos que isto guarda relação com a perspectiva defendida por FAVARETTO (2015) em relação ao Ensino de Filosofia, quando fala em “gerar as condições para que o pensamento apareça como necessidade” (p. 10) e “Então, será que não é por aí que pode começar o ato de conhecimento, o trabalho do pensamento, o ensino de filosofia? Escolher, recortar, fabricar um objeto que emita signos que dizem respeito à vida, mas que só podem se tornar significativos quando procedem de uma problematização...” (p. 11).

<sup>181</sup> Importante esclarecer que até este momento da sequência didática não havia sido explicitado para os alunos o tema de estudo do módulo 3. Portanto, aqueles que declararam ser a Independência o “começo” do Brasil não estavam sugestados por isso.

dois destacaram a Proclamação da República e ainda uma aluna afirmou que “talvez o Brasil tenha ‘começado a existir’ quando a escravidão foi abolida e quando o Brasil começou a crescer economicamente.” (Ynaê). Quatro alunos escreveram respostas difíceis de serem agrupadas, já que fazem menção a acontecimentos ou a concepções bastante diversos. É o caso da resposta de Dora:

“Quando o território esta definido, ou seja, quando suas fronteiras são delimitadas começa a surgir um Brasil. Os Bandeirantes tiveram papel fundamental nesse contexto. Porém um identidade de ‘Brasil’, nação pode se concretizar com a criação de hino nacional e bandeira.”

Dora revela consciência de que “o Brasil” (aliás, notadamente sua realidade territorial) tem uma história, ou seja, passou por um período de formação, para o que concorreram alguns acontecimentos, entre os quais as expedições bandeirantes. Interessante observar também que a aluna fala em “território *definido*” e “delimitação de fronteiras” como processos que ocorrem antes do que denomina “surgimento do Brasil”, o que, por sua vez, ela relaciona com a identidade, com a nação. Trata-se de uma resposta bastante sofisticada e não muito comum no universo de respostas analisadas.

Outra difícil de agrupar por revelar uma compreensão bastante única desse processo é a resposta de Márcio:

“O Brasil começa a existir a partir do momento em que um conjunto de estados decidem se reunir e formar um país. Diferente dos outros países da América do S., o Brasil foi formado por estados de grande tamanho, portanto acho que o Brasil seja o maior país da América do Sul.”

Márcio menciona uma “reunião de estados”. Não sabemos ao certo o que pretendia dizer com isso. Seja como for, essa resposta parece ainda revelar alguma compreensão de que “o Brasil” (aqui mais relacionado à ideia de Estado do que à ideia de nação) foi composto por um conjunto de outras realidades jurídico-territoriais. Essa concepção expressada por Márcio será importante para compreender sua resposta a outra atividade, mais adiante.

Outras duas alunas registraram respostas que evidenciam concepções importantes de serem ressaltadas. Uma delas é Thabata: “O Brasil começa a existir no momento em que os índios são reconhecidos, como os primeiros habitantes do Brasil.”

Nesta resposta, cumpre destacar a menção aos “índios”, algo que aparece em apenas sete das trinta e duas respostas. Também chamamos atenção para a afirmação de que os índios seriam os “primeiros habitantes do Brasil”. Sua afirmação pode revelar uma concepção segundo a qual a realidade territorial está dissociada de uma identidade nacional específica, bem como de um Estado, ou seja, em última análise, não há exatamente uma *história* atribuída ao território. Segundo esta concepção, “o Brasil” teria sempre existido: mudaram os povos que habitaram essa porção de território que, tomado como entidade ontológica, nunca deixou de “ser Brasil”.

Vejamos outra resposta:

“O Brasil começa a existir para os europeus, no momento em que fora descoberto por ‘Portugal’. Deve-se ressaltar que ele sempre existiu, que era habitado por diversas tribus indígenas. Para os que se diziam ‘civilizados’ o Brasil só começou a existir no momento em que descobrem suas riquezas, e se enteresam por ele, para aumentar seus lucros.” (Bárbara)

A resposta de Bárbara é ao mesmo tempo próxima e distante da de Thabata. Há que se chamar atenção para o destaque dado pela primeira às diferentes perspectivas em relação à existência do Brasil (o que fica evidente no uso da expressão denotativa de um certo ponto de vista: “para os europeus”). No entanto, assim como Thabata, Bárbara atribui ao Brasil uma qualidade natural: “deve-se ressaltar que ele sempre existiu”.

Outros três alunos escreveram respostas relativamente próximas à de Bárbara, porém com significativas transformações. É o caso da aluna Antônia:

“O espaço de terra denominado ‘Brasil’ pelos colonizadores sempre existiu, porém após a ocupação pelos europeus, esse território passou a ter um nome. Eu não sei dizer exatamente em que momento o Brasil passou a ‘existir’, mas acredito que tenham sido os padres jesuítas que determinaram isso.”

Aqui, em vez de afirmar que o Brasil sempre existiu, a aluna ressalta uma diferença importante: “o Brasil” e a área territorial que ele ocupa são entidades essencialmente diferentes. Há que se chamar atenção para o destaque que a aluna dá

ao ato de *nomeação* do território<sup>182</sup>. Isso também aparece, por exemplo, na resposta da aluna Elisângela: “O território que chamamos de Brasil existe há muito tempo, mas acredito que o nome tenha vindo dos colonizadores...”<sup>183</sup>

Por fim, treze alunos registraram respostas nas quais sustentaram que o Brasil começou a existir a partir do início da Colonização. Vejamos, destas, a resposta escrita por Joseane:

“O momento que o Brasil começou a existir foi quando os portugueses chegaram nessas terras e denominaram como Brasil, no entanto os índios já haviam conquistado as terras, mas não existia um nome concreto p/ suas terras. Creio que seja assim.”

A escolha das palavras, empreendida por Joseane, não deve ser menosprezada: ela afirma que “os índios” já haviam “conquistado” as terras, ainda que não as tivessem batizado com um “nome concreto”. Isso atribui aos povos autóctones do território correspondente ao Brasil atual duas características bastante relevantes, no nosso entender. Em primeiro lugar, Joseane (como todos os demais que mencionaram os povos indígenas) supõe uma identidade entre esses povos. Mas ela foi mais longe: afirmou que esses povos, sob a designação “índios”, vieram a *conquistar* essas terras. O uso do verbo “conquistar”, neste caso, nos parece revelar outra concepção subjacente: não há “terra de ninguém”. A Colônia era portuguesa, mas antes dela havia outros povos aqui, antes dos quais havia ainda outros. As “mudanças de dono” dessa terra se deram por meio de “conquistas”, ou seja, em alguma medida, por meio de conflito<sup>184</sup>.

Isso ajuda, por oposição, a realçar uma característica do pensamento de muitos alunos sobre o território, da qual trataremos mais adiante mas que ecoa nos logomapas desenhados por eles (e analisados anteriormente): a concepção segundo a qual o território brasileiro experimenta um processo de contínua e ininterrupta expansão – processo em que não há nem conflitos, nem outros territórios vizinhos. No limite, essa concepção revela um tipo de pensamento teleológico sobre os limites territoriais

---

<sup>182</sup> É realmente surpreendente como essa atenção dada por Antônia (e outros alunos) ao ato de nomeação ecoa na análise empreendida por Benedict Anderson a respeito do poder que o mapa, o censo e o museu tinham em fazer uma “categorização exaustiva e inequívoca”, definir categorias de identidade, e sobretudo rotular populações e terras (Cf. ANDERSON, op. cit., p. 229).

<sup>183</sup> Ressalte-se que no enunciado da atividade não havia qualquer menção ao ato de nomeação do Brasil.

<sup>184</sup> Além do que destacamos efetivamente para análise, é importante lançar luz sobre o fato de que essa concepção em torno do conflito não é comum entre os adolescentes. Em geral, o conflito é algo tido pelos estudantes (e por muitos professores) como um problema que precisa ser eliminado, resolvido – e não como algo que torna o movimento da história possível.

brasileiros: o mapa (atual) Brasil, tal como na régua, ou no gabarito, estava naturalmente pressuposto. Também revela uma compreensão segundo a qual, apesar de haver povos indígenas vivendo no território em que os portugueses aportaram em 1500, eles não haviam dado um “*nome concreto*” para “seu território”.

Para a turma de 2013, a mesma atividade foi proposta, com algumas pequenas alterações que visavam a salientar que não se esperava deles uma resposta “correta”, mas uma reflexão própria, baseada nos conhecimentos que eles trouxessem. Ela se tornou a primeira atividade da sequência didática e foi proposta para os alunos em meados de abril<sup>185</sup>. A pergunta foi complementada pelo comando “explique”: “*Existe um momento em que o Brasil ‘começa a existir’? Que momento seria esse? Explique.*”

A maior mudança em relação ao que fora proposto em 2012 diz respeito ao número de linhas oferecidas aos alunos como espaço para registrarem suas respostas. Em 2012, haviam sido deixadas seis linhas; em 2013, dezessete. Isso permitiu que aparecesse um conjunto de respostas mais extensas, assim como que os alunos pudessem explicar melhor o que pensavam. No total, 23 alunos entregaram essa atividade<sup>186</sup>.

Deste novo conjunto de respostas, dez (pouco menos da metade) definiram como “começo do Brasil” a chegada dos portugueses e o “Descobrimento”. Proporcionalmente, esse número foi muito próximo daquele de 2012 (que foi de pouco mais de um terço das respostas). Vejamos inicialmente a resposta de Ynaiá:

“Eu acho que o Brasil passou a existir a partir do momento em que os portugueses chegaram aqui, que foi por volta de 1500. Foi nesse instante que o Brasil ganhou notoriedade.

Quando os portugueses aqui chegaram só existia tribos indígenas, e um monte de florestas. E então os portugueses se viram na necessidade de colonizar o Brasil, impondo sua cultura (modo de se vestir, falar, comer, formas comportamentais), mataram diversos índios. Retiraram o que o Brasil tinha de mais valioso, e determinaram o nome Brasil através da árvore pau-brasil.

---

<sup>185</sup> O que em 2012 havia sido o Módulo 3 foi antecipado em 2013 e tornou-se o Módulo 2.

<sup>186</sup> Esse baixo número em relação ao total de alunos da turma (trinta e quatro, em abril de 2013) pode ser explicado. Essa atividade precisava ser recolhida pelo professor, estudada (para a definição das etapas seguintes da sequência didática) e devolvida aos alunos com (poucos) comentários para que a utilizassem em atividades subsequentes. Apenas depois de todo esse trabalho é que o professor solicitou aos alunos novamente a entrega das atividades que haviam feito no início da sequência. Nesse processo, é provável que alguns deles tenham perdido suas fichas, ou se desfeito delas, ou apenas se esquecido de entregar.

Dividiram os estados, capitais – e determinaram os estados onde se produzia (alimentos, roupas, coisas têxteis). Construíram cidades, casas, ruas – e isso tudo trouxe turistas, imigrantes para o nosso país, a partir desse momento o Brasil começa a existir para o mundo.”

Há muitos sentidos que podem ser explorados nesse texto. Primeiramente, destaque-se que novamente estamos diante de uma resposta que ressalta o *ato de nomeação*: “determinaram o nome Brasil através da árvore pau-brasil”, mas também da inauguração das divisões territoriais internas e do ato de nomeação delas: “dividiram os estados, capitais”.

Tratando da história argentina, Carla Lois observa que no *Atlas del Instituto Geográfico Argentino* de 1892,

*Con la sola excepción de la lámina de la Gobernación del Río Negro, todos los departamentos de las gobernaciones patagónicas llevan designaciones que ilustran la voluntad de imponer una nueva racionalidad territorial que hace tabula rasa del pasado indígena e impone criterios ordenadores nuevos y funcionales a la gestión estatal (e.g. ‘Departamento 1º’, ‘Departamento 2º’, etc., y ‘Departamento Capital’ y ‘Departamento Sud’).*<sup>187</sup>

Vertendo a análise de Lois para o Brasil, é interessante observar que Ynaiá parece “citar” em sua resposta o que seria *essa* intenção (fazer *tábula rasa* do passado indígena e impor novas divisões territoriais em acordo com os interesses da metrópole). Há que se observar ainda a relação que a aluna estabelece entre “começar a existir” e “ganhar notoriedade”, ou seja, passar a ser conhecido pelo mundo<sup>188</sup>, o que acontece com a chegada dos portugueses e com a Colonização. Há um “instante” em que isto ocorre. Essa ideia de passar a ser conhecido pelo mundo, geralmente acompanhada da noção de que o Brasil sempre existiu, está presente na respostas de muitos alunos. Veja-se, por exemplo, um trecho da resposta de Danusa:

“No continente americano, o Brasil sempre existiu O seu território sempre existiu e nele já haviam pessoas habitando esse território, os

---

<sup>187</sup> LOIS (2013), p. 11. Traduzido livremente: “Com exceção da lâmina da *Gobernación del Río Negro*, todos os departamentos das províncias patagônicas assumem designações que ilustram a vontade de impor uma nova racionalidade territorial que faz *tabula rasa* do passado indígena e impõe novos critérios ordenadores, funcionais à gestão estatal (por exemplo, ‘Departamento 1º’, ‘Departamento 2º’, etc. e ‘Departamento da Capital’ e ‘Departamento Sul’).”

<sup>188</sup> Note-se que na resposta de Ynaiá parece haver uma certa aproximação de sentido entre isso e “celebrizar-se”, “ganhar notoriedade”.

indígenas. Porém, o Brasil no mundo afora ainda não fora descoberto, sendo assim não sendo conhecido ou não existindo.”

Podemos dizer que a ideia de que o Brasil teria sempre existido permeia as respostas de oito alunos, o que corresponde a cerca de um terço da turma de 2013. Ainda considerando a resposta de Ynaiá, vale a pena observar que ela cita “tribos indígenas”, como alguns outros alunos fizeram; relaciona “tribos indígenas” a “florestas”<sup>189</sup> e afirma que era “apenas isso” o que existia aqui quando da chegada dos portugueses. Estes, então, *precisaram* fazer uma série de coisas que, afinal, permitiram a criação do “nosso país”, da sociedade moderna.

Entretanto, a aluna afirma que uma das coisas que os portugueses tiveram que fazer antes desse momento em que o Brasil “começa a existir” foi retirar “o que o Brasil tinha de mais valioso”. Esta ambiguidade no uso do termo “o Brasil” nos coloca um problema interessante que é, essencialmente, o que estamos investigando: o que é “o Brasil”, na concepção expressada por essa aluna e pelos demais? Em que medida essa noção de “Brasil” está mais atrelada ao território do que a uma concepção de identidade cultural? De que forma participa (se é que participa) da análise que os alunos estão fazendo a criação do Estado brasileiro?

Chamamos a atenção para o fato de que Ynaiá lista uma série de aspectos culturais que determinam o que ela concebe como Brasil: “modo de se vestir, falar, comer, formas comportamentais”, que ela define como tendo sido impostos pelos portugueses. Outros alunos destacam outros aspectos culturais, como por exemplo Vanessa:

“Napoleão Bonaparte queria conquistar toda a Europa. Neste tempo a colônia portuguesa decidiu ir para o Brasil, onde o Brasil já era colônia de Portugal. Então a família real portuguesa vai para o Brasil, passar uma estadia lá. A família real leva muitos empregados da corte, junto com diversos artefatos, culturais e não culturais ao Brasil. Eles vão todos juntos com diversos objetos em duas embarcações, e através de uma tempestade uma das embarcações chega no Rio de Janeiro, e a outra na Bahia.

---

<sup>189</sup> Em um movimento que, ainda que escrito, parece análogo àquele de Leandro da turma de 2015 (**figura 19**), na atividade em que tinham de desenhar “o Brasil”.

Como os Índios já se encontravam no Brasil, os portugueses com suas culturas, e objetos, foram de certo modo implantando essa cultura aqui no Brasil.”

Ela atribui aos portugueses – e não aos indígenas cuja existência é mencionada – a “implantação” ou a “imposição” de cultura. Apesar de toda a confusão cronológica e conceitual entre “Coroa” e “Colônia”, Vanessa demonstra estar bastante preocupada com as questões culturais: menciona, por exemplo, que a Família Real teria trazido artefatos “culturais e não culturais” ao Brasil, e depois fala em “portugueses com suas culturas”. É possível chamarmos de “confusão” o que ocorre entre os termos porque, até um certo ponto, o que Vanessa faz é chamar de “Colônia” o que seria, na verdade “Coroa”. No entanto, é importante destacar que a leitura de sua resposta também nos permite inferir que há muito pouco sentido atribuído à cronologia dos fatos históricos e sobretudo ao conceito de colonização. Diante disso, não se sabe dizer, ao certo, o que a aluna concebe como sendo colonização ou Período Colonial do Brasil. “Os índios já se encontravam no Brasil”, mas “o Brasil já era colônia de Portugal”; ao mesmo tempo, os portugueses (que teriam chegado depois de o Brasil já ser Colônia de Portugal), vão implantando “essa” cultura no Brasil. Quando acontece o quê? Quando ela está concebendo que houve colonização portuguesa do Brasil?

Outro aluno que explorou um ponto de vista de ordem mais cultural foi Moisés. Assim como Dora (da turma de 2012), ele parece estar mais próximo da ideia de Brasil como identidade cultural, como nação, do que da concepção de Brasil como território ou como Estado. Moisés construiu sua explicação, porém, por um caminho significativamente diferente:

“O Brasil começou a existir quando começou a existir o povo brasileiro. O povo brasileiro começou a existir quando os portugueses (colonizadores das terras conhecidas hoje como Brasil), africanos (trazidos pelos portugueses para trabalharem na colônia de Portugal) e índios (habitantes da colônia de Portugal) deixaram de si identificar como: portugueses, índios e africanos, ou seja, miscigenaram-se. O Brasil cultural começou a existir, portanto, com a miscigenação do portugueses, índios e africanos. O Brasil político começou a existir com o reconhecimento de sua Independência como um país e não colônia.”

Para nossa análise, talvez o que haja de mais importante em sua resposta seja a eleição autônoma e explicitada de um critério para determinar o que é, para ele, “o Brasil”. Ele determina, na primeira frase, a origem do Brasil como o momento em que “começou a existir o povo brasileiro”. O aluno cria expressões que definem para ele o que é propositalmente deixado ambíguo no enunciado da questão: “Brasil cultural” de um lado, “Brasil político” de outro. Mais do que isso, ele determina uma hierarquia entre essas duas noções: quando perguntado sobre a origem do Brasil, parece que o que veio primeiro à mente foi o povo, o “Brasil cultural”, fruto da miscigenação. Do ponto de vista cronológico, segundo a percepção de Moisés, isto também ocorre antes do surgimento do “Brasil político”, com a Independência, que ocupa, na hierarquia estabelecida por ele, um segundo lugar. Voltaremos à Independência em seguida, posto que ela evidencia uma concepção segundo a qual “o Brasil” está mais associado ao Estado do que ao território ou à nação. Vejamos, antes disso, outras respostas:

“O Brasil começou a existir a partir do momento em que começou a ser habitado. Esse momento ocorreu no período em que os povos indígenas foram habitando este território, ocupando os mais diversos locais, aumentando a sua família e sua população, gerando cada vez mais descendentes e ‘expandindo’ a cultura do primeiro povo brasileiro.” (Iara)

Iara também menciona os indígenas, mas trata sobretudo de uma ideia de início da ocupação do território, de “primeiro povo brasileiro” (o que ecoa a ideia de “surgimento do povo”, de Moisés, ainda que Iara deixe de lado o mito das três raças). Ao focar em uma cultura, que seria a brasileira, e pontuar sua origem no mais ancestral habitante dessas terras, Iara está revelando que concebe que o que determina que esses antiquíssimos povos fossem “brasileiros” é o fato de eles povoarem um determinado território. Para ela, “o Brasil” está muito fortemente atrelado à ideia de um território, assim como para Catarina:

“O nome ‘Brasil’ só aparece depois da chegada dos portugueses a essa terra, mas esse território existe a milhares de anos, quando os primeiros homo sapiens chegaram aqui.  
Pinturas rupestres, pedras lascadas, etc datam quando os primeiros humanos chegaram aqui e é daí que o Brasil começa a existir

Aqui já era aqui muito antes do ‘terra a vista’, no entanto, Brasil só começa a virar o que é hoje depois desse grito de Cabral.” (os grifos são da aluna)

Observe-se que para Catarina o primordial é o território, tido como anistórico (porque dotado, de certa forma, de uma condição política atemporal). Graças a isto é que ela pode afirmar, concordando com Iara, que os povos que habitaram aquilo que hoje é o Brasil eram “brasileiros”, independentemente de quando tenham vivido. Interessante observar como isto (esse sentimento nacional *avant la lettre*) de certa forma ecoa naquilo para o que Circe Bittencourt chama a atenção ao tratar dos manuais escolares do Império:

Em vários manuais escolares, as guerras contra os holandeses depois da Restauração portuguesa, corresponderam ao despertar do “sentimento de amor à pátria”, envolvendo “heróis” brancos portugueses, indígenas e negros para expulsar estrangeiros do território nacional no século XVII, ou seja, em plena fase de colônia portuguesa já se constituía o sentimento nacional.<sup>190</sup>

Esta concepção não está distante de certo “frenesi” em torno da figura de Luzia, muito disseminado na mídia em meio às comemorações dos supostos 500 anos de Brasil, entre os anos de 1999 e 2000<sup>191</sup>. A mídia então apresentava Luzia como “a primeira brasileira”, como o fez a revista *Veja* na reportagem de capa de sua edição de 25 de agosto de 1999<sup>192</sup>. Dos 23 alunos de 2013, três citaram explicitamente os ocupantes ancestrais das terras que viriam mais tarde a ser conhecidas como território brasileiro. Dificilmente esses alunos estiveram expostos diretamente ao que chamamos acima de “frenesi” em torno de Luzia em conformidade com Verlan Valle Gaspar Neto & Ricardo Ventura Santos, mas seus professores, muito provavelmente, testemunharam esse movimento e talvez de alguma forma (mesmo que pela negativa) se influenciaram por ele.

Seja como for, essas manifestações de Iara e Catarina nos remetem novamente à discussão suscitada pela resposta da aluna Thabata (da turma de 2012): elas tomam o

---

<sup>190</sup> BITTENCOURT (2007/2006), p. 37.

<sup>191</sup> Cf. GASPAR NETO e SANTOS (2009), especialmente pp. 455-459.

<sup>192</sup> Na capa, a manchete era “‘Luzia’, a primeira brasileira”; na Carta ao Leitor, sob o título de “Uma notícia de 11.500 anos”, o editor registrava: *Um dos destaques de VEJA nesta semana é uma notícia de mais de 100 séculos. É a reportagem sobre Luzia, a primeira brasileira de que se tem conhecimento nas pesquisas arqueológicas.*

território (definidor da brasilidade daqueles que o habitaram) como uma entidade política atemporal, que sempre existiu. Em 2012, sete alunos mencionaram os indígenas como “brasileiros” antes da chegada dos portugueses; em 2013, esse número passou para quinze (correspondente a quase dois terços das respostas obtidas); em 2014, para dezessete (cerca da metade) e, em 2015, apenas 9 alunos mencionaram os indígenas dessa forma (o que se aproxima de um terço dos 32 alunos que realizaram a atividade). Em alguns casos (não raros), os alunos manifestam-se politicamente, colocando-se solidários aos indígenas e contra a arbitrariedade da dominação europeia:

“O Brasil não tem um momento em que ‘começa a existir’ sempre existiu. Já haviam habitantes nele antes de ser descoberto, os índios estavam aqui. O país não tem que existir se alguém com influência descobri-lo, sempre achei isso ridículo, o fato do Brasil só ser considerado após os portugueses chegarem nele.

Porque não os índios foram os descobridores? Porque só ser considerado um país em 1500? Por isso defendo o fato de que ele sempre esteve aqui, sempre existiu, mesmo antes do de ser descoberto pelos portugueses.” (Dayse)

Dayse deixa essa questão bastante clara. Ao dirigir sua indignação (“sempre achei isso ridículo”) ao fato de o Brasil “só ser considerado um país em 1500”, ela explicita que em sua concepção o Brasil, que sempre existiu, *deveria ser considerado um país antes de 1500*.

Interessante também observar a formulação “alguém com influência”. Isto parece ecoar naquilo que Jose Antonio Castorina, Raquel Kohen Kohen e Beatriz Aisenberg constataram em sua investigação sobre os conhecimentos que as crianças argentinas têm do governo nacional<sup>193</sup>. Os autores verificaram, entre outros aspectos, uma importante tendência a personalizar a vida social, de modo que as crianças tendem a tomar o presidente como um benfeitor que cuida dos indivíduos e cuja autoridade não tem limites. Outra aluna, Sandra (da turma de 2014), por exemplo, formula assim sua resposta:

Creio que existe sim um momento em que o Brasil começou a existir, pois tudo na vida tem um começo, faz tempo que isso aconteceu,

---

<sup>193</sup> Esta ampla pesquisa resultou em uma série de publicações, entre as quais: AISENBERG, 2001/1998; AISENBERG, 2000; AISENBERG & KOHEN, 2000.; mas também se encontra mencionada em outros textos, como por exemplo em CASTORINA, 2008.

desde quando começou a ser habitado por pessoas. O momento exato é difícil saber, até porque é algo que não dá para medir.

Mas acho que ele começa a existir a partir do momento que existe pessoas e que ele começa a crescer, a se desenvolver, tanto economicamente, como territorialmente.

Pelo meu entendimento ele começa a existir, por esse pressuposto.

Nesta resposta, o pressuposto de que deve ter um início porque “tudo na vida tem um começo” nos indica cristalinamente essa operação de personalização dos fatos sociais e históricos. No caso de Dayse, observamos um eco dessa tendência sendo alçado (na condição de conhecimento) a critério de julgamento ético/político da História. Peter Seixas & Tom Morton tomam a “dimensão ética” como um dos “grandes seis conceitos do pensar historicamente”:

*Historians attempt to understand the ethical dimension of history. As we look back on the devastation of conquests or the injustices of enslavement, an ethical stance is unavoidable. By the same measure, an ethical judgment is involved when we try to decide what were the victories and achievements of the past. Yet those who were involved lived in circumstances so different from those of today that we must use caution in applying our own moral sensitivities. This raises a series of interrelated questions: How should we judge historical actors? What are the implications for us, today, of the horrors and heroisms of the past? How can we use the study of the past to inform judgments and actions on controversial issues in the past?*<sup>194</sup>

Dayse, porém, não parece estar julgando os “horrores e os heroísmos do passado”, mas se contrapondo – e nesta contraposição é que está o julgamento – a uma determinada explicação histórica, a uma narrativa ainda possivelmente comum em torno do “Descobrimento” (e seus correlatos). Não é demais lembrar que, do ponto de vista quantitativo, no que concerne ao acontecimento histórico determinante, o Descobrimento aparece entre as respostas dos alunos como aquele que mais marca a

---

<sup>194</sup> SEIXAS & MORTON, op. cit., p. 6. Em tradução livre para o português: “Historiadores procuram entender a dimensão ética da história. Ao olharmos para trás e vermos a devastação das conquistas ou as injustiças da escravidão, uma atitude ética é inevitável. Da mesma forma, um julgamento ético está envolvido quando tentamos decidir quais foram as vitórias e as conquistas do passado. No entanto, aqueles que estiveram envolvidos naquelas ações viveram em circunstâncias tão diferentes das de hoje que temos que ter cuidado ao aplicar nossas próprias sensibilidades morais. Isto levanta uma série de questões inter-relacionadas: como devemos julgar os sujeitos históricos? Quais são as implicações para nós, hoje, dos horrores e heroísmos do passado? Como podemos usar o estudo do passado para informar julgamentos e ações sobre questões controversas no passado?”

origem do Brasil, em todas as turmas investigadas, exceto a de 2015, quando apenas um quarto dos alunos (ou seja, 8) responderam assim: foram treze em 2012 (pouco mais de um terço da turma); dez em 2013 (pouco menos da metade) e catorze em 2014 (também pouco menos da metade).

A “tese do Descobrimento” está presente de formas variadas. Entre as respostas de 2015, por exemplo, incluímos nessa categoria a de Darel, a partir da qual é muito difícil entender o que o aluno estava compreendendo por “independente”, e até mesmo o que ele define como sendo o que chamamos de “ato de nomeação”. No entanto, nos parece que o que o aluno identifica como “começa a ser independente” guarda mais relação com a chegada dos europeus do que com a Independência do século XIX:

“Sim, existe um determinado momento em que o Brasil começa a existir. Tal momento seria quando o país começa a ser independente e começa a adquirir seu espaço político. Esse fato ocorre devido ao seu determinado colonizador (Portugal) exercer um nome para essa determinada área.

Porém, as terras já existiam na América do Sul e eram habitadas por indígenas, não havia um ‘nome’ para esse território, mas sim pessoas. O nome em si é dado por um grupo de indivíduos que se consideram superiores. Ou seja, o Brasil foi começando a existir na época da independência.”

Outro caso de oposição à tese do Descobrimento combinada com a valorização dos povos indígenas, foi Suelen, da turma de 2014:

“Não, o Brasil existia antes dos colonizadores, e ele não começou a existir a partir daí. O que ensina sobre “descoberta do Brasil” traz ao imaginário social brasileiro a ideia de que só quando o Brasil foi ‘colonizado’ se passou a existir uma sociedade. O que acontece é que a história em si é contada somente pela visão de quem colonizou, assim se tem apenas uma versão da história. Temos que levar em conta que as terras que hoje é o Brasil, já eram habitadas por índios, uma sociedade que vivia da terra e da caça para sobreviver, o que não tinha era a nomeação dessas terras como Brasil, e não existia uma sociedade moderna nos parâmetros da época. Conclui-se que não há uma época específica para afirmar o ponto de partida ao Brasil, e sim uma terra desconhecida do branco colonizador.”

Em geral, os alunos que adotam a postura combativa em relação à tese do Descobrimento tomam “os índios” como “Brasil” antes dos portugueses e tendem a defender a perspectiva de que “o Brasil” sempre existiu (como Dayse). Suelen, porém, ainda que também faça uma avaliação das explicações históricas, consegue desenvolver a formulação de “terras que hoje é o Brasil”, de modo que parece revelar uma compreensão mais histórica da formação territorial brasileira.

Se, em 2012, dez alunos (cerca de um terço) relacionaram, nesta atividade, “o Brasil” a acontecimentos políticos do século XIX e, dessa forma, revelaram compreender que “o Brasil” do enunciado relacionava-se primordialmente à ideia do Estado, em 2013 houve apenas cinco respostas que fizeram o mesmo (o que corresponde a um quinto da turma)<sup>195</sup>. Uma delas foi a de Moisés, que mencionou o reconhecimento internacional da Independência do Brasil como o acontecimento a marcar a origem do que chamou de “Brasil político”. Vejamos outras duas destas respostas, que remetem a origem do Brasil a acontecimentos diferentes:

“O momento em que o Brasil ‘começa a existir’ seria o momento em que se tornou independente, quando Dom Pedro I declarou a independência às margens do rio Ipiranga. A partir daí o Brasil passou realmente a ser conhecido como um país, antes era apenas uma área que foi descoberta pelos portugueses da qual se retirava riquezas como o Páu-Brasil.” (Amélia)

“O Brasil passa a existir de fato a partir do momento em que deixa de ser império de Portugal e passa a ser um país republicano. Em tese, o Brasil sempre existiu, o território o qual hoje chamamos de Brasil, sempre esteve aqui mas a questão é um pouco mais abstrata. Como pátria e como o ‘país Brasil’ ele passa a existir apenas depois da proclamação da república, antes disso era apenas um território dominado por outro país e que não tinha nada que lhe pertencesse. As riquezas eram de Portugal, as leis eram os Portugueses quem ditavam, a distribuição de terras era atribuído pelo Imperador, ou seja, aqui era apenas um território Português. Em suma, o Brasil

---

<sup>195</sup> Em 2014, de um universo de 33 alunos, quatro (c. 12%) frisaram acontecimentos do século XIX; todos eles mencionaram a Independência. Em 2015, do total de 32 respostas, este número foi maior: dez delas (cerca de 31% dos alunos) mencionaram algum acontecimento político do século XIX, oito das quais (25% da turma) apontaram a Independência; as outras duas respostas mencionaram a Proclamação da República.

começa quando nasce a história do povo brasileiro autônomo e não mais como povo dominado.” (Isabel)

Assim como Amélia, em 2013 apenas mais uma aluna destacou a Declaração de Independência como sendo o momento que marcava o começo do Brasil<sup>196</sup>. É interessante observar que apenas duas alunas (de um total de 23) consideraram como “o começo do Brasil” o evento que marca (inclusive simbolicamente) a criação do Estado nacional brasileiro. Isabel, por outro lado, que fala também em “território o qual hoje chamamos de Brasil”, destacou a Proclamação da República, ainda que não fique exatamente claro na sua resposta o que ela está considerando como Proclamação da República, momento em que o Brasil “deixa de ser império de Portugal”. Talvez haja na resposta de Isabel algo que também nos parece compor o imaginário de muitos alunos em torno da Proclamação da República. Alguns alunos (como nos parece o caso de Paula, a seguir) tendem a falar de “democracia” relacionando esse termo a “ideais de”, muito mais do que a fatos históricos.

Da mesma forma, “República” e “democracia” aparecem frequentemente como conceitos sinônimos, geralmente associados a “liberdade”, de modo que todo um imaginário positivo (geralmente associado ao conceito de democracia) passa a estar imediatamente associado também à Proclamação da República, como se fosse a plena realização de um anseio popular. Assim, a “República” na resposta de Isabel, aparece como redenção emancipadora, muito mais do que a Independência. Neste caso, porém, nos parece que a ideia de Independência está, na verdade, confundida com a de República. Assim como Isabel, uma outra aluna identificou o mesmo acontecimento, no entanto, foi apenas Isabel (dentre todos os alunos de 2012 e 2013) que fez referência explícita a certa ideia de *soberania*: “... o Brasil começa quando nasce a história do povo brasileiro autônomo e não mais como povo dominado.”

Em 2014, 33 alunos no total realizaram essa atividade. Houve ainda duas alunas que escreveram respostas que não se encaixam em nenhuma dessas categorias, por mais amplas que sejam. Enquanto Vivian afirmou categoricamente não ser possível afirmar em que momento o Brasil começa a existir (sem, contudo, recair na ideia de que ele sempre existiu), Paula percebe “a industrialização” e até mesmo a inserção do Brasil no comércio mundial como o momento determinante:

---

<sup>196</sup> E assim como Amélia, Verônica também se refere às “margens do Ipiranga”, assunto ao qual voltaremos mais adiante: “O Brasil passa a existir quando Dom Pedro II da seu grito de Independência as margens do rio Ipiranga. Onde enfim o Brasil que na verdade nunca foi descoberto, afinal, querendo ou não a terra deste espaço (chamado hoje como Brasil) já existia, e tinha suas populações indígenas e etc. Teve enfim independência de outros países.”

“Um provável momento em que o Brasil ‘começa a existir’, seria a partir da Industrialização, pois, diante disso acontece um relacionamento mais profundo entre o Brasil e outros países. Desse modo, o país começa a ser mais visto internacionalmente, começando a realizar processos mais acelerados de importações e exportações. Os trabalhos internos no país também passaram a crescer, aumentando assim o crescimento econômico, possibilitando ideais de uma democracia etc.”

Nessa resposta, podemos notar como “democracia” aparece associada a “ideais de”, o que não é algo incomum no imaginário dos alunos. De qualquer forma, assim como ocorre nos últimos casos de 2013 de que viemos tratando, Paula toma como “o Brasil” a ideia de Estado. Já Penélope, que defende como origem do Brasil o Descobrimento, aporta a ideia de “país” para se referir ao Brasil em que “os indígenas” viviam *antes* dos portugueses:

“O Brasil ‘começa a existir’ quando é descoberto pelos portugueses. O Brasil era um país que, para os indígenas que aqui viviam, servia como um lar, algo que era deles, mas não conheciam mais nada. Após a chegada dos portugueses o país teve um nome oficial e ‘reconhecimento’ de sua existência em outros países principalmente economicamente. E assim começa o ciclo econômico envolvendo mão-de-obra e matéria-prima.”

O Brasil, neste quadro, era já um “país” antes da chegada dos portugueses; apenas não era reconhecido como tal. O conceito de país parece comparecer aqui ocultando uma ideia de “Brasil” como Estado, mas também como território. De maneira geral, o que escasseia entre os alunos é a compreensão de “Brasil” como nação, como povo. A turma de 2015 marca aqui novamente uma exceção, que talvez guarde relação com o fato de o conceito de nação ter sido melhor trabalhado no módulo de estudo anterior. Mesmo assim, houve apenas cinco alunos que parecem ter associado “o Brasil” do enunciado à ideia de nação, de povo, ou de identidade. Além deles, os dois alunos que relacionaram o começo do Brasil à Proclamação da República parecem também relacionar esse evento ao “surgimento da nacionalidade”. São respostas de diferentes matizes, como:

“O Brasil apesar de não ter o nome Brasil, começa a existir quando se é necessário agrupar determinadas pessoas dentro do território, e

excluir outras, assim criando uma identidade para essas pessoas, de um lado nós, os brasileiros, e de outro lado, o resto. O nome Brasil, puramente dito, é uma nomenclatura de território que demarca o que é brasileiro do que não é brasileiro.” (Eudes)

“Sim, acredito que o Brasil passa a existir a partir do momento que uma identidade nacional é criada. Por ter sido colônia portuguesa por muito tempo existiu grande influência europeia na construção do que é o Brasil. Um país fruto da relação dolorosa entre o senhor e o escravo, que se transformou em uma imagem de um povo caloroso e miscigenado. Hoje a ideia que se tem de Brasil, um país amigável, disfarça aquilo que o moldou.” (Darlene)

“Não sei precisar um momento em que ‘o Brasil’ ‘começa a existir’, acredito que eu possa ter estudado, mas não me recordo. Porém, falando de característica popular, acredito que após a proclamação da República posso falar de ‘povo brasileiro’, mas a justificativa não é diretamente de fatos históricos. Pois o que acontece é que me recordo de ser enaltecido o Brasil e o povo brasileiro nos período de escola quando o estudo era a República, como se o princípio de tudo fosse ali.” (Danton)

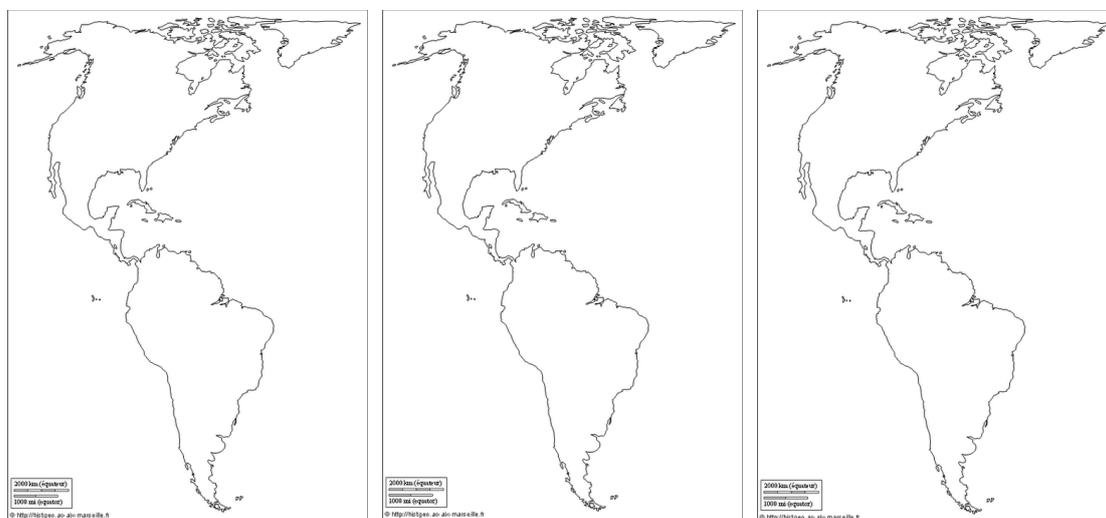
Seja como for, o quadro que se desenha com essas explicações parece compor um mosaico bastante heterogêneo de conhecimentos dos alunos, de concepções anteriores (neste caso, como já afirmamos, anteriores ao início da sequência didática), mais ou menos agrupáveis, mas diante do qual se deve colocar a pergunta: levando-se em conta estes *conhecimentos*, quais devem ser as aprendizagens a priorizar na programação dos estudos? O que é mais importante que esses alunos aprendam ao estudar História? Quais atividades intelectuais eles deveriam ser levados a ter no estudo da História, para que possam operar transformações nesses seus conhecimentos? Essas são perguntas que também nos acompanharão na análise de algumas outras atividades.

## 2.3 A formação territorial do Brasil, ou: *Brasil, um país sem fronteiras*

Na primeira atividade da sequência didática, a pergunta cujas respostas viemos analisando se completava com uma segunda pergunta, cujo objetivo era verificar se os alunos concebiam uma história de formação do território brasileiro e, em caso positivo, como concebiam tal história. Vimos que em muitas das respostas escritas por eles, a ideia de “o Brasil” remete diretamente ao logomapa ou ao território. Além disso, constatamos também que o território brasileiro aparece frequentemente sem história: ele sempre existiu tal como é hoje. Com esta segunda pergunta, explicitamente voltada para o território, quisemos investigar essa questão lançando mão novamente do desenho.

Para a turma de 2012, o enunciado era: “Nos mapas abaixo, que mostram apenas o contorno do continente americano, represente o Brasil, de acordo com o que era seu território, em três momentos diferentes de sua história (à sua escolha).” Abaixo desse enunciado, oferecia-se aos alunos o seguinte:

Momento 1: \_\_\_\_\_ Momento 2: \_\_\_\_\_ Momento 3: \_\_\_\_\_



Recorremos ao desenho porque permite muitas vezes que os alunos expressem concepções difíceis de aparecerem em uma resposta escrita<sup>197</sup>. Mesmo que eles não tivessem de desenhar um mapa inteiro sobre uma folha em branco, estes são mapas

<sup>197</sup> Aparecem em desenhos concepções que não aparecem em respostas escritas, da mesma forma que muitas vezes as descrições ou explicações escritas permitem aos professores acessarem concepções dos alunos que não se tornam evidentes nos desenhos. (Cf. NASCIMENTO, 2012 e LYNCH, 2011/1960))

mentais, ou seja, imagens que eles criaram a partir de um certo universo referencial. Muitas pesquisas, especialmente sobre ensino de Geografia e notadamente em torno da categoria geográfica de *lugar*, têm demonstrado que os mapas mentais criados pelos alunos são ferramentas importantes para acessarmos os sentidos que eles dão aos espaços<sup>198</sup> e ao que poderíamos chamar de *recortes do espaço*, preenchidos de significados.

Yi-Fu Tuan determina que os mapas mentais são um “dispositivo mnemônico” (“*mnemonic device*”)<sup>199</sup>, ou seja, que ao se configurarem como uma imagem espacial, como um constructo, auxiliam na memorização de eventos, pessoas e coisas em geral. Tuan afirma ainda que os mapas mentais nos preparam para comunicarmos informação espacial com eficiência, dado que são, “*like real maps, means to structure and store knowledge*”<sup>200</sup>. Nesse sentido, podemos sustentar a ideia de que os mapas mentais são ao mesmo tempo suportes da memória e construídos por ela<sup>201</sup>.

Em uma pesquisa sobre o sentido comum geográfico e o imaginário geográfico, Carla Lois solicitou a setecentas pessoas, habitantes de diversas partes da Argentina, de diferentes faixas etárias, que desenhassem em uma folha de papel em branco o mapa daquele país. Ela nos esclarece que “*en un sentido tradicional puede entenderse que el mapa es una representación, pero en este ejercicio se trata de representar una representación*”<sup>202</sup>.

O trabalho de Lois é bastante importante para a estruturação desta nossa investigação. Há, no entanto, diferenças significativas no que propusemos aos alunos. A primeira delas é que no nosso caso o universo pesquisado era menos amplo. Também, como vimos, não entregamos aos alunos folhas de papel em branco. Além disso, solicitamos a produção de três representações, e não apenas uma<sup>203</sup>. Possivelmente, ainda que muitos livros didáticos tragam reproduções de mapas do

---

<sup>198</sup> Cf. NASCIMENTO (2012), pp. 74-91

<sup>199</sup> TUAN (1975), p. 210.

<sup>200</sup> Ibidem, p. 210. Em tradução livre para o português: “como mapas reais, meios para estruturar e armazenar conhecimento”.

<sup>201</sup> Tuan afirma ainda que toda imagem é uma percepção do passado (TUAN, 1975, p. 209). Georges Didi-Huberman (2006/2000) fala em ser toda imagem memória.

<sup>202</sup> LOIS (2013), p. 171. Traduzido livremente: “em um sentido tradicional, pode-se entender que o mapa é uma representação, mas nesse exercício se trata de *representar uma representação*.”

<sup>203</sup> Isto é uma escolha didática. Muitas vezes, quando buscam verificar como os alunos concebem um *processo histórico*, os professores solicitam aos alunos a criação de duas imagens, ou como neste caso, dois mapas. Os alunos muitas vezes conseguem desenhar a situação 1 e a situação 2, evidenciando diferenças entre elas. Mas não estão efetivamente concebendo um *processo* que leva da situação 1 à situação 2, ou que de alguma forma ligue uma situação à outra. Por isso, solicitar que produzam três imagens (ou três mapas) nessas atividades, é bastante aconselhável.

Brasil em períodos diferentes da história, muitos dos nossos alunos não conheciam essas representações ou não haviam tratado diretamente desse assunto na escola. Isso provavelmente tornou mais difícil a tarefa deles, pois compreendiam que, mais do que se lembrar de representações (e representar essas representações lembradas), o que eles deveriam fazer era *imaginar* representações possíveis, com base em suas concepções sobre a história do território brasileiro.

Kulhavy e Stock chamam a atenção para o fato de que *“In western society, general knowledge about maps develops at an early age, most likely a result of exposure to maps in books, newspapers and magazines, and television”*<sup>204</sup>. Esse conhecimento a respeito dos mapas em geral não pode ser considerado o mesmo do que seria o conhecimento de um mapa específico (ou um conjunto específico de mapas) que, em uma determinada situação, serviria como o mapa (ou o conjunto de mapas) de referência para a construção de um mapa mental. Ainda assim, defendem os autores, *“People do not learn maps in a conceptual vacuum (...); their map representations are influenced by information already in memory”*<sup>205</sup>. Segundo os autores, portanto, o conhecimento prévio (ou o que estamos chamando aqui de *concepções prévias*) determinam os mapas mentais de cada indivíduo. É nesse sentido que estamos falando em “imaginar representações possíveis” com base em concepções prévias.

Ainda de acordo com esses mesmos autores, as pessoas criam representações mentais a partir do que eles chamam de “estímulos cartográficos” (*“cartographic stimulus”*), ou seja, mapas (e, como vimos, informações ou conhecimento) que são pontos de partida e que configuram certo universo referencial. As representações mentais são chamadas por eles de “mapa imagem” (*“map images”*)<sup>206</sup>. Para os efeitos deste trabalho – e em consonância com Lois<sup>207</sup>, que pontuou certa ambiguidade no termo “mapa imagem” – consideraremos “mapa imaginado” a imagem mental que cada aluno parece evocar de determinado(s) “mapa(s)-estímulo(s)” e chamaremos de “mapa-imagem” os mapas que, a partir desses mapas imaginados, efetivamente

---

<sup>204</sup> KULHAVY & STOCK (1996), p. 124. Em tradução livre: “Na sociedade ocidental, o conhecimento geral sobre mapas se desenvolve em uma idade precoce, muito provavelmente como resultado da exposição a mapas em livros, jornais e revistas, e na televisão.”

<sup>205</sup> Ibidem, p. 126. Traduzido para o português: “As pessoas não aprendem mapas a partir de um vácuo conceitual (...); suas representações cartográficas são influenciadas por informações que já estão na memória.”

<sup>206</sup> Ibidem, p. 123.

<sup>207</sup> LOIS, op. cit., pp. 171-172.

ganharam materialidade desenhada<sup>208</sup>. Ou seja, os alunos criam mapas-imagem a partir de mapas imaginados.

Portanto, torna-se importante que possamos identificar os alunos que parecem fazer referência direta a representações por eles conhecidas, e os alunos que parecem ter efetivamente *imaginado* representações a partir das suas concepções. Para isso, será preciso considerar os mapas-imagem que representam realidades territoriais mais antigas: não é possível que do Brasil atual (que muitos alunos escolheram para representar no “momento 3”) eles não tenham algum repertório cartográfico, como já verificamos quando da atividade em que deveriam representar “o Brasil”.

Do conjunto de 32 alunos de 2012, seguramente dezoito evocaram mapas-estímulo que conheciam objetivamente. Afirmamos esta convicção porque oito alunos criaram pelo menos um mapa-imagem (geralmente identificado como o “momento 1” da atividade) que representa representações cartográficas das Capitâneas Hereditárias (como os da **figura 22**). Há nitidamente um mapa imaginado, fruto das experiências anteriores dos alunos, em relação a essa primeira divisão administrativa da Colônia. Dezesete alunos (sete dos quais representaram as Capitâneas Hereditárias) desenharam a linha do Tratado de Tordesilhas (como na **figura 23**): “mais para lá ou mais para cá”<sup>209</sup>, o meridiano vertical e retilíneo faz-se presente nesses desenhos. Interessante observar como essa imprecisão ecoa no que Iris Kantor esclarece a respeito do Tratado de Tordesilhas e seu momento histórico:

O Tratado de Tordesilhas, assinado em 7 de junho de 1494, dividiu o mundo em dois hemisférios, por um meridiano distante de 370 léguas das Ilhas de Cabo Verde, deixando à Espanha tudo que ficasse no Ocidente, e a Portugal o que se contivesse no Oriente. O acordo estabelecia o prazo de dez meses, contados a partir da data do pacto, para que fosse demarcado o meridiano divisório. Entretanto, a linha nunca chegaria a ser fixada *in situ*. Sua localização nos mapas era um exercício de projeção conceptual que não levava em conta nem os aspectos físicos geográficos, nem a ocupação ameríndia do território.<sup>210</sup>

---

<sup>208</sup> O termo “mapa imagem”, portanto, substituirá o termo “mapa mental” que pode encerrar a mesma ambiguidade.

<sup>209</sup> O meridiano parece às vezes coincidir com os limites ocidentais do Brasil atual.

<sup>210</sup> KANTOR (2007), pp. 70-71.

Esse “exercício de projeção conceptual”, mencionado por Kantor é o que salta à vista nas representações cartográficas do Tratado de Tordesilhas. Ao observar (em atlas históricos ou em livros didáticos de História, por exemplo) mapas que representam o Tratado, chama a atenção a arbitrariedade (justamente devido à distância em relação à realidade territorial vivida) da divisão política retilínea do território. O mesmo acontece com a representação cartográfica das Capitânicas Hereditárias: neste caso, as linhas retilíneas passam a ser várias e passam a estar dispostas horizontalmente nos mapas, mas a arbitrariedade da divisão política (evidenciada pelo mapa) é a mesma<sup>211</sup>. O Tratado de Tordesilhas e as Capitânicas Hereditárias tornam-se tão marcantes em suas representações cartográficas que tais se convertem com muita força em mapas-estímulo poderosos: pouco mais da metade dos alunos de 2012 tinham mapas imaginados relacionados a isso.

Ademais, é possível afirmarmos que de alguma forma os alunos conhecem representações cartográficas do meridiano de Tordesilhas e/ou das Capitânicas Hereditárias, pelo menos devido ao fato de que tais representações são incrivelmente populares no universo escolar. Para além dos atlas históricos, em geral disponíveis nas escolas, há muitos desses mapas reproduzidos em livros didáticos. No ano de 2013, os professores de Ensino Fundamental 2 das escolas públicas brasileiras, puderam escolher livros a serem usados por seus alunos, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação. Só chegam às escolas para análise dos professores as coleções didáticas que foram aprovadas pelo Ministério.

Dessas coleções, selecionamos uma amostra com o fito de investigar traços do que poderia ser uma cultura instalada: parece haver uma tradição segundo a qual devem constar das coleções didáticas mapas referentes ao Tratado de Tordesilhas e às Capitânicas Hereditárias<sup>212</sup>. No total, tivemos acesso a nove coleções de seis diferentes editoras, compondo um mosaico de doze autores<sup>213</sup>. Todas as coleções, exceto uma,

---

<sup>211</sup> Jorge Pimentel Cintra, da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, publicou em 2013 um artigo em que problematiza a imagem cartográfica das Capitânicas Hereditárias justamente no que concerne ao desenho das linhas horizontais no mapa. O estudo, mais do que aportar conhecimentos novos acerca de como era a divisão territorial das Capitânicas Hereditárias, nos ajuda a defender a força da imagem que representa as linhas retilíneas. (Cf. CINTRA, 2013).

<sup>212</sup> Ressalte-se que nosso objetivo neste momento não é fazer uma análise exaustiva dos mapas históricos reproduzidos nas coleções didáticas disponíveis no mercado editorial brasileiro. Tampouco é nosso objetivo tecer críticas ou elogios às coleções didáticas ou ao PNLD.

<sup>213</sup> Uma das nove obras é daquilo que se convencionou chamar de “autoria coletiva”: *Projeto Araribá: História*, da Editora Moderna. Nessa modalidade editorial, os autores, chamados de “colaboradores” são vários e recebem um pagamento em função do texto criado. Este, em regime de cessão de direitos autorais, passa então a pertencer à Editora. Em todas as coleções, o volume em que o conteúdo Tratado de Tordesilhas é tratado é o volume do 7º ano.

apresentam uma representação cartográfica das Capitâneas Hereditárias; sete apresentam um mapa especificamente para representar o meridiano de Tordesilhas<sup>214</sup>.

Todo mapa é uma imagem, mas podemos dizer que os mapas históricos que representam o Tratado de Tordesilhas (como o da **figura 24**) e as Capitâneas Hereditárias (como o da **figura 25**), pelo esquematismo das linhas e pelo contraste que provocam diante das representações cartográficas de divisões políticas atuais, mais conhecidas dos alunos, se convertem imediatamente em uma *imagem*, que se afirma na memória.

É o esquematismo das linhas que comparece nos mapas-imagem criados pelos alunos: cada um representou uma quantidade diferente de Capitâneas (variando de cinco a dez), mas todos eles definiram um tamanho padrão para elas, como se não houvesse umas maiores e outras menores. Daí podemos concluir que o que importava representar, para eles, ou seja, *o que era seu mapa imaginado*, era o esquematismo das linhas e não necessariamente a realidade político-administrativa de um território. Esse esquematismo das linhas era o que esses alunos (que conheciam representações delas e as evocaram no momento de realização da atividade) concebiam como um modelo compartilhado por aqueles que haviam demandado a eles a tarefa<sup>215</sup>. Estamos aqui diante de um caso em que o mapa-estímulo que informa o mapa imaginado na criação do mapa-imagem é palpável: os alunos conheciam mapas que representavam Tordesilhas e as Capitâneas.

Outro aspecto interessante a destacar é o fato de que esses dezoito alunos conceberam o início da colonização portuguesa da América<sup>216</sup> como o início da história territorial brasileira, ainda que apenas dez houvessem registrado na resposta à primeira questão que concebiam a chegada dos portugueses como o começo do Brasil. Quatro dos oito alunos que representaram como “momento 1” do território brasileiro as Capitâneas Hereditárias haviam defendido que o começo do Brasil havia se dado

---

<sup>214</sup> A coleção *Leituras da História* não apresenta nenhum dos dois mapas. Ainda assim, há um mapa intitulado “Áreas de origem dos africanos escravizados no Brasil” no qual aparece representado o meridiano de Tordesilhas (CARDOSO, 2012, p. 127). Esta coleção, por sinal, caracteriza-se por trazer pouquíssimos mapas históricos. A outra coleção que não apresenta um mapa específico sobre o Tratado de Tordesilhas é *Projeto Araribá: História*. Há, porém, um mapa intitulado “As viagens portuguesas” no qual o meridiano está representado. Três delas registram os nomes dos capitães donatários no próprio mapa: BOULOS (2012) registra apenas os nomes dos capitães donatários e não os nomes das Capitâneas; AZEVEDO & SERIACOPI (2013), assim como COTRIM & RODRIGUES (2012) trazem as Capitâneas com seus nomes e os nomes dos capitães donatários. As demais coleções (exceção feita à de autoria de Oldimar Cardoso, na qual não existe tal mapa) trazem os nomes de todas as Capitâneas Hereditárias registrados nos mapas.

<sup>215</sup> Cf. LOIS, op. cit., p. 189.

<sup>216</sup> O Tratado de Tordesilhas é anterior à chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral, em 1500, mas para efeito da nossa análise, conceberemos que ele faz parte do empreendimento colonizador português.

com algum evento do século XIX (Independência ou Proclamação da República). Dos dez alunos que representaram apenas o Tratado de Tordesilhas, sete haviam afirmado que o começo do Brasil se deu com a chegada dos portugueses; Renato, por sua vez, registrou:

“O momento em que o Brasil começa a existir é a partir do Tratado de Tordesilhas, no qual, Espanha e Portugal definem uma certa distância. Antes dessa distância é território português após esse território é território espanhol.”

Um outro aluno que representou como “momento 1” o Tratado de Tordesilhas havia defendido que o começo do Brasil veio com a Independência. Há um fenômeno interessante, então, a observarmos: o mapa imaginado que alguns alunos têm do começo do Brasil (e aqui necessariamente estamos próximos da compreensão de “o Brasil” como território) não corresponde exatamente àquilo que eles mesmos haviam escrito: é como se a história territorial do Brasil ganhasse alguma autonomia em relação àquilo que concebem acerca da história do Brasil.

Há quatro alunos que parecem não conceber, de acordo com seus mapas-imagem, uma história territorial do Brasil (nesse sentido, se aproximam dessa falta de correspondência às suas explicações escritas). A aluna Thabata, que havia escrito que “o Brasil começa a existir no momento em que os índios são reconhecidos, como os primeiros habitantes do Brasil”, deixou os três mapas em branco. Outros três alunos representaram apenas o “momento 3”, em um esforço de construir uma imagem do território brasileiro atual<sup>217</sup>. Afora esses quatro alunos, vinte e oito desenharam três ou dois mapas-imagem.

Fiel a sua concepção de ser o Brasil a “reunião de vários estados”, o aluno Márcio representou-a cartograficamente (**figura 26**). Márcio é um dos dois alunos de 2012 que não conseguiríamos encaixar em dois grandes grupos de respostas que imediatamente podemos formar, de acordo com as concepções sobre o território brasileiro que manifestam em seus mapas-imagem. Há, de um lado, um grande grupo (quinze alunos) que representa o território nacional em três momentos numa sequência

---

<sup>217</sup> Nos títulos correspondentes ao “momento 3”, esses alunos registraram: “Atual (não sei a partir de quando)” (Elisângela), “Brasil independente” (Jorge, que havia registrado que “O Brasil começa a existir quando deixa de ser uma colônia portuguesa no começo de século XIX e passa a ser um país independente.”, mas curiosamente não concebe a partir desse momento, uma história: o território brasileiro já teria surgido, de acordo com sua concepção, tal como é hoje), e “Atualmente” (Neide, quem também havia apontado a Independência como momento inaugural do Brasil).

de expansão contínua. De outro lado, há um grupo também expressivo (onze alunos), que representa as dimensões e fronteiras do território brasileiro, como uma continuidade estável.

Márcio de certa forma se aproxima do grupo de alunos que representa certa estabilidade nas dimensões do território brasileiro, mas seus mapas-imagem são tão atípicos, que preferimos deixá-lo à parte. Ele recua a datação do “momento 1” para o ano “1100 D.C.”; no “momento 2”, ele registra “1400 D.C.”, e no “momento 3” registra “1900 D.C.”. Fala em “formação do Brasil” e representa o território dividido em estados, no “momento 3” e no “momento 1”. No caso do “momento 1”, o que ele chama de “vários estados” toma toda a América do Sul. Márcio parece considerar em todos os seus mapas-imagem os territórios da América do Sul que não fazem parte do Brasil. Isto é outra exceção em relação a todos os alunos, que não registram nada nesse espaço. Outra exceção aos dois grandes grupos definidos acima foi Diogo (**figura 27**), que parece sugerir que o território nacional diminuiu de tamanho.

Se houve oito alunos que representaram divisões internas do território brasileiro no “momento 1” (as Capitânicas Hereditárias), nos demais mapas (e, portanto, nos *demais períodos* definidos por eles mesmos) essas divisões internas dão lugar à representação de uma maciça *unidade territorial*. Apenas três alunos, além de Márcio, representam algum tipo de divisão interna ao território nacional nos seus demais mapas.

Isso sofreu uma significativa mudança na turma de 2013, dado que seis alunos representaram divisões internas ao território nacional, pelo menos no terceiro mapa. Interessante observar, porém, que *todos* esses alunos desenharam linhas divisórias de territorialidades por todo o continente sul-americano. Dos seis, dois representaram uma linha mais forte identificando o que era território brasileiro e o que não era, como Clésio (**figura 28**), que puxou uma seta para informar o que eram os “países vizinhos”. Os outros quatro alunos dividiram a América do Sul inteira em pequenas territorialidades, mas não diferenciaram claramente o que faz parte do Brasil e o que não faz, ou seja, parecem assumir que consideram toda a América do Sul como território brasileiro, como fez Ynaiá (**figura 29**).

Houve mudanças nesta segunda questão de 2012 para 2013. O enunciado da questão passou a ter a seguinte redação:

2) Nos mapas a seguir, que mostram apenas o contorno do continente americano, represente o que teria sido o território brasileiro em três momentos diferentes de sua história, sendo:
---

- *Momento 1: antes de 1500.*
  - *Momento 2: em algum momento entre 1500 e a Proclamação da República (1889)*
  - *Momento 3: após a Proclamação da República (1889)*
- Dê um título para cada mapa.*

Além disso, os mapas foram entregues aos alunos em tamanho maior, cada um dos três ocupando cerca de meia folha de papel. As mudanças não foram feitas no sentido de aprimorar a atividade, mas no sentido de procurar diagnosticar outros aspectos, ou aspectos específicos, daqueles que haviam sido observados no ano anterior. A alteração mais evidente no enunciado é o fato de passarmos a determinar, com a delimitação de períodos bastante amplos, temporalidades específicas que os alunos deveriam considerar na elaboração de seus mapas-imagem. O “momento 1”, que previa a criação de um mapa referente a uma realidade territorial anterior a 1500, ou seja, anterior à chegada dos portugueses à América, é aquele do qual as principais informações a tratarmos aqui foram tiradas.

Primeiro, cabe apontar que sete alunos (dos 23), ou seja, pouco menos de um terço da turma, deixou o mapa do “momento 1” em branco. Todos eles, porém, deram um título a esse mapa que foi mantido por decisão deles apenas com as linhas de contorno continentais. Isso nos permite identificar uma concepção bastante sólida segundo a qual não é possível falar em “Brasil”, ou pelo menos em território brasileiro, antes de Cabral. Alguns títulos dados a estes mapas são bastante eloquentes nesse sentido: “Que Brasil?” (Verônica), “Brasil?” (Moisés), “Terra dos Índios” (Fábio). Outros são títulos curiosos: “Brasil antes de ser Brasil” (Catarina) ou “Brasil um país sem fronteiras” (Jessé). A ideia de um “país” antes de 1500 já é em si interessante, mas um país (chamado Brasil) “sem fronteiras”, cobrindo toda a área do continente americano, nos faz pensar na concepção de uma grande “nação original”, comentada acima quando registrávamos que alguns alunos faziam menção aos “índios” concebendo-os como um povo uno e “brasileiro” por habitarem aquele território.

Dos alunos que deixaram o mapa do “momento 1” em branco, podemos observar que duas alunas haviam escrito, na questão anterior, que o Brasil sempre existiu (ou existiu desde seus primeiros habitantes chegarem aqui), expressando a concepção segundo a qual o território não tinha propriamente uma história política. É interessante observar que no momento em que são convocadas a representar graficamente esse território, ambas atribuem determinada história ao território. O título que Dayse atribuiu a seu mapa-imagem, porém, remete novamente à ideia de um

território anistórico: “*Brasil sem divisões*” é um título bastante semelhante ao “*Brasil um país sem fronteiras*” de Jessé. Outros três alunos que deixaram o mapa do “momento 1” em branco haviam afirmado, em concordância com essa atitude, que o Brasil começara com a Independência: não há, pois, “Brasil” a ser representado antes de 1500<sup>218</sup>. Por fim, dois alunos que haviam mencionado os portugueses em suas respostas à primeira questão, também deixaram o mapa do “momento 1” em branco. Um deles, porém, havia construído uma resposta bastante interessante:

“O território em que o Brasil se localiza hoje, sempre existiu. Quando os portugueses erraram a rota do barco, que era para a África, acharam a costa litorânea norte de um lugar desconhecido, mas que hoje é o Brasil. Depois os portugueses deram o nome para essa terra de Brasil.” (Fábio)

Fábio trouxe de volta a questão do ato de nomeação do território e foi o único aluno que mais claramente identificou uma distância temporal entre a chegada dos portugueses à América e esse ato de nomeação, ou seja, atribuiu à chegada dos portugueses a criação do Brasil, mas não imediatamente em 1500.

Outro aspecto que o novo enunciado (2013) da segunda questão nos permitia investigar é qual a temporalidade atribuída pelos alunos ao Tratado de Tordesilhas. Isto porque nenhum deles representou o meridiano do Tratado nos seus mapas-imagem do “momento 1” (até 1500). Ele apenas aparece representado no mapa-imagem do “momento 2” (entre 1500 e 1889) por cinco alunos.

Considerando o conjunto dos três mapas-imagem criados pelos alunos da turma de 2013, temos que sete deles representaram as dimensões e fronteiras do Brasil como estáveis ao longo do tempo, ou seja, o território brasileiro não cresce, nem diminui: quando surge, já tem o tamanho final. Dez alunos representaram uma contínua expansão territorial do Brasil ao longo de sua história. Esses são os dois maiores grupos, assim como no ano anterior. Quatro alunos representaram uma história territorial que diminui progressivamente o tamanho do Brasil e dois outros criaram um conjunto de mapas que não permitem essa classificação.

Interessante observar, comparativamente, que na Argentina, segundo Lois,

*Tanto desde la geopolítica práctica como desde la formal, se vienen sosteniendo las historias territoriales más conocidas entre los argentinos que*

---

<sup>218</sup> E então aparecem os títulos: “Brasil?”, “Que Brasil?”, que mencionamos acima.

*repite, con pocas variantes, que la Argentina ha sido víctima de diversas acciones (bélicas y diplomáticas) que le han hecho perder sistemáticamente territorios en favor de la soberanía de otros países – principalmente Chile y el Reino Unido, pero también Brasil, Paraguay y Bolivia. Esta versión ha sido fuertemente enfatizada a través de la instrucción geográfica de fuerte sesgo nacionalista y patriótico en la escuela primaria.*<sup>219</sup>

Há, portanto, no país vizinho, uma narrativa de corte nacionalista que sublinha as perdas territoriais e apresenta o Estado nacional argentino, ainda que uno e indivisível<sup>220</sup>, como vítima de outros Estados – narrativa que aparece, com intensidades diversas, nos mapas desenhados por pessoas de diferentes faixas etárias:

*Este tipo de expresiones gráficas<sup>221</sup> expresadas en la encuesta visual revela que los discursos geopolíticos han sido y siguen siendo un factor activo en la configuración del “sentido común geográfico”<sup>222</sup>*

Em contraste, o que observamos nos mapas-imagem criados pelos alunos do Sagarana é o comparecimento de uma narrativa (também de corte nacionalista), que destaca a expansão territorial e o exercício (imperial) de soberania sobre as nações vizinhas. Isto é o que praticamente a metade dos alunos, tanto de 2013 quanto de 2012, representaram em seus mapas-imagem. A **figura 30** apresenta os mapas-imagem criados pela aluna Flávia, da turma de 2013. A sequência desses mapas é bastante denotativa de um mapa imaginado da história do território brasileiro que o mostra em constante expansão, sem considerar qualquer país vizinho no continente sul-americano. Há um determinado conhecimento da história do Brasil que, como mapa-estímulo, sustenta a construção desse mapa imaginado. A quantidade de alunos que criou mapas-imagem com conteúdo semelhante nos leva a supor que esse conhecimento não é individual, mas compartilhado.

---

<sup>219</sup> LOIS, op. cit., p. 183. Traduzido livremente para o português: “Tanto a partir da geopolítica prática como a partir da geopolítica formal, se tem sustentado as histórias territoriais mais conhecidas dos argentinos, que repetem, com poucas variantes, a ideia de que a Argentina foi vítima de diversas ações (bélicas e diplomáticas) que fizeram com que sistematicamente perdesse territórios em favor da soberania de outros países – principalmente Chile e Reino Unido, mas também Brasil, Paraguai e Bolívia. Essa versão veio sendo fortemente enfatizada pela instrução geográfica de forte viés nacionalista e patriótico na escola primária.”

<sup>220</sup> Cf. LOIS (2012).

<sup>221</sup> A autora se refere essencialmente ao episódio das Ilhas Malvinas, mas também a outros episódios compreendidos segundo essa narrativa de viés nacionalista como perdas territoriais.

<sup>222</sup> LOIS, op. cit., p. 21. Traduzido livremente: “Esse tipo de expressão gráfica, expresso na pesquisa visual, revela que os discursos geopolíticos têm sido e continuam a ser um fator ativo na configuração do ‘senso comum geográfico’.”

A partir das entrevistas que realizou para o desenvolvimento de sua pesquisa sobre a imagem da cidade na década de 1950, Kevin Lynch sustenta a existência de uma *imagem pública* da cidade, ainda que cada indivíduo construa uma imagem individual:

Cada imagem individual é única e possui algum conteúdo que nunca ou raramente é comunicado, mas ainda assim ela se aproxima da imagem pública que, em ambientes diferentes, é mais ou menos impositiva, mais ou menos abrangente.<sup>223</sup>

Essa noção de uma *imagem pública* pode ser bastante importante para conseguirmos compreender que parece haver *sentidos compartilhados* pelos alunos no que concerne ao marco cartográfico e, portanto, no que concerne a sua compreensão da história do território brasileiro. Cada aluno criou uma representação cartográfica própria (cada qual é autor de seu mapa-imagem), mas o conjunto dos mapas-imagem produzidos por eles parece indicar a existência de *sentidos compartilhados*, ou seja, de uma certa base comum de conhecimentos prévios. Esses sentidos compartilhados parecem compor aquilo que chamamos acima de universo referencial ou, se ampliarmos o conceito, de *mapa-estímulo*.

Para que essa questão fique clara do ponto de vista quantitativo, pode ser importante verificarmos, na **tabela 5**, o fato de que uma síntese dos mapas-imagem dos alunos de 2014 e 2015 coincide em linhas gerais com o que analisamos naqueles dos alunos de 2012 e 2013<sup>224</sup>.

Vimos que no que concerne ao Tratado de Tordesilhas e às Capitânicas Hereditárias parece haver um sentido compartilhado advindo da exposição a mapas que os representam, presentes generalizadamente nos materiais didáticos. Dissemos que naquele caso os mapas-estímulo eram palpáveis, pois o que os alunos estavam representando era o esquematismo das linhas retas que com certeza haviam visto representadas em outros mapas. No entanto, esses outros *sentidos comuns*, ou

---

<sup>223</sup> LYNCH (2011/1960), p. 51.

<sup>224</sup> Novamente, de ano a ano, há pequenas alterações na atividade. Para as duas turmas mais recentes, procuramos não determinar previamente os períodos históricos como fizemos em 2013. No caso da turma de 2014, oferecemos aos alunos os mapas em branco (geralmente conhecidos como mapas mudos) do continente americano como um todo, sobre os quais eles deveriam representar seus mapas; para a turma de 2015, apresentamos três espaços retangulares totalmente em branco, para que eles desenhassem o mapa por completo. As alterações nos enunciados resumiam-se a identificar essa diferença e a solicitar, no caso dos alunos de 2015, que usassem alguma escala. Há algumas diferenças que podem ser notadas nas respostas dos alunos, de uma situação a outra, potencialmente atribuíveis a essas mudanças, que talvez mereçam ser estatisticamente estudadas em um outro momento, com uma amostra de alunos mais ampliada.

compartilhados, visíveis nos mapas-imagem criados pelos alunos, não poderiam ser explicados da mesma maneira: se os mapas imaginados aqui provêm de mapas-estímulo concretos, estes não são igualmente palpáveis para nós. Neste caso, pensamos que seja preciso investigar a tradição cartográfica escolar em busca de um mapa-estímulo que se componha a partir de um imaginário geográfico (e também histórico) compartilhado.

<b>Tabela 5</b>				
Mapas-imagem dos alunos das turmas de 2014 e 2015 (frequência e porcentagem)				
	2014	2015	total	
			n/a	%
<b>Representam a história do território nacional como uma contínua expansão</b>	18	14	<b>32</b>	<b>50%</b>
<b>Representam o território nacional como estável em tamanho e formato</b>	9 <sup>225</sup>	11	<b>20</b>	<b>c. 31%</b>
<b>Representam o meridiano de Tordesilhas</b>	6	14	<b>20</b>	<b>c. 31%</b>
<b>Representam as Capitânicas Hereditárias</b>	6 <sup>226</sup>	11	<b>17</b>	<b>c. 27%</b>
<b>Representam outras divisões internas</b>	7 <sup>227</sup>	3 <sup>228</sup>	<b>10</b>	<b>c. 16%</b>
<b>Representam o meridiano de Tordesilhas e as Capitânicas Hereditárias, em um mesmo mapa</b>	2	6	<b>8</b>	<b>c. 13%</b>
<b>Representam alguma expansão ou retração territorial intermediária</b>	2	3 <sup>229</sup>	<b>5</b>	<b>c. 8%</b>
<b>Representam a história do território nacional como uma diminuição progressiva</b>	2	1	<b>3</b>	<b>c. 5%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>64</b>	

Nessa investigação, não estamos em busca necessariamente daqueles precisos mapas aos quais nossos alunos tiveram acesso: não seria possível saber precisamente quais foram os mapas a que cada aluno teve acesso ao longo de sua vida, sequer de sua vida escolar. Pretendemos, isto sim, encontrar na tradição cartográfica escolar

<sup>225</sup> Um desses alunos representou essa estabilidade assumindo como território brasileiro a totalidade da América do Sul.

<sup>226</sup> Dois destes alunos mencionaram as Capitânicas Hereditárias no título de pelo menos um de seus mapas, mas não as representaram cartograficamente. Isto só aconteceu na turma de 2014.

<sup>227</sup> Interessante observar que três destes alunos mencionaram a divisão dos estados atuais no título, mas não representaram tais divisões cartograficamente, deixando o mapa sem linhas divisórias internas.

<sup>228</sup> Entre estes alunos, estava Lívia. Ela representou as divisões dos estados nos dois últimos mapas – o primeiro dos quais trazia “divisão de estados” como título. No primeiro mapa, representou as Capitânicas Hereditárias. Foi a única aluna de 2015 a representar os estados da federação, o que talvez guarde relação com o fato de ter migrado recentemente da Paraíba.

<sup>229</sup> Dois desses alunos estavam realizando uma pesquisa (a partir do trabalho de campo no município de Corumbá) sobre a Guerra do Paraguai e seus mapas-imagem trouxeram este conflito representado.

elementos que compõem o imaginário histórico-geográfico que serviu como mapa-estímulo para os alunos criarem suas representações<sup>230</sup>.

Mesmo assim, ainda é preciso termos em mente que os sentidos comuns geográficos não se limitam à escola, como assegura Carla Lois:

*... el sentido común geográfico puede estar estrechamente ligado al sistema educativo pero de ninguna manera se limita a él. Porque si bien es cierto que el pasaje por la institución escolar asegura una exposición regular y sostenida a los mapas en diversos formatos relativamente estables, es evidente que la capacidad evocativa del mapa como figura síntesis de la geografía nacional resuena también fuera del ámbito escolar.*<sup>231</sup>

É possível compreendermos que, partilhando de um certo imaginário histórico-geográfico comum e largamente difundido, esses alunos reproduzam (ou recriem) explicações que dizem respeito a esse imaginário, mesmo nunca tendo tido contato precisamente com *estes* mapas que vamos apresentar. Vejamos especificamente aquilo que concerne às respostas das alunas Thabata e Catarina, entre outros. Mencionamos que havia ali uma concepção subjacente segundo a qual naturalizava-se ou eternizava-se (no sentido do passado) a existência do Brasil, na perspectiva de que “o Brasil” era seu território tomado em uma concepção anistórica. Vemos essa naturalização em alguns mapas que constam de materiais escolares atuais ou um pouco mais antigos.

O *Atlas Histórico Básico*, de José Jobson Arruda, é certamente há bastante tempo um dos mais populares atlas históricos escolares do país. Ainda assim, não é possível afirmarmos com absoluta certeza que os alunos do Sagarana tenham tido acesso contínuo a ele durante seus anos de escola<sup>232</sup>. Nesta obra encontramos mapas como “Povos Indígenas do Brasil na Época do Descobrimento” (**figura 31**) que, julgamos, nos ajudam a compreender parte dessa tradição cartográfica escolar, da mesma forma que

---

<sup>230</sup> Estamos trabalhando com uma compreensão de *imaginário geográfico* bastante próxima à de *sentido comum geográfico*, que segundo Lois corresponde ao “conjunto de premisas sencillas sobre las formas y las propiedades del territorio” (LOIS, 2012, p. 28), ou, em português, “conjunto de suposições simples sobre as formas e as propriedades do território”. Mas entendemos também que o que chamamos aqui de *imaginário geográfico* relaciona-se analogamente à ideia de cultura histórica ou mentalidade histórica (LE GOFF, 1996/1990), e também à de imaginário social (BACZKO, 2005/1984).

<sup>231</sup> LOIS (2013), p. 172. Em tradução livre: “... o sentido comum geográfico pode estar estreitamente ligado ao sistema educativo, mas de forma alguma se limita a ele. Porque, ainda que seja verdade que a passagem pela escola garante uma exposição regular e sistemática a mapas em diversos formatos relativamente estáveis, é evidente que a capacidade evocativa do mapa como figura-síntese da geografia nacional repercute também fora do âmbito escolar.”

<sup>232</sup> Este atlas consta da biblioteca do Sagarana e pode ser consultado por qualquer aluno a qualquer momento. Não acreditamos, porém, que seja este tipo de consulta o que garanta a construção de concepções tais como as que eles expressaram.

o mapa “Distribuição dos Grupos Indígenas”, da 4ª edição do *Atlas Histórico Escolar* (**figura 32**).

Perceba-se que ambos os mapas terminam por evidenciar a mesma concepção acerca do território brasileiro e dos povos indígenas manifestada por aqueles alunos. Ao apresentar os diversos povos indígenas que habitavam esta parte do mundo quando da chegada dos portugueses, projetando sobre a “época do Descobrimento” as fronteiras nacionais do Brasil da segunda metade do século XX, e fazendo com que os “povos indígenas” preencham a totalidade *deste* território, o *Atlas Histórico Básico*, de Arruda, de certa forma abandona a perspectiva de narrar a formação histórica do território brasileiro e, portanto, o objetivo de não naturalizar suas fronteiras<sup>233</sup>.

No caso do mapa “Distribuição dos Grupos Indígenas”<sup>234</sup>, do *Atlas Histórico Escolar*, não apenas as fronteiras do Brasil, como também a de todos os atuais países vizinhos, estão nitidamente representadas, em um mapa que, em teoria, representaria uma realidade anterior à própria viagem da esquadra de Cabral. Talvez ainda mais representativo da ideia de um Brasil “pressuposto”, de um pensamento teleológico sobre o território nacional, cartografado, assim como da “terra de ninguém” em que consistia o território não (administrativamente, pelo menos) “ocupado” por Portugal, é o mapa “As Primeiras Capitanias Hereditárias” (**figura 34**), da 4ª edição do *Atlas Histórico Escolar*.

Neste mapa, no qual a representação das bacias hidrográficas é uma *escolha*, parece haver um território brasileiro natural, atemporal. Por mais que o título denuncie a disposição de apresentar uma representação cartográfica das primeiras divisões administrativas da Colônia Portuguesa, o mapa termina por supor a existência, do lado ocidental do meridiano de Tordesilhas, do “resto” do futuro território nacional do Brasil. No caso deste mapa, as fronteiras não estão representadas de modo concreto, mas *sugeridas* pelo desenho composto pelo emaranhado dos rios que se escolheu

---

<sup>233</sup> Interessante observar que três coleções didáticas de Ensino Fundamental 2, das nove que consultamos, apresentam mapas muito parecidos com este. Duas delas registram na legenda uma linha indicativa de “fronteiras atuais do Brasil” (BRAICK, 2011, p. 200) ou de “limite atual do território brasileiro” (COTRIM & RODRIGUES, 2012, p. 90). Outra coleção (PANAZZO & VAZ, 2012, p. 193) (**figura 33**), apresenta a mesma linha na legenda mas, sob um título de “Etnias indígenas no Brasil no início do século XVI”, traduz tal linha como “divisão política”. Divisão política do século XVI?

<sup>234</sup> Neste mapa, até mesmo as capitais dos estados brasileiros da segunda metade do século XX estão representadas.

representar: as (futuras) fronteiras internacionais brasileiras são, assim, obra da natureza e estavam, podemos dizer, pressupostas já no século XVI<sup>235</sup>.

Apresentamos aqui esses mapas sem a pretensão de sermos exaustivos, mas tampouco estamos tratando de mapas raros, que configuram exceções, tomando-os como se fossem a regra. Se o *Atlas Histórico Básico*, de Arruda, desfruta atualmente de grande popularidade, o *Atlas Histórico Escolar* editado pelo MEC/FENAME entre as décadas de 1960 e 1980 também gozava de grande penetração nas escolas brasileiras.

Se tomarmos, ainda, a quarta edição deste último, veremos que há pelo menos outros seis mapas históricos sucessivos que recorrem ao mesmo procedimento do mapa “As Primeiras Capitâneas Hereditárias”. O primeiro mapa a aparecer neste atlas apresentando limites internacionais do Brasil com linha de fronteira claramente delimitada (ou seja, não atribuindo *somente* aos rios a função de delimitar fronteiras que seriam “naturais”) é o mapa “Império do Brasil – 1822 – 1889”<sup>236</sup> (**figura 35**). Diante disso, cabe apontar que o *Atlas Histórico Escolar*, por mais que favorecesse a construção de um pensamento teleológico e de uma concepção que naturaliza o território nacional, trazia à tona uma determinada narrativa sobre a construção espaço-territorial brasileira, que vem a ser uma construção progressiva. Sublinhamos que essa narrativa é visível nas próprias representações cartográficas, algo que nos parece absolutamente alheio ao *Atlas Histórico Básico*, de Arruda.

Em artigo sobre as projeções cartográficas e a emancipação política do Brasil, Iris Kantor chama nossa atenção para a existência da *Sociedade Real Marítima, Militar e Geográfica para o Desenho, Gravura e Impressão das Cartas Hidrográficas, Geográficas e Militares* – e suas operações no sentido de conformar uma determinada *cartografia* que projetava, já no século XVIII, uma unidade política para o território da América Portuguesa. Se é verdade que “o Brasil como entidade geopolítica estava sendo inventado naquele momento”<sup>237</sup>, nos parece claro que o que foi inventado naquele

---

<sup>235</sup> É interessante observar como essas mesmas concepções aparecem em outras características do próprio material didático, assim como possivelmente em falas de professores em sala de aula. A título de exemplo, uma das coleções consultadas traz um capítulo no qual, segundo o texto do próprio livro, “estudaremos os elementos da cultura de alguns dos povos que viveram no continente americano entre os séculos VI e XIII...”. O capítulo se intitula: “América: povos do México, do Peru e do Brasil”. Não há dúvida de que o título é mais forte do que o complemento da frase que foi destacada acima: “(...) nos territórios dos atuais México, Peru e Brasil.” (DREGUER & TOLEDO, 2012: 61).

<sup>236</sup> *Atlas Histórico Escolar*, 4ª ed., pp. 26-27. Destaque-se que, mesmo neste mapa, os rios desempenham um papel relevante na delimitação das fronteiras internacionais do Brasil e continuam pressupondo-as, pelo menos no que concerne ao atual estado do Acre. Frise-se ainda que, no que se refere aos países vizinhos, este é também o primeiro mapa do atlas que apresenta os nomes desses países, dispostos sobre a região aproximada de sua localização, mas as fronteiras internas da América do Sul – exceto as do Brasil – não estão representadas.

<sup>237</sup> KANTOR (2010), p. 123.

momento perdura até os dias atuais no imaginário e na memória coletiva dos alunos sobre o território nacional e suas representações. No enalço do embate, denunciado por Kantor, entre as “Tendências centrífugas que alimentaram reações separatistas logo após a proclamação da Independência”<sup>238</sup>, calcadas nas identidades regionais, e as forças centrípetas a instituir a unidade territorial, é preciso que voltemos aos atlas e aos livros didáticos de História para verificarmos as representações que projetam e divulgam.

Tratamos já de como a representação de divisões internas ao território representado como brasileiro é farta no que concerne ao período das Capitânicas Hereditárias, nas coleções didáticas consultadas. No entanto, é preciso que se registre que mapas com características como as daquele que vinha encartado no livro de Joaquim Silva (**figura 36**) são atualmente raros na literatura cartográfica escolar. Nos chamam a atenção neste mapa alguns aspectos. Primeiramente, a imprecisão das fronteiras externas do território nacional, numa linha que se inicia próximo à nascente do rio Madeira e segue até a ilha de Marajó, ainda que de novo os rios pareçam delinear os limites “naturais” do atual território brasileiro. Ressaltamos que este tipo de representação imprecisa das fronteiras externas (de representações do território da América Portuguesa) vem dando lugar, nas publicações mais recentes, a mapas que parecem *precisar* as fronteiras territoriais coloniais à luz dos limites internacionais do Brasil de hoje, como vimos. Com isso, não apenas deturpam realidades vividas no passado, como também instauram uma determinada *forma de pensar* sobre o passado, ou de *imaginar* o passado, que termina por ser paulatinamente partilhada também pelos estudantes.

O segundo aspecto do mapa constante do livro de Joaquim Silva que nos chama a atenção é o lugar onde está escrito o seu título. Ao observarmos o mapa, salta à vista o território brasileiro justamente por ele estar representado em meio a uma espécie de *vazio*. Isto nos remete novamente a pelo menos dois dos logomaps que vimos os alunos desenhando, no início deste capítulo. A leste, temos o Oceano Atlântico assinalado sobre o papel; mas a oeste, não há nada: apenas o papel. Justamente sobre esse *vazio* (que seria a América Espanhola), está o título “Vice-reino do Brasil e Capitânicas da Coroa”. Essa ideia de um *vazio* territorial pode ter impacto na construção dos sentidos compartilhados por alguns alunos (entre os quais, Flávia, autora dos mapas-imagem reproduzidos na **figura 30**). Lembramos que apenas dois alunos da

---

<sup>238</sup> Ibidem, p. 111.

turma de 2013 representaram (particularmente no “momento 3”) outros territórios vizinhos ao Brasil.

A relação com a América Espanhola, que vimos como sendo um aspecto significativo dos mapas-imagem criados pelos alunos e, portanto, dos mapas imaginados por eles, constitui um capítulo importante da representação da história do território brasileiro na cartografia escolar. Das nove coleções didáticas do último PNLD para o EF 2 de que já tratamos antes, seis trazem mapas que representam as divisões administrativas da América Espanhola, semelhantes à **figura 37**. Como se vê neste exemplo, todos estes mapas terminam por ser também mapas da América Portuguesa: eles deixam sugerido, negativamente, o território brasileiro (*em suas dimensões atuais ou próximas*), mesmo que não haja sobre este território qualquer inscrição<sup>239</sup>.

Outro aspecto do mapa “Vice-reino do Brasil e Capitanias da Coroa”, do livro de Silva, é a explicitação do fato de que a administração portuguesa da Colônia foi a administração portuguesa *das Colônias*, em muitas situações. Essa diferenciação entre Estado do Brasil e Estado do Maranhão, que aparece no mapa de Silva, quase desapareceu da literatura cartográfica escolar mais recente. Em outras palavras, parece ter havido um movimento que reforçou uma determinada forma de representar o território nacional, sempre privilegiando a *unidade* e a *integridade territorial*, em detrimento da representação de qualquer *imprecisão* nas fronteiras externas e/ou de qualquer *evidência* de separação interna<sup>240</sup>.

Mapas que representam divisões administrativas internas à América Portuguesa abundam no livro coordenado por Sérgio Buarque de Hollanda, intitulado *História do Brasil*, de 1971. Publicou-se ali uma infinidade de mapas da formação do território brasileiro, muitos dos quais apresentam tipos de representação completamente ausentes das coleções atuais (**figuras 39, 40 e 41**): divisões administrativas internas concernentes a diferentes períodos históricos, representadas

---

<sup>239</sup> Pode ser interessante no futuro investigar comparativamente como se conta essa história cartográfica em diferentes países da América Latina. Consultamos apenas uma coleção didática argentina e nela não há mapas semelhantes a esses. As diferentes formas nacionais de contar a história é um assunto abordado por Mario Carretero, Liliana Jacott & Asunción López-Manjón (2004), por Mario Carretero & María Fernanda González (2004 e 2007/2006), assim como, de maneira diferente, por Vitória Rodrigues Silva (2006).

<sup>240</sup> É preciso chamar a atenção para os mapas que aparecem em uma das coleções didáticas consultadas (VICENTINO, 2012, p. 225) (**figura 38**): trata-se de uma exceção no que concerne à representação de divisões administrativas da América Portuguesa.

com limites curiosamente imprecisos (provavelmente mais próximos da realidade territorial vivida)<sup>241</sup>.

Entre o século XIX e o XX, nas décadas que se seguiram à Independência, era decisivo “colocar o Brasil no mapa”; incluir o novo Estado nacional no (ou *na imagem do*) mundo. A **figura 43** consta da capa do *Atlas dos Estados Unidos do Brazil*, de Theodoro Sampaio, cuja publicação data de 1908. A representação do globo terrestre, sem qualquer informação de natureza política a respeito de nenhuma parte da Terra, exceto aquela correspondente ao território brasileiro (em primeiro plano e destacado em outro tom) parece ser um convite a que se reconheça que o país existe, que possui identidade e unidade, e que está indissociavelmente ligado a um território amplo, cujos limites externos são conhecidos. Ademais, é preciso notar que, além da inscrição “BRAZIL”, em letras maiúsculas dispostas diagonalmente sobre o território hachurado, há a referência explícita à cidade do Rio de Janeiro, então a capital do país.

Esta imagem é uma ideia. Uma ideia sobre o Brasil, seu território e sua unidade. Ela nos remete imediatamente às régua ou gabaritos escolares com a imagem do Brasil, que discutimos acima: há aí o imperativo da forma, do contorno, do território brasileiro, à maneira de uma estampa, que pode ser totalmente destacada do seu contexto geográfico preservando ainda assim o seu sentido.

O *Atlas dos Estados Unidos do Brazil* é composto de vinte e quatro páginas: primeiro, mapas do território nacional e, em seguida, mapas dos estados. Há, antes de tudo, um “Mappa Mundi” que, juntamente com o mapa da América do Sul, parece compor o mesmo esforço que já sugerimos no uso do pequeno globo com o território brasileiro destacado, reproduzido na capa do volume: situar (colocar) o Brasil (ou a imagem do Brasil) no (ou *na imagem do*) mundo. Daí em diante, o que em particular nos interessa são os 21 mapas dos estados, pois eles nos permitem verificar como Theodoro Sampaio lidou com a representação das fronteiras internas à República – com a costura da nacionalidade em sua dimensão territorial.

Observemos primeiramente duas imagens, ambas detalhes do mapa do estado do Espírito Santo, enfocando a divisa com a Bahia (**figura 44**) e a divisa com Minas Gerais (**figura 45**). Destaque-se, na primeira, a inscrição “limite reclamado pela Bahia”

---

<sup>241</sup> A divisão explicitada no mapa da **figura 39**, entre Estado do Maranhão e Estado do Brasil, aparece também em um mapa do *Atlas Histórico Escolar*, de 1968. Observe-se, porém, que tal divisão está tratada de forma significativamente distinta (**figura 42**): além de estar representada com uma linha demarcatória de fronteira bastante precisa, trata-se de um detalhe de um mapa que não é *sobre isso*. Por outro lado, inexistem qualquer representação dessa divisão, por exemplo, na obra de Adriana Lopez e Carlos Guilherme Mota, de 1996.

e, na segunda, a inscrição “território contestado”. No mapa “Estado do Piauí”, Teodoro Sampaio esclarece, na legenda (**figura 46**), que há uma linha de “fronteira contestada”. Por fim, vejamos o que tem Theodoro Sampaio a mostrar a respeito do Estado de Santa Catarina (**figura 47**) e do Estado do Paraná (**figura 48**).

Gostaríamos de chamar atenção para a insistente representação, em vários dos mapas de estados brasileiros, de *incertezas* em relação às fronteiras internas do Brasil, o que permite uma leitura segundo a qual a ideia de *unidade territorial* é uma construção; não é *natural*. Da observação mais cuidadosa do Atlas de Theodoro Sampaio nos fica uma impressão de que há fissuras na nação representada como território. Aquelas divisões internas (ou dissensões, litígios, desacordos) que hoje em dia escasseiam nas representações cartográficas escolares do território brasileiro, nesta obra parecem ter um espaço de grande destaque.

Quarenta anos separam esta obra do que foi o primeiro atlas escolar brasileiro, o *Atlas do Império do Brasil*, de Candido Mendes de Almeida, publicado no Rio de Janeiro em 1868. Ainda no rastro de tradições da cartografia escolar brasileira, vamos investigar comparativamente esses dois atlas pioneiros e analisar como suas semelhanças e diferenças se arranjam e produzem significados ao longo do tempo. Mais do que efetuar um estudo minucioso de história dos atlas ou da cartografia escolar, nos interessa discutir em que medida algumas características contrastantes desses dois atlas parecem ter se mantido vivas, enquanto tradição e imaginário social, até períodos mais recentes<sup>242</sup>.

Candido Mendes apresenta sua obra de maneira bastante peculiar. Além de destinar seu atlas às escolas (em especial aos “Alunos do Imperial Collegio de Pedro II”), o autor explicita as razões que o motivaram a fazê-lo. Sob o título “Razão desta obra” está um texto de nove parágrafos, no qual ele sustenta que seu atlas deve auxiliar no conhecimento da nação e na sua construção: “queremos que os que a possuem, se esforcem por ve-la luzir com esmeraldo brilho”. Ao mesmo tempo, cuidadosamente omite sua intensa ocupação política na segunda metade do século XIX<sup>243</sup>. Tem

---

<sup>242</sup> Tanto o de Theodoro Sampaio quanto o de Candido Mendes de Almeida eram atlas destinados às escolas. O primeiro se apresenta de forma muito sucinta: “Este atlas organizado para auxiliar o ensino da Geografia patria nas escolas primarias do Brazil contem os seguintes mappas:” – ao que segue um sumário com 24 itens e suas respectivas páginas. Excetuando-se o título e as inscrições editoriais, este é o único texto que aparece no *Atlas dos Estados Unidos do Brazil* (algo que já aponta para um contraste grande em relação ao *Atlas do Império do Brazil*, que traz mais páginas com textos do que com mapas).

<sup>243</sup> Tendo nascido em 1818, Candido Mendes de Almeida se graduou em advocacia em 1839, em Olinda. Além de professor de Geografia e de História no Lyceu do Maranhão (até 1850), trabalhou como promotor na mesma província. Membro do Partido Conservador, tornou-se deputado geral pela província do

consciência de que seu atlas encerra uma proposta para a administração das fronteiras – especialmente as internas, mas também as externas<sup>244</sup> – e, no entanto, esquivava-se de apresentar o atlas como instrumento desse jogo político da amarração nacional.

Candido Mendes atrela a importância de seu atlas ao futuro da nação: quer que a obra participe da formação das gerações de futuros administradores do Império. Conhecer o território nacional, *fixar uma imagem dele*, amansar esse “grande e opulento patrimônio” (que é o “nosso solo”, cujas riquezas são inesgotáveis), tornar cada vez mais conhecido interna e externamente o território dessa “segunda família”: eis os principais objetivos declarados pelo autor.

Compreendendo a dimensão de *proposta* que sua obra tinha, em vez de representar os dilemas em torno das divisas entre as províncias, Candido Mendes encontrava outras soluções para representá-las sem a explicitação de qualquer conflito<sup>245</sup>. Assim são, por exemplo, os mapas do Espírito Santo ou do Piauí: não há qualquer menção a qualquer incerteza divisória. No caso do conflito entre Paraná e Santa Catarina, Mendes recorre a um expediente criativo: na lâmina dedicada à Província do Paraná, atribui a esta província a jurisdição sobre o território em litígio; na lâmina dedicada a Santa Catarina, atribui aos catarinenses a jurisdição sobre o mesmo território.

Não é verdade que Candido Mendes ignorasse tais conflitos: no próprio *Atlas do Império do Brasil* ele escreve sobre vários aspectos incertos e incoerentes na definição das divisas internas entre as províncias<sup>246</sup>. No entanto, chamamos atenção para o fato de que, ainda que o autor *escreva* sobre tais conflitos, ele não os *representa cartograficamente* no seu atlas, como o faz Theodoro Sampaio. A *imagem* que Candido Mendes cria com seu atlas é uma imagem de sólida unidade nacional. Essa diferença

---

Maranhão em 1843 e, depois de representar sua província por cinco legislaturas consecutivas, tornou-se senador do Império em 1871 (BORGES, 2006, p. 381).

<sup>244</sup> O que chamamos aqui de “consciência” o atestam várias passagens da parte de textos do *Atlas do Império do Brasil*, notadamente os trechos em que o autor discute questões como conflitos decorrentes da imprecisa demarcação de fronteiras entre as províncias, ou em que argumenta que províncias muito extensas são um despropósito tanto quanto províncias por demais diminutas. No desenho dos mapas constantes do Atlas – assim como na reunião de fartíssimo material de referência descrito na parte dos textos – Candido Mendes toma decisões acerca das fronteiras; faz propostas – inclusive a de criação da província de Pinsonia, no extremo norte (Cf. GUERRA & SANTOS, 2011).

<sup>245</sup> Essa dimensão de *proposta* também atinge a questão das fronteiras internacionais: “De todos os países que fazem fronteiras com o Brasil, apenas o Uruguai já tinha à época limites acertados e demarcados com o Império. A Venezuela, Peru e Bolívia já haviam entrado em acordo com o Brasil a respeito dos limites, mas ainda precisavam cumprir algumas etapas, ou assinar o acordo ou proceder às demarcações. Com os demais países, o Brasil não tinha conseguido entrar em acordo, havendo muitos litígios. Na elaboração do atlas o autor utilizou as demarcações oferecidas pelo Brasil em tentativas de acordo sobre o assunto.” (GUERRA & SANTOS, 2011, p. 7) Não há espaço, note-se, para incertezas nas fronteiras internacionais.

<sup>246</sup> GUERRA & SANTOS, op. cit., pp. 3 et seq.

entre esses dois atlas, se reportada ao pequeno histórico que apresentamos aqui, parece ser decisiva em relação ao estabelecimento da *imagem do território brasileiro e de sua história* que se assentará, até os dias atuais, com mais força no imaginário geográfico nacional.

Ao dedicar seu atlas à Instrução Pública do Imperio com especialidade á dos Alumnos do Imperial Collegio de Pedro II, de certa forma Cândido Mendes apostou na capacidade da linguagem cartográfica em criar uma imagem do espaço brasileiro de forma a consolidar os limites que foram por ele propostos. Afinal, é através dos mapas que os limites são definidos, traçados e passam a ter sua existência material.<sup>247</sup>

Se observarmos o que os alunos representaram como o território brasileiro e sua história – assim como a história da literatura cartográfica escolar –, veremos que, entre Theodoro Sampaio e Candido Mendes, este último, ao propor uma imagem cartográfica consolidada – e pacificada – do território nacional, parafraseando Jorge Coli<sup>248</sup>, atingiu a convergência rara de formas, intenções e significados que fazem com que uma *imagem cartográfica* e uma *ideia de território* entre poderosamente em uma cultura. Esta imagem do território uno, grandioso e harmônico (sem conflitos) dificilmente poderá vir a ser apagada ou substituída: ela é a imagem do território nacional brasileiro.

---

<sup>247</sup> Ibidem, p. 3.

<sup>248</sup> COLI (1998), p. 118.

## CAPÍTULO 3

### Imaginário nacional e representações compartilhadas: imagem da Independência

*“Siempre, ante la imagen, estamos ante el tiempo.”<sup>249</sup>*

(Georges Didi-Huberman)

Concluimos o capítulo 2 parafraseando um texto de Jorge Coli. Naquela oportunidade, o autor se referia à tela *Primeira Missa no Brasil* (1861), de Victor Meirelles (**figura 49**). Sobre ela, o autor declara que “A descoberta do Brasil foi uma invenção do século XIX”<sup>250</sup>. E prossegue:

Ela resultou das solicitações feitas pelo romantismo nascente e pelo projeto de construção nacional que se combinavam então. Como ato fundador, instaurou uma continuidade necessária inscrita num vetor dos acontecimentos. Os responsáveis essenciais encontravam-se, de um lado, no trabalho dos historiadores, que fundamentava cientificamente uma ‘verdade’ desejada, e, de outro, na atividade dos artistas, criadora de crenças que se encarnavam num corpo de convicções coletivas.

A ciência e a arte, dentro de um processo intrincado, fabricavam ‘realidades’ mitológicas que tiveram, e ainda têm, vida prolongada e persistente.

O quadro de Victor Meirelles, retratando a *Primeira missa no Brasil*, tal como foi descrita na carta de Pero Vaz de Caminha, é um episódio

---

<sup>249</sup> Em tradução livre: “Diante da imagem, estamos sempre diante do tempo”.

<sup>250</sup> COLI, op. cit., p. 107.

muito expressivo dentro desses processos. Ele fez, em grande parte, com que o Descobrimento tomasse corpo e se instalasse de modo definitivo no interior de nossa cultura. Assim, revela-se um excelente objeto de análise para a compreensão de procedimentos artísticos que dependem, em sua própria gênese, das contribuições originadas no projeto ideológico mais geral, na própria natureza de uma história capaz de engendrar o passado que se deseja, e na relação cúmplice entre as duas disciplinas no sentido de conferir aos construtos resultantes uma força efetiva de persuasão e de certeza.<sup>251</sup>

E conclui como ainda há pouco parafraseamos:

Meirelles atingiu a convergência rara de formas, intenções e significados que fazem com que um quadro entre poderosamente em uma cultura. Esta imagem do Descobrimento dificilmente poderá vir a ser apagada ou substituída: ela é a primeira missa no Brasil.<sup>252</sup>

Considerando outro processo histórico, seria possível afirmarmos que *Independência ou Morte!* (1888), de Pedro Américo (**figura 50**), é a Independência do Brasil, no imaginário que dela se compôs, nas concepções apresentadas pelos alunos?

### **3.1 A imagem da Independência, ou: a “ideia do ribeiro”**

Com segurança poderíamos afirmar que a pintura de Américo, é, a *imagem* pelo menos da Declaração de Independência para os alunos de 2012. Ou seja, é a imagem que a maioria dos alunos do Sagarana da turma de 2012 apontou como sendo a mais conhecida imagem da Independência. Isto é o que afirmaram dezoito alunos (de um total de 32), na terceira atividade da mesma sequência didática que viemos discutindo até o presente momento.

Apresentamos a eles um conjunto de onze reproduções de pinturas de História diferentes e solicitamos que cada um escolhesse três imagens em categorias diferentes, de acordo com orientações apresentadas e discutidas anteriormente. O enunciado da atividade era precisamente o seguinte:

---

<sup>251</sup> Ibidem, p. 107.

<sup>252</sup> Ibidem, p. 118.

Dentre as pinturas (coloridas) reproduzidas abaixo (em tons de cinza), escolha:

a) aquela que você reconhece como sendo “a imagem” da Independência do Brasil. (Assinale-a com um “A” na margem direita.);

b) aquela que você avalia que representa “de verdade” a Independência do Brasil. (Assinale-a com um “B” na margem direita.);

c) aquela que você avalia que deveria ser “a imagem” da Independência do Brasil. (Assinale-a com um “C” na margem direita.).

Tais orientações estavam escritas na atividade entregue aos alunos, mas foram complementadas com explicações orais que procuravam assegurar a compreensão de que no item a) eles deveriam assinalar a imagem que reconhecessem como sendo a imagem clássica, a mais conhecida imagem da Independência. Também procuramos esclarecer que o item b) solicitava que escolhessem uma imagem, dentre aquelas mesmas, que na concepção deles fosse a mais próxima da realidade, daquilo que compreendiam como tendo “acontecido de fato”. Por fim, esclarecemos que no item c) o que se esperava deles é que apontassem uma imagem que acreditassem que seria “digna de memória”, “uma boa imagem” para se ter da Independência<sup>253</sup>.

Conforme se vê na **Tabela 6**<sup>254</sup>, dezoito alunos escolheram como “a imagem” da Independência a tela de Pedro Américo. Observe-se que três alunos assinalaram a reprodução de *Batalha de Friedland* (1875), de Jean-Louis Ernest Meissonier (**figura 51**). Este é um dado muito interessante, se observarmos que esta obra foi usada como modelo por Pedro Américo para a criação de sua *Independência ou Morte!*<sup>255</sup>. Sete outros

<sup>253</sup> Lilia Schwarcz destaca que esta é uma qualidade fundamental das pinturas de História: “A Academia serviria bem aos propósitos de uma arte grandiosa, onde eventos singulares eram transformados em fatos exemplares e dignos de memória.” (SCHWARCZ, 2003: p. 19). É, portanto, bastante oportuno (do ponto de vista das aprendizagens pretendidas) que os alunos, ao se depararem com pinturas de História tenham de se haver com questões que os levem a pensar nas qualidades do que é “digno de memória”. Carretero, Gozález & Rosa destacam que “A recordação é feita do que, em cada momento, se registra, inscreve-se o que se considera digno da memória, da lembrança futura.” (CARRETERO, GONZÁLEZ & ROSA, 2007/2006, p. 19). O trecho nos permite aproximar as pinturas de História dos contornos da recordação e da configuração de memórias.

<sup>254</sup> Uma das alunas de 2012 atribuiu as letras A, B e C para todas as imagens e, por essa razão, não está computada na tabela.

<sup>255</sup> Cf. PRADO, op. cit., pp. 156-157, e MATTOS (1999), pp. 97-99. Retomando os livros didáticos, BOULOS (2012), traz a tela de Américo reproduzida em uma atividade bastante discutível – **figura 52** – no capítulo sobre a emancipação política do Brasil). A atividade nos parece bastante discutível por pelo menos três razões: 1) assim como a maioria das coleções didáticas, esta reproduz a tela de Américo no capítulo sobre a Independência do Brasil. Sob o título de “A imagem como fonte” (título de uma seção da coleção), no entanto, *Independência ou Morte!* ganha irremediavelmente o título de documento histórico da independência. Com isso, deixa-se de tomá-la como um documento iconográfico da crise da monarquia em 1888, mesmo que a primeira pergunta feita aos alunos trate disso; 2) a atividade afirma que “vários elementos da obra foram inventados pelo artista”, deixando de ressaltar o fundamental: como qualquer obra de arte, esta tela é uma criação do pintor, de modo que tudo o que está no quadro é fruto de escolhas que são feitas pelo artista. A “invenção” que importa os alunos aprenderem, portanto, não está nos detalhes “inventados” (ou, se quisermos, nas pequenas inverdades do quadro), mas na composição de um conjunto que representa uma versão sobre o fato histórico; 3) por fim, em vez de tratar a relação de

apontaram a tela *Proclamação da Independência* (1844), de François-René Moreaux (**figura 53**), como sendo “a imagem” da Independência.

<b>Tabela 6</b>					
“A imagem” da Independência (frequência)					
(Os campos preenchidos em preto assinalam imagens que não foram apresentadas aos alunos no ano correspondente; os que foram deixados em branco assinalam que nenhum aluno escolheu a imagem correspondente.)					
	<b>2012</b>	<b>2013<sup>256</sup></b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>TOTAL</b>
Pedro Américo, <i>Independência ou morte!</i> , 1888 ( <b>figura 50</b> )	18	19	11	18	<b>66</b>
Fraçois-René Moreaux, <i>Proclamação da Independência</i> , 1844 ( <b>figura 53</b> )	7	14	13	11	<b>45</b>
Jean-Louis Ernest Meissonier, <i>Batalha de Friedland</i> , 1875 ( <b>figura 51</b> )	3	5	2	1	<b>11</b>
Pedro Américo, <i>Batalha de Campo Grande</i> , 1877 ( <b>figura 54</b> )	1		3		<b>4</b>
Edmund Rostein, <i>Evacuation Day, Nov. 25<sup>th</sup></i> , 1783, 1879 ( <b>figura 55</b> )			2	2	<b>4</b>
Victor Meirelles, <i>Primeira missa no Brasil</i> , 1861 ( <b>figura 49</b> )	1		2		<b>3</b>
Pedro Subercaseaux, <i>El abrazo de Maipú</i> , 1908 ( <b>figura 56</b> )		2			<b>2</b>
Victor Meirelles, <i>Batalha dos Guararapes</i> , 1879 ( <b>figura 57</b> )				1	<b>1</b>
Martín Tovar y Tovar, <i>Boceto para un cuadro sobre la firma del acta de la Independencia</i> , 1876 ( <b>figura 58</b> )			1		<b>1</b>
Juan Manuel Blanes, <i>Juramento de los treinta y tres Orientales</i> , 1877 ( <b>figura 59</b> )		1			<b>1</b>
Ángel Della Valle, <i>La vuelta del malón</i> , 1892 ( <b>figura 60</b> )		1			<b>1</b>
Pedro Subercaseaux, <i>Proclamación y jura de la Independencia de Chile</i> , 1945 ( <b>figura 61</b> )	1				<b>1</b>
January Suchodolsky, <i>Batalha de Saint-Domingue</i> , 1845 ( <b>figura 62</b> )					
Pedro Américo, <i>Batalha do Avaí</i> , 1877 ( <b>figura 63</b> )					
Victor Meirelles, <i>Combate naval de Riachuelo</i> , 1883 ( <b>figura 64</b> )					
Jaime Bestard, <i>Intimación de los revolucionarios a Velasco</i> , 1960. ( <b>figura 65</b> )					
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>42</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>140</b>

*Independência ou Morte!* com a *Batalha de Friedland* como uma característica importante, um preceito até, das pinturas acadêmicas de História do século XIX, a atividade fala em “plágio” e em “suspeita de plágio”.

<sup>256</sup> Alguns alunos assinalaram mais de uma imagem.

Propusemos uma atividade semelhante para a turma de alunos de 2013, com algumas mudanças. Desta vez, foram escolhidas nove imagens em vez de onze, algumas das quais eram as mesmas de 2012. O novo conjunto tratava mais uniformemente de representar cenas de Independência (do Brasil e de outros países das Américas), à exceção da já mencionada tela de Meissonier e de *La Vuelta del Malón* (1892), de Ángel Della Valle<sup>257</sup> (**figura 60**).

O resultado foi bastante semelhante ao de 2012, ao menos no que tange à tela de Américo: ela foi assinalada como “a imagem” da Independência por dezenove alunos de um total de 29<sup>258</sup>. Em segundo lugar, aparece também a pintura de Moreaux, escolhida catorze vezes. Se observarmos os resultados de 2014 e de 2015, veremos que *Independência ou Morte!* aparece ou sendo a imagem mais escolhida como aquela que entrou para a história como “a imagem” da Independência, ou como a segunda mais escolhida, mesmo dentro de um conjunto maior de telas: em 2014, cerca de um terço dos alunos a escolheu (um pouco menos do que aqueles que escolheram a obra de Moreaux); e em 2015, pouco mais da metade.

*Independência ou Morte!* de fato obteve pleno sucesso na empreitada de tornar-se o *emblema* da Independência. Ainda que tenha sido finalizada sessenta e seis anos depois do “grito”, é muitas vezes vista como uma “fotografia do evento”, como “uma pintura que se propõe como testemunha ocular” da Declaração<sup>259</sup>.

A obra de dimensões épicas (7,5 m de largura por 4,11 m de altura) ficou distante do público por mais de seis anos desde que fora concluída, em 1888, aguardando a inauguração oficial do Monumento do Ipiranga, em 7 de setembro de 1895, a partir de quando pôde passar a ser admirada publicamente. Pedro Américo trabalhou na obra em Florença, entre 1886 e 1888, depois de haver se candidatado para atender a uma encomenda da Comissão do Monumento do Ipiranga. O quadro foi apresentado ao imperador Pedro II e em seguida guardado, esperando também as

---

<sup>257</sup> A principal justificativa para a presença desta imagem foi o fato de que ela representava indígenas (da Patagônia) em uma atitude não passiva (diferente, portanto, da *Primeira Missa no Brasil*). Alguns alunos poderiam identificar na tela de Della Valle uma atitude ativa dos indígenas e isso traria uma riqueza especial ao levantamento que estávamos fazendo acerca das concepções deles em torno da Independência.

<sup>258</sup> Alguns alunos assinalaram mais do que uma imagem, tanto no item *a*) quanto nos demais. Esta é a razão de, na tabela, a soma dos alunos por item resultar em mais do que 29. Um dado importante, nesse sentido, é que das cinco vezes em que a tela *Batalha de Friedland* foi citada no item *a*), quatro correspondem a alunos que *também* apontaram *Independência ou Morte!*.

<sup>259</sup> Se fosse uma fotografia, entendemos que tampouco seria um imparcial registro da realidade: sabemos que um tal “registro” não é possível e que se fosse uma fotografia, ela traduziria, pelo menos, um *ponto de vista* sobre o evento. Mas esta era, segundo Coli (2007), uma das intenções da pintura de História, ao menos na tradição de Horace Vernet: “Antes de qualquer coisa, é uma pintura que se propõe como testemunha ocular – e isso vale mesmo para os episódios do passado. Como se nós estivéssemos lá, contemplando o acontecimento...” (COLI, 2007, pp. 55-56).

turbulências políticas da transição para a República. Representando ideais caros à Monarquia brasileira<sup>260</sup>, paradoxalmente o quadro só passou efetivamente a *existir* no período republicano, fato que motivou inúmeras discussões a respeito de ser Pedro Américo um defensor da Monarquia ou um republicano. Desde então, porém, passou a ser, como afirma Cecília Helena de Salles Oliveira, “sem sombra de dúvida, a representação iconográfica mais divulgada do episódio de 7 de setembro de 1822”<sup>261</sup>.

De fato, apesar de não ser a única representação da Proclamação, a reprodução da tela figura em incontáveis obras destinadas, por exemplo, a ser utilizadas como material didático nas escolas brasileiras, até os dias atuais<sup>262</sup>. No escopo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM), no ano de 2011 os professores das escolas públicas receberam coleções didáticas para que pudessem escolher os livros com os quais pretendiam trabalhar a partir de 2012. Das coleções enviadas pelas editoras para as escolas nesta oportunidade, consultamos oito (de seis editoras diferentes e compondo um total de 20 autores, já que todas as coleções são de autoria compartilhada).

Dessas coleções, seis trazem a reprodução da tela de Pedro Américo, o que atesta a afirmação de Oliveira quanto a sua divulgação. Dessas seis, três apresentam apenas (ou com muito destaque) *Independência ou Morte!* como “ilustração” do 7 de setembro de 1822<sup>263</sup>. Entre as mesmas seis coleções, há outras três que apresentam a tela de Pedro Américo assim como *Proclamação da Independência* (1844), de François-René Moreaux<sup>264</sup>. Estas tendem a propor que os alunos reflitam sobre os diferentes discursos acerca da Independência que cada uma das telas propõe. Há uma coleção, entre as oito consultadas, que apresenta apenas a reprodução da tela de Moreaux<sup>265</sup>; e

---

<sup>260</sup> Cf. PRADO, op. cit.

<sup>261</sup> OLIVEIRA (1999), p. 63.

<sup>262</sup> Interessante observar que na coleção didática argentina a que tivemos acesso, não é esta a imagem que acompanha o texto sobre a Independência brasileira, mas sim *Aclamação de D. Pedro I Imperador do Brasil* (1834), de Jean-Baptiste Debret (**figura 66**), uma representação do episódio que, até convencionar-se o 7 de setembro, marcava a data comemorativa da Independência do Brasil. Em um dos livros didáticos paraguaios que também pudemos consultar, a independência brasileira é contada em um texto sob o título *“La independencia del Brasil: ‘Grito de Ipiranga’*”, acompanhado da tela de François-René Moreaux. No outro, apenas um retrato de Dom Pedro I é apresentado.

<sup>263</sup> São elas: 1) VAINFAS, FARIA, FERREIRA & SANTOS, 2010; 2) FERREIRA & FERNANDES, 2010; e 3) PEDRO & LIMA, 2010.

<sup>264</sup> Estas são: 1) FARIA, MIRANDA & CAMPOS, 2010; 2) NOGUEIRA & CAPELLARI (org.), 2010; e 3) PELLEGRINI, DIAS & GRINBERG, 2010.

<sup>265</sup> Esta é: VICENTINO & DORIGO, 2011.

ainda uma outra coleção que não apresenta nem a tela de Pedro Américo, nem a de Moreaux<sup>266</sup>.

É interessante observarmos, diante disso, como alguns alunos guardam na memória sua exposição à tela de Pedro Américo. Da turma de 2013, vinte e dois alunos fizeram uma atividade (a terceira da mesma sequência didática), na qual foram apresentados a uma reprodução da pintura. Perguntamos a eles se a conheciam e, em caso afirmativo, de onde a conheciam. Quatro alunos afirmaram desconhecê-la e um outro deixou a resposta em branco. Três que declararam conhecê-la não explicaram de onde a conheciam. Nove alunos afirmaram que haviam travado contato com aquela imagem em livros didáticos. Este foi o caso, por exemplo, do aluno Valdinei: “Reconheço a pintura acima, pois já a vi em alguns livros de História e a mesma se encontrava em capítulos referente a independência.”

Outros dois alunos afirmaram que conheciam a imagem da internet, e três declararam tê-la visto “no Museu”<sup>267</sup>. Além dos nove alunos que declararam conhecer a pintura dos livros didáticos, houve um que se referiu a “aulas de História” e outro que mencionou um professor. É possível concluir que o material didático (ou a escola) é o principal veículo difusor de *Independência ou Morte!* Isto o atesta também a resposta de Eliane, que por sua vez nos traz outras questões:

“Sim, conheço a pintura. Reconheço dos livros de história que falam sobre a independência do Brasil e esta pintura seria a ‘ilustração’ deste acontecimento.”

Ou a de Suelen, da turma de 2014:

“Sim, na maioria dos livros didáticos é mostrada está imagem representando a independência do Brasil.”

Não é nosso objetivo nos aprofundarmos em uma análise pormenorizada dos usos que tais coleções fazem dessas imagens. Apenas gostaríamos de chamar a atenção para algumas questões, para além de testemunhar a presença maciça de reproduções da tela *Independência ou Morte!*, de Pedro Américo. A primeira dessas questões,

---

<sup>266</sup> MORENO & VIEIRA, 2011.

<sup>267</sup> Podemos supor que se trata do Museu Paulista da Universidade de São Paulo, mas devemos contar com a hipótese desse registro ser, na verdade, uma ideia. Penélope, da turma de 2014, por exemplo, registra: “Sim, conheço esta tela. Já vi diversas vezes em livros, internet, e **principalmente em museus.**” (os grifos são nossos).

apontada na própria resposta de Eliane, diz respeito precisamente à *forma* como as imagens são apresentadas: como *ilustração*.

Cada vez mais as coleções didáticas brasileiras estão repletas de imagens<sup>268</sup>. É certo que é preciso distinguir entre texto didático e texto acadêmico, especialmente quanto a seus fins e a seus métodos de composição. Ainda assim, chama a atenção a pouca frequência com que muitas imagens de livros didáticos de História são tratadas como *documentos históricos iconográficos*, efetivamente. Em vez disso, elas compõem muitas vezes como *ilustração*, ou seja, como se fossem apenas traduzir em linguagem visual, plástica, aquilo que está registrado como fato ou processo histórico no corpo do texto; como se viessem, às vezes, a *demonstrar* o que o livro conta.

Isto enseja a segunda das questões às quais gostaríamos de chamar atenção. Todas as vezes em que *Independência ou Morte!* (e também a tela de Moreaux) aparece nos livros didáticos consultados, elas estão reproduzidas precisamente no capítulo dedicado à Independência (observe-se que tanto Valdinei quanto Eliane, quanto Suelen, em suas respostas transcritas acima, chamaram atenção explicitamente para isso). Dos 35 alunos de 2014, dezesseis reconhecem a pintura e catorze declaram tê-la visto em livros na escola; dois não se referem diretamente à escola ou aos livros, mas nos permitem essa interpretação, como é o caso de Raymundo: “Sim, sempre vejo esta pintura representando a independência”. Nenhuma vez, nas oito coleções consultadas, a tela de Pedro Américo aparece no capítulo dedicado à crise da Monarquia ou aos acontecimentos do último quartel do século XIX, quando ela foi criada.

É possível afirmar, portanto, que as coleções tendem a não apresentar a tela de Pedro Américo como uma versão da Declaração de Independência do Brasil, feita no final do século (ou, se quisermos novamente citar Jorge Coli, como uma obra que *inventa* a Proclamação), mas quase como seu efetivo “retrato”. Faz-se necessário pontuar que, para isso, não é *decisivo* que a coleção apresente a obra *explicitamente* como uma “fotografia” do evento. O *fato* de estar ilustrando o capítulo da Independência já bastaria para essa construção, mesmo que a imagem viesse acompanhada de uma legenda que a situasse historicamente sessenta e seis anos depois do fato<sup>269</sup>. É

---

<sup>268</sup> Veja-se a este respeito SILVA (2006), especialmente à página 137.

<sup>269</sup> Este é, por exemplo, o caso da coleção *História Sempre Presente*, de PEDRO e LIMA, que traz a reprodução da tela de Pedro Américo em um boxe de atividades (p. 350), acima da seguinte legenda: “A obra *Independência ou morte*, de Pedro Américo, foi concluída em 1888, e atendia a uma encomenda da Comissão de Construção do Monumento do Ipiranga. Hoje, o monumental quadro ocupa o salão nobre do Museu Paulista da Universidade de São Paulo, e é uma das mais conhecidas pinturas históricas do Brasil, graças também a suas inúmeras reproduções em livros didáticos”. Em seguida, propõe como primeira atividade para o aluno a seguinte pergunta: “Em sua opinião, qual era a intenção da comissão que encomendou a pintura, e a do próprio pintor, ao executar o trabalho?”. Depois propõe uma “pesquisa”

interessante observar que, assim, mais de 120 anos depois de ser concluída, a pintura de Pedro Américo parece ainda estar imbuída do caráter de “testemunha ocular” identificado por Coli na pintura de História. Tal caráter foi desde então certamente asseverado por episódios como o filme *Independência ou Morte*, dirigido por Carlos Coimbra, e lançado em setembro de 1972. O filme recria, aos detalhes, a cena da pintura (**figura 67**). As imagens em movimento, na encenação daquilo que no quadro é estático, realmente impressionam.

Essas constatações nos ajudam a conformar a hipótese de que a tela de Pedro Américo instalou-se no imaginário nacional não apenas do final do século XIX, mas notadamente dos dias atuais, como o fiel *retrato* da Independência. Vejamos a resposta escrita pela aluna Flávia, de 2013: “A imagem acima ocorreu perto do rio Ipiranga, quando era declarada a Independência do Brasil.”

Quando a aluna declara que “a imagem ocorreu” – e quando declara que ocorreu *no momento* da Declaração de Independência –, certamente ela nos está dizendo mais do que um equívoco na construção de uma frase ou um engano na cronologia. Podemos dizer que *Independência ou Morte!* e os usos que foram e são feitos dela ajudam a compor um imaginário coletivo em torno da Independência do Brasil, que toma este processo não como uma sucessão complexa e intrincada de fatos e interesses, mas como um único acontecimento: a Independência ocorreu em 7 de setembro de 1822<sup>270</sup>, tal como *atestado* por Pedro Américo<sup>271</sup>, e graças à bravura de D. Pedro. Nos referimos aqui tanto ao que poderíamos chamar de “usos grandiloquentes” (como o filme de Carlos Coimbra), como aos usos didáticos, mas também aos usos de caráter mais privado (por exemplo ao conhecimento transmitido de pai para filho, mais próximo daquilo que Marc Bloch concebia ao abordar metodologicamente a questão da

---

sobre a tela e, em seguida, a terceira atividade: “Baseado em sua pesquisa e na observação da pintura, elabore um texto comparando o nascimento do Estado brasileiro com o quadro de Pedro Américo. A pintura pode ser considerada um ‘retrato’ da nossa Independência?”. A atividade, se bem conduzida pelo professor, pode ser bastante rica no sentido de levar o aluno a construir conhecimentos em torno da Independência e da construção do Estado e da nacionalidade. No entanto, apesar de apresentada desta forma crítica e problematizada, o que mais fica para a maioria dos alunos provavelmente é o *fato* de a obra estar “ilustrando” o capítulo sobre a Independência.

<sup>270</sup> Cecília Helena de Salles Oliveira agrega a isto que a tela (e o Monumento do Ipiranga) “selaram o significado da data, sobrepujando as intensas polêmicas que cercavam, desde a década de 1820, a cronologia da construção da nacionalidade. A partir de então, o Sete de Setembro transformou-se em marco inquestionável da história do Brasil.” (OLIVEIRA, 2005, p. 71).

<sup>271</sup> Impossível aqui não recordarmos nossa discussão, do capítulo 1, em torno de TUTIAUX-GUILLON (2001) e BARCA (2000), a partir do que esta última propunha como segundo nível de relações dos alunos com as explicações históricas: “As explicações – ou descrições, uma vez que estes conceitos podem não estar claramente distintos – são consideradas corretas se forem provadas pelos fatos reais” (p. 181).

memória coletiva<sup>272</sup>). A aluna Amélia (da turma de 2013) nos deu, nesse sentido, um testemunho interessante:

“Conheço [a tela de Pedro Américo] pois meu pai me deu e disse que era da Independência do Brasil e me lembro de ter guardado e visto na minha gaveta.”

Em 2011, uma de nossas principais hipóteses ao disparar o trabalho de investigação didática de concepções prévias junto aos alunos daquele ano do Sagarana era de que eles não concebiam a Independência como um processo histórico, mas como um acontecimento pontual. Para iniciar a sequência didática sobre o processo de Independência do Brasil, os alunos deveriam responder por escrito a uma pergunta relativamente simples: “Escreva um texto que conte a Independência do Brasil, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar”. Importante pontuar que o objetivo desta atividade não era promover uma anamnese a respeito de como haviam estudado a Independência na escola (como vimos no capítulo 1 – **Tabelas 3 e 4** –, alguns o fizeram mais de uma vez). A atividade com a qual tinham de se haver pretendia investigar qual a imagem que havia ficado consolidada da Independência, seja por meio da escola, seja por outros meios. Em outras palavras, mais uma vez, nosso objetivo não é analisar a(s) escola(s) de onde cada aluno veio, mas as representações dos alunos e seu imaginário.

34 alunos realizaram esta atividade em 2011. Deste conjunto, algumas respostas chamaram nossa atenção por destacarem muito enfaticamente que não saberiam responder precisamente, evidenciando um certo constrangimento com o que percebiam como sendo um não-saber, em alguns casos concebido explicitamente como uma “falta” deles. Em si, este já é um dado interessante, posto que estamos convencidos de que, justamente sobre a Independência, não existe algo que efetivamente possa ser chamado de “um não-saber”: trata-se de um tema recorrentemente estudado na escola, mas também muito presente em outras esferas da vida<sup>273</sup>. Por exemplo, o feriado da Independência é das poucas datas pátrias cujas comemorações não apenas acontecem em muitos locais, como também são televisionadas. Para citar apenas um outro exemplo, diferentes modalidades de loteria contam com uma edição temática da Independência, ano após ano, o que envolve também a criação de certa iconografia, por sua vez não presente apenas nas casas

---

<sup>272</sup> Cf. BLOCH (2006/1925). Veja-se a este respeito também BARTON & LEVSTIK (2004).

<sup>273</sup> Cf. PIMENTA et. al., op. cit.

lotéricas<sup>274</sup>. Como pretendemos mostrar nas linhas que seguem, mais uma vez, isto que os alunos reputam como um não-saber é, na verdade, um saber:

*...los alumnos, en tanto participantes de prácticas sociales con otros niños y con adultos, sean padres o maestros, se apropian de concepciones que sus grupos sociales de pertenencia han producido. Es decir, hay conocimientos de sentido común que llamamos representaciones sociales que se han constituido en las interacciones sociales y que los niños utilizan para dar sentido a las situaciones de la vida social o a la información escolar.*<sup>275</sup>

Vejamos algumas respostas destes alunos:

“Não **recordo-me** do ocorrido. Independência ou morte. Dom Pedro (I ou II).” (Dulce)

“A Independência do Brasil aconteceu em 7 de setembro de 1822 quando D. Pedro nas margens do rio Ipiranga proclamou a Independência com seu ‘grito’: Independência ou morte. Brasil deixou de ser colônia para ser um país independente.

obs: Sinceramente não me **lembro** de mais nada, pois sempre foi muito difícil entender história, por parte dos professores e por parte minha, porque nunca tive incentivo para estudar (sei que isso não é desculpa!)” (Leandra)

“O que estudei sobre a história do Brasil foi algo muito raso, não tenho uma **lembrança nitida** desse conteúdo, a única coisa que **lembro** e séria vergonhoso não saber é que no dia 7 de Setembro de algum ano, Pedro A. Cabral proclamou independência ou morte entre as margens do rio Ipiranga.” (Geórgia)

“Bom, já que é para ser sincera eu não **lembro** de praticamente nada, tenho vagas lembranças sobre o assunto. Se não me engano, a Independência do Brasil foi declarada com o grito de guerra

---

<sup>274</sup> As **figuras 68 e 69** datam de 2015 e ajudam a perceber esse conjunto de *conhecimentos* sobre a Independência do Brasil que se dissemina socialmente e que informa as concepções dos alunos sobre o tema. Não se trata apenas de *informações*, mas de *concepções*.

<sup>275</sup> CASTORINA (2008), p. 51. Traduzido livremente para o português: “Os alunos, enquanto participantes de práticas sociais com outras crianças e com adultos, sejam pais ou professores, se apropriam de concepções que seus grupos sociais de pertença produziram. Ou seja, há conhecimentos de sentido comum, aos quais que chamamos de representações sociais, que se constituíram nas interações sociais e que as crianças usam para dar sentido às situações da vida social ou à informação escolar.”

‘Independência ou morte’, dado por D. Pedro (I ou II, não lembro ao certo). A data?... 07 de setembro.” (Iraci)

Não podemos deixar de observar a insistência no “lembrar” (os grifos nas transcrições das respostas dos alunos são nossos). Destaque-se que o enunciado da atividade não fazia referência à necessidade de uma atitude de rememoração da forma como estudaram, mas pedia que contassem o que *conheciam*, o que nos remete a suas concepções sobre o aprender e sobre o estudar, que já discutimos em capítulo anterior. Outras respostas nos chamaram a atenção por outras razões, como a de Jacyra:

*“Dom Pedro II, declarou a Independência às margens do Rio Ipiranga, no dia sete de setembro, com a frase (ele berrou, acho) ‘Independência ou morte!’ e é tudo que eu sei.”*

O que este exemplo parece mostrar (assim como, acima, as quatro outras respostas também o fazem) é que, quando reduzida ao essencial, a memória que evocam sobre a Independência (o conhecimento que declaram ter sobre ela) parece não conseguir escapar: 1) do registro de que quem fez a Independência foi *um* personagem, D. Pedro<sup>276</sup>; 2) da *data*; 3) do gesto: o *grito* de “Independência ou morte”; e 4) das *margens do Ipiranga*.

É bastante impressionante que aquilo que no evento em si pode ser considerado um mero detalhe seja, por via dessas narrativas, alçado à condição de informação histórica relevante. É notável a frequência com que “as margens do Ipiranga” aparecem nos relatos. Das seis respostas destacadas acima, três fazem referência às margens do Ipiranga dando a elas importância semelhante àquela dada ao personagem de D. Pedro. No ano de 2013, essa atividade foi novamente realizada com os alunos<sup>277</sup>. Nesta oportunidade, a aluna Flávia optou por desenhar uma cena, em vez de escrever. Neste desenho (**figura 70**) está presente, com grande destaque, o célebre riacho (assim como o conteúdo do “grito”).

Com esta experiência em mente, em 2015 solicitamos aos alunos que, além de explicarem por escrito o que sabiam sobre a Independência, desenhassem-na. O

---

<sup>276</sup> Melhor dizendo, “algum Pedro”. Há, como vimos, um caso de aluno que não se refere a D. Pedro, mas a Pedro Álvares Cabral, e há outros também que não sabem precisar se o autor da façanha teria sido D. Pedro I ou D. Pedro II. Há ainda casos de alunos que afirmam com convicção ter sido D. Pedro II aquele a dar o grito. Seja como for, o que nos parece de relevo é o fato de atribuírem a autoria da Independência a *um* personagem que, neste sentido, é D. Pedro I.

<sup>277</sup> O enunciado era passado por uma leve mudança: “Escrever um texto que conte a Independência do Brasil da forma mais completa possível, mas tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / se lembra dela.”

enunciado dizia exatamente: “Desenhar a Independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.” Dos 32 alunos que realizaram esta atividade, catorze (pouco menos da metade) desenharam uma cena que não traz, de nenhuma maneira aparente, o riacho do Ipiranga. Destes, três desenharam cenas que em nada lembram a Declaração de Independência, como Darel (**figura 71**); outros cinco não usaram os dizeres “Independência ou Morte!”, mas criam cenas muito próximas da ideia de apenas um personagem responsável pelo rompimento com Portugal, como Neuza (**figura 72**) e Alceu (**figura 73**); mas os demais seis destacaram a frase “Independência ou Morte!”, como o fez Isabelly (**figura 74**) e Cleyton (**figura 75**). Este último foi o único aluno a ambientar a cena do grito nomeadamente em um outro lugar, a “Praça da Republica”, ainda que Emília (**figura 76**) também tenha desenhado prédios ao redor dos sujeitos históricos que desenhou.

Os demais dezoito alunos (o que corresponde a um pouco mais da metade) desenharam de alguma forma o ribeirão: dez escreveram sobre o desenho “Ipiranga”, “Rio Ipiranga” ou “margens do Ipiranga”, como por exemplo Décio (**figura 77**) ou Raquel (**figura 78**); os outros oito desenharam explicitamente um rio, mas não escreveram o nome, como Bernardo (**figura 79**), e às vezes assinalaram “margens plácidas”, como Edilson (**figura 80**). Destaque-se que, destes dezoito alunos que representaram o rio, treze escreveram a frase “Independência ou Morte!” nos seus desenhos. No total, portanto, dezenove alunos fizeram isso, o que corresponde a quase 60% da turma.

Não seria em vão nos perguntarmos de onde isto vem. Certamente o Hino Nacional, que se inicia com o verso “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas...”, desempenha algum papel<sup>278</sup>. No entanto, o hino em si não traz as palavras “Independência” ou “independente” (e o Hino da Independência não menciona o Ipiranga).

Por outro lado, o próprio Pedro Américo pode nos ajudar a responder de onde vem, no conhecimento sobre a Independência explicitado pelos alunos, tão insistente referência ao pequeno curso d’água e suas margens, pois tão importante quanto o

---

<sup>278</sup> Evidentemente, no desenho de Edilson (**figura 80**). Desde 2003 tramitava na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei que obrigava “a impressão da letra do Hino Nacional brasileiro, com os devidos créditos de autoria da música e da letra, nos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação para o ensino público...” (texto do Substitutivo ao Projeto de Lei N° 997, de 2003, da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/147469.pdf>> acesso em janeiro de 2014). O Projeto virou Lei em 2006 e desde então os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação trazem impressa a letra do hino nacional na contracapa.

riacho é para os alunos, ele o era para o pintor. No texto intitulado “O brado do Ipiranga ou a proclamação da Independência do Brasil”, de 1888, o pintor explica que:

Para satisfazer o geral desejo de ver representado o célebre riacho do Ipiranga – o qual na realidade passaria a distância de alguns metros atrás de quem observa o painel –, forcei a perspectiva pintando um simulacro de corrente aos pés dos cavaleiros do primeiro plano. Desculpe-me o público essa quase insignificante violência à topografia, considerando a necessidade de consagrar na pintura a ideia do ribeiro cujo nome tão intimamente ligou-se ao glorioso fato da nossa emancipação política.<sup>279</sup>

Com efeito, na tela de Américo é possível distinguir, no canto inferior direito, o pequeno curso d’água representando o riacho do Ipiranga. É interessante observarmos também que a obra é mais frequentemente chamada de *Independência ou Morte!*<sup>280</sup>, mas muitas vezes é chamada (tanto por estudiosos, quanto pelos livros didáticos<sup>281</sup>) de *O Grito do Ipiranga*<sup>282</sup>. O próprio Pedro Américo refere-se à tela como *O Brado do Ipiranga*<sup>283</sup>, mesmo título com o qual foi publicado em 1999 o livro de Claudia Valladão de Mattos e Cecília Helena de Salles Oliveira, sobre a obra. Ao que parece, o Ipiranga, pelo menos como símbolo, era bastante importante na composição da obra e do imaginário coletivo em torno da Independência.

Voltemos às respostas dos alunos de 2011 para verificar algumas que parecem explicações um tanto mais completas:

---

<sup>279</sup> AMÉRICO (1999/1888), pp. 26-27.

<sup>280</sup> É assim, por exemplo, que ela aparece no Museu Paulista. É assim também que Claudia Valladão de Mattos (1999) se refere à obra. Alguns autores não registram a exclamação, como é o caso de Maria Ligia Coelho Prado (2007).

<sup>281</sup> É interessante notar que as coleções didáticas mais atuais dentre as que consultamos (aquelas que participaram do PNLD e que estavam nas escolas para análise dos professores de Ensino Fundamental II no ano de 2013) reproduzem a tela de Pedro Américo em menor número do que as coleções voltadas para o Ensino Médio do último PNLEM. Três das nove que consultamos não traziam reprodução da famosa pintura. São elas: VICENTINO, 2013; BRAICK, 2011; e DREGUER & TOLEDO, 2012. Outras duas coleções reproduzem a tela e apresentam uma legenda na qual a chamam de *Independência ou Morte!*. Estas são: COTRIM & RODRIGUES, 2012 (no capítulo sobre a Independência); e CARDOSO, 2012 (na abertura do capítulo sobre a Independência). Esta última é a única coleção que reproduz também uma pintura de José Antônio da Silva, segundo a coleção, intitulada *O Grito do Ipiranga*. Trata-se de imagem semelhante à que apresentamos como **figura 81**. AZEVEDO & SERIACOPI, 2013 (curiosamente no capítulo sobre a Proclamação da República); PANAZZO & VAZ, 2012 (na abertura da Unidade “Brasil Independente”); e BOULOS, 2012 são as três coleções que usam dois nomes para se referirem à obra de Pedro Américo: *Independência ou Morte!* e *O Grito do Ipiranga*. Por fim, a coleção Projeto Araribá chama a tela apenas de *O Grito do Ipiranga* (no capítulo sobre o Primeiro Reinado).

<sup>282</sup> Por exemplo, Lilia Schwarcz (2003).

<sup>283</sup> Maria Ligia Coelho Prado (2007) refere-se tanto a *Independência ou Morte* como a *O Brado do Ipiranga*.

“Para o Brasil ter a sua Autonomia houve certos conflitos que fariam do país não mais dependente de seus colonizadores portugueses. Dom Pedro I foi quem lutou por essa Independência, lutando pela pátria livre e conseguindo isso proclama a nação Brasileira.” (Francisca)

“A Independência do Brasil foi liderada por Dom Pedro I que visava transformar o Brasil colônia, governado e obrigado a prestar contas do que acontecia para Portugal em um país que pudesse ser governado independentemente e com uma política que fosse mais favorável para a população brasileira, e que se encaixasse com as reais necessidades do país, e criando assim uma cultura e forma de governar mais baseada nos naturais brasileiros, principalmente os que já viviam aqui antes da colonização. A Independência ocorreu no século XIX, mais precisamente em 22 de abril de 1822 quando Dom Pedro I gritou às margens do rio Ipiranga: ‘Independência ou morte!’.” (Kátia)

“Sinceramente, não me lembro de muita coisa, pois as vezes que estudei esse assunto, foram na 4ª série e na 8ª série. Sei que Dom Pedro I declarou a Independência do Brasil, as margens do rio Ipiranga, gritando a famosa frase ‘Independência ou morte!’. Quando a família real, retorna a Portugal, Dom Pedro I é declarado imperador do Brasil quando criança, e era orientado por um tipo de ‘secretário’. Quando adulto Dom Pedro I estava sendo pressionado por Portugal e teria que tomar alguma atitude, e por fim corta relações com Portugal. Posso estar trocando as histórias, mas isso é o que me lembro vagamente.” (Sônia)

As respostas de Francisca, Kátia e Sônia reservam um lugar bastante especial para Dom Pedro. Nessas respostas há a descrição de um ato heroico em toda a sua plenitude. Mesmo que Francisca não destaque a cena às margens do Ipiranga, ela declara que Dom Pedro “foi quem lutou por essa Independência”, “pátria livre”, atribuindo a ele, devido à forma como escreveu, certa exclusividade nesse papel. Já Kátia se refere diretamente ao ocorrido às margens do Ipiranga, mesmo confundindo dia e mês com as datas do Descobrimento. Aliás, essa confusão com as datas parece revelar ainda outros aspectos da representação sobre a Independência, que têm a ver

com relacioná-la ao Descobrimento<sup>284</sup>. Seja como for, Dom Pedro é tido como o herói que garantiu que o país pudesse ser “governado independentemente e com uma política mais favorável para a população brasileira”, atenta “às reais necessidades do país” e de alguma forma até voltada para uma certa justiça social em relação aos habitantes que “já viviam aqui antes da colonização”. Sônia em alguns momentos confunde Dom Pedro I com Dom Pedro II. Mesmo assim, a narrativa é toda focada na figura individual que, respondendo a necessidades históricas identificadas por alguns alunos com clamores populares, torna o Brasil independente.

O que mais chama a atenção no conjunto de respostas dos alunos, porém, é que vemos sendo reconstruída, com palavras, a tela de Pedro Américo. Os elementos da pintura estão todos nessas respostas: desde o heroísmo destemido de Dom Pedro até as “margens do Ipiranga”, passando pela data de 7 de setembro e pelo “Independência ou Morte!”. Em termos quantitativos, dos 34 alunos que redigiram suas respostas àquela questão em 2011, 23 referiram-se explicitamente às margens do rio Ipiranga. Uma dessas referências explicitou como fonte o Hino Nacional; as demais, não. Dos mesmos 34 alunos, quinze usaram a expressão “Independência ou morte!”, que é conteúdo do suposto grito, mas é também título da tela de Pedro Américo, como vimos.

Há ainda a percepção generalizada de que aquele acontecimento da Declaração de Independência é, em si, a própria Independência: os alunos não revelam a percepção ou o conhecimento de um *processo histórico* que teria levado à Independência.

Todos esses conteúdos se fizeram novamente presentes nos anos subsequentes. Já vimos como os alunos de 2015 reagiram a esta atividade nos desenhos. Em 2013, de 22 alunos, nove literalmente descreveram o quadro ao serem instados a contar a Independência do Brasil tal como a conheciam. Dois destes nove, além de descreverem a cena da Declaração imaginada por Pedro Américo, agregaram outras coisas, a exemplo de Kátia e Sônia, da turma de 2011, acima. Em 2014, oito alunos (um quatro da turma) mencionaram as “margens do Ipiranga” em suas respostas. Silvana é um exemplo disso:

---

<sup>284</sup> Kátia não foi a única a operar essa confusão. Quando realizamos a mesma atividade com a turma de 2013, a aluna Regiane registrou, sob o título de “Pindorama”: “Quando o Brasil era habitado pelos Índios, seu nome era Pindorama. Pedro A. Cabral e sua tripulação saíram em uma embarcação, indo para determinado lugar, porém eles tiveram que fazer outro caminho, por motivos que não me recordo. Com esse desvio que eles fizeram, eles encontraram Pindorama (atual Brasil), como eram terras que eles não tinham conhecimento da existência, eles pararam nessa terra e foram recebidos pelos índios, fato que ocorreu no dia 22 de abril.”

“Dom Pedro II, cansado de governar o Brasil e acreditando que a República precisava desvincula-se de Portugal, em uma tarde de setembro, montado em seu cavalo branco, foi até às margens do rio Ipiranga e farto gritou:

‘Independência ou morte’.

A partir deste dia o Brasil tornou-se independente de Portugal e passou a tomar suas ‘decisões’ sozinho. 7 de setembro passou a ser feriado para lembrar esta data.”

Outros quatro, como Adriana, não mencionaram as “margens do Ipiranga”, mas apresentaram a Independência com seus outros elementos usuais: “O Brasil precisava ser independente então no dia 7 de setembro D Pedro II diz a famosa frase ‘independência ou morte’.”

Essa reconstrução da tela de Pedro Américo, em alguns casos, foi substituída por uma outra imagem, igualmente forte:

*“Não lembro muito sobre o assunto, já que faz algum tempo que não estudo esse assunto. O pouco que me recordo é que, no dia 7 de setembro Dom Pedro teria proclamado o grito de Independência, porém não da forma como havia estudado, ou seja, aquela forma majestosa de um cavalo entre outras coisas. Mas sim de que ele estaria com diarreia e estaria fazendo necessidades Biológicas no momento do fato e que a história teria sido alterada para criar uma ideia de que o dia do ocorrido teria sido lindo em todos os aspectos formando um conceito de nação batalhadora entre outros adjetivos.”*  
(Rogério, 2011)

*“A Independência do Brasil surge tempos após a corte Portuguesa se mudar para o Brasil (precisamente o Rio de Janeiro). Por conta das conquistas napoleônicas. O Brasil na época estava nas mãos de D. Pedro I a região do Rio era a mais “urbanizada na época”. Ele decidiu se tornar independente de Portugal, se tornando imperador (gerando a dívida externa), e reproduzindo uma “cópia da monarquia”, onde a elite comandava o país. Existe um quadro relacionado a Independência em que idealiza D. Pedro I como um herói ao lado de seus cavaleiros, supostamente gritando “Independência ou morte.”, mas alguns historiadores afirmam que ele estava doente (Problemas intestinais), e estaria no dia 7 de setembro no séc 18 debilitado.”* (Wilton, 2011)

De alguns anos para cá, esses e outros alunos parecem ter sido expostos a uma “reconstrução” da história da Independência que tem sido frequentemente apresentada nos meios leigos como uma versão “crítica”. Dessa concepção, um expressivo representante é a narrativa ficcional *O Chalaça*, de José Roberto Torero (1994), que foi imediatamente seguida pelo longa-metragem *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*, dirigido por Carla Camurati, definitivamente um marco de um determinado tipo de narrativa anedótica sobre o passado nacional<sup>285</sup>. Por fim, na esteira do interesse pela História motivado pelas comemorações dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil, em 2002 a *Rede Globo* transmitiu a minissérie *O Quinto dos Infernos*, em grande medida inspirada pela jocosidade de alguns episódios narrados em *O Chalaça*. Tal minissérie foi reexibida no canal de TV a cabo *Viva*, em 2011<sup>286</sup> e foi novamente apresentada em 2014<sup>287</sup>.

Fosse este o nosso objetivo, nos perguntaríamos qual é a necessidade de tão frequentemente as peças promocionais relacionadas a esses produtos culturais trazerem à tona uma suposta ambiguidade de discurso (entre a narrativa ficcional e a obra historiográfica). Nesse sentido *O Chalaça* parece ser efetivamente o precursor de todos os outros. Expressões como “história nem tanto oficial”, “coletânea de pesquisas históricas sérias, irritantes e desagradáveis”, ou ainda “bastidores da Independência” fazem parecer que a História é assunto de revelações à moda das revistas de fofoca e que os processos históricos são episódios encenados como o são as narrativas televisivas. Haveria, portanto, “bastidores” (sempre bastidores do poder, ou dos poderosos) que precisariam ser “revelados” por aqueles que, ao fazerem isso, estariam trapaceando historiadores que, de maneira nada incauta, passam a ser qualificados de

---

<sup>285</sup> *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* não trata precisamente da Independência, mas nos permite identificar como essa reorientação de discurso no sentido da reconstrução anedótica do passado se espalha por diferentes temporalidades.

<sup>286</sup> No site deste canal (<http://canalviva.globo.com/programas/o-quinto-dos-infernos/materias/ultimo-capitulo-de-o-quinto-dos-infernos.html>, acessado em dezembro de 2011), o texto que apresenta o último capítulo da minissérie inicia-se assim: “Chega ao fim a minissérie *O Quinto dos Infernos*, que mostrou os bastidores da Independência do Brasil.”

<sup>287</sup> Essa história não se interrompe aí. Se formos, por exemplo, considerar o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, de Leandro Narloch, ela continua pelo menos até seu lançamento, em 2009. Este é apresentado da seguinte forma no site criado pela editora Leya para celebrá-lo e promovê-lo comercialmente: “É hora de jogar tomates na historiografia politicamente correta. Este guia reúne histórias que vão diretamente contra ela. Só erros das vítimas e dos heróis da bondade, só virtudes dos considerados vilões. Alguém poderá dizer que se trata do mesmo esforço dos historiadores militantes, só que na direção oposta. É verdade. Quer dizer, mais ou menos. Este livro não quer ser um falso estudo acadêmico, como o daqueles estudiosos, e sim uma provocação. Uma pequena coletânea de pesquisas históricas sérias, irritantes e desagradáveis, escolhidas com o objetivo de enfurecer um bom número de cidadãos.” (<http://guiapoliticamentecorreto.wordpress.com/o-livro/>, acessado em dezembro de 2011). O *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, devido ao sucesso de vendas, motivou o lançamento, em 2011, do *Guia Politicamente Incorreto da América Latina*, de autoria de Narloch e Duda Teixeira, também publicado pela Editora Leya.

“politicamente corretos”, o que colabora, ademais, para confundir também o que se entende por “politicamente correto” – uma noção frequentemente criticada por esses mesmos historiadores. Nos “bastidores” é que estaria “a verdade”.

Tal discurso conservador, porém, termina por não inverter nada: os personagens históricos que telas como a de Pedro Américo colocavam na posição de heróis, permanecem nessa posição, que é apenas atualizada: passam a ser as “celebridades” cujos supostos segredos importa investigar para tornar públicos. O corolário desta operação é assentar-se a concepção segundo a qual saber História significa saber esses “segredos”, essas “anedotas de bastidores”.

Ao que parece, alguns alunos reproduziram isso, na medida em que apontaram que “na verdade” a história “não é bem como aprendi na escola”<sup>288</sup>, afinal Dom Pedro “estaria com diarreia e estaria fazendo necessidades Biológicas no momento do fato”. Estes continuam, apesar de pensarem o contrário, reféns de um tipo de conhecimento histórico que não é libertador, na medida em que não os leva propriamente a *pensar historicamente*. Ao contrário do que imaginam e até declaram, muitos deles foram apresentados a essa visão precisamente na escola, por professores que também, em algum momento, se seduziram por esse tipo de “revelação”.

Na mesma aula, quando os mesmos 34 alunos de 2011 foram apresentados a uma outra atividade na qual se deparavam com a reprodução da tela *Independência ou Morte!*, cinco deles declararam não conhecê-la e outros dois declararam que não a conheciam, mas que a imagem era a eles de alguma forma familiar. Havia, portanto, sete alunos que tinham como imagem consolidada da Independência a tela de Pedro Américo (em termos do que escreveram como tendo sido a Independência do Brasil), mas que não reconheciam a tela em si ao serem apresentados a ela. Em 2014, de 34 alunos, catorze declararam não conhecer a tela, ou nunca a terem visto. Um desses alunos foi Vera, por exemplo, que declarou que “Nunca vi essa pintura, porém, imaginei que ela representasse a independência pois Dom Pedro é o reverenciado”, ao passo que, quatro atividades antes, escreveu um texto que contava a Independência tal como ela a conhecia:

“A independência do Brasil ocorreu no dia sete de setembro de 1822, quando Dom Pedro I gritou às margens do rio Ipiranga:  
Independência ou Morte.

---

<sup>288</sup> Um material divulgado em setembro de 2012 pela revista *Mundo Estranho*, da Editora Abril, corrobora esta perspectiva de maneira cristalina (figuras 82 e 83), na medida em que explora precisamente essa oposição entre “verdade” e o que “aprendemos na escola”.

Sei que Dom Pedro tinha fama de mulherengo, casou-se com a imperatriz Leopoldina e teve Domitilha como amante por muitos anos tornando-a como Marquesa de Santos. O Imperador morreu jovem, seu pai e sua mãe viviam clamando por juízo do filho e tentando coloca-lo na linha para poder se tornar um imperador responsável.”

Evidente que Vera aporta algumas outras informações possivelmente decorrentes das narrativas “dos bastidores” a que nos referimos acima – e veja-se que ela o faz alçando este conteúdo à mesma categoria de importância da Declaração de Independência em si para responder ao que havia sido solicitado. Mas é também nítido como o primeiro parágrafo de sua resposta recria a tela de Pedro Américo, nas bases do que viemos discutindo até aqui, ou seja, como imaginário social amplamente compartilhado: um imaginário social estabelecido em torno da Independência, constituído fundamentalmente a partir da pintura de Pedro Américo, mas que em certo sentido já independe dela.

Nesta atividade, foi perguntado aos alunos: “*Você conhece a pintura reproduzida abaixo? Se sim, conhece-a porque a estudou na escola? Se sim, descreva como foi esse estudo.*” e “*Como você apresentaria essa imagem a um estudante que não a conhece?*” A grande maioria dos alunos apresentaria a tela de Pedro Américo como sendo a imagem (no sentido do item *b*) da atividade com a que iniciamos este capítulo, ou seja, no sentido de ser o *retrato fiel*) da Independência<sup>289</sup>: 21 alunos fizeram menção a esta característica. Três respostas parecem conceber a ideia de perspectiva histórica e apontaram que a tela de Pedro Américo é uma versão da história, seu ponto de vista ou interpretação. Um exemplo destas é a resposta escrita por Laura (de 2011):

“Sim, eu conheço porque estudei na escola, mas especificamente na semana retrasada. Em sala de aula tivemos uma exposição de diversas imagens, como esse quadro do Pedro Américo, retratado anos depois da Independência, ou seja, é completamente uma visão do pintor sobre a história.”

Quatro respostas resvalaram em declarar ser a tela de Pedro Américo uma imagem da Independência criada para “esconder a verdade” ou uma “falsificação da verdade”. A própria Laura caminhou para esse lado ao registrar, mais abaixo que:

---

<sup>289</sup> Os alunos de 2011, ao contrário daqueles de 2012 e 2013, não passaram pela atividade em que foram apresentados a reproduções de diferentes obras de pintura de História.

“Diria que esse quadro feito por Pedro Américo retrata o momento histórico que chamamos de: o grito de Independência ou morte dado por Dom Pedro II ao que deveriam ser às margens do Rio Ipiranga. Esclareceria também que essa não é uma reprodução verídica da cena, pois alguns historiadores acreditam que Dom Pedro nem se quer pôde comparecer neste dia.”

Outra aluna seguiu neste mesmo sentido:

“Apresentaria como uma falsificação da verdade histórica porque estão todos bem vestidos, cavalos bonitos, D. Pedro no centro como um herói e na realidade não foi assim que aconteceu.” (Dulce)

É preciso que se registre que estas respostas que criticam a tela de Pedro Américo apontando no sentido de que ela seria uma falsificação da verdade parecem tomá-la como uma versão a respeito dos acontecimentos, ou seja, *uma* narrativa, e portanto não a única. Esses alunos operam, no entanto, uma cisão importante: há uma versão (a da pintura) que consideram “falsa” justamente porque implicitamente a opõem a uma outra, que aparece na narrativa deles como “verdadeira”. Perceba-se que essa cisão é operada pelos alunos naquilo que poderíamos chamar de plano factual da História.

No que tange à *explicação* dos fatores da situação passada, não há efetivamente uma nova versão pois, como nos esclarece Isabel Barca (2001), para considerar diferentes *explicações*, é preciso ir além do critério de verdadeiro ou falso<sup>290</sup>. Referindo-se às aulas de História na escola e ocupada em compreender como alunos portugueses de 12 a 19 anos de idade concebem as diferentes explicações em História e como lidam com essa multiplicidade, Barca nos chama a atenção para a necessária distinção entre pelo menos dois níveis daquilo que denomina de interpretação histórica, como em parte já vimos no capítulo 1:

O critério de consistência com a evidência pode e deve ser explorado, gradualmente, na aula de História. Contudo, há que se distinguir claramente dois níveis de interpretação histórica: aquele que se reporta à **descrição** de acontecimentos simples (por ex: D. João VI foi ou não assassinado?), e que apenas carece de confirmação ou refutação factual; e aquele que se situa no plano da **explicação** dos

---

<sup>290</sup> O que nos remete novamente à revista *Mundo Estranho* (figuras 82 e 83).

fatores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real.<sup>291</sup>

Portanto, as respostas que afirmam que “na verdade” não foi isso que aconteceu parecem operar com as diferentes perspectivas sobre a História de modo a eliminar a multiplicidade de versões, pois transformam a consideração das múltiplas explicações em operações relativamente simples de escolha: D. Pedro não estava a cavalo, pois estava montado em um jumento; ele não pode aparecer como um herói ativo, pois estava com disenteria; não há na verdade aquela elevação do território junto às margens do Ipiranga, logo a imagem “é falsa”. Como destacamos acima, esse tipo de concepção não evidencia a construção de um pensamento histórico que tenha se tornado mais complexo em função do contato com diferentes narrativas sobre a História.

Mas há ainda outras apreciações dos alunos a propósito de *Independência ou Morte!* que merecem ser consideradas. Quatro respostas destacam que a pintura de Pedro Américo é uma representação heroica dos acontecimentos e outras três leem a imagem como a representação de uma cena de batalha, o que nos evoca a lembrança da pintura que serviu de modelo para a criação de Américo, *Batalha de Friedland*:

“Nela a figura principal é D. Pedro II declarando a independência, atrás dele grupos de apoio e logo abaixo podem ter grupos rebeldes que se opunham à ideia de separação da Colônia.” (Augusto)

“O quadro descreve a proclamação da Independência. Em que pode-se observar duas tropas, aparentemente inimigas.” (Joaquim)

“É o momento em que Dom Pedro I com outros brasileiros vão a luta para a Independência nacional. Com a espada apontando para cima Dom Pedro I mostra-se disposto a lutar e morrer pelo Brasil.” (Francisca)

Quando apresentados, nesta mesma atividade à reprodução da tela de François-René Moreaux, *Proclamação da Independência*, temos um resultado significativamente diverso. Primeiramente, cabe destacar que, diante da pergunta “E esta outra imagem, você conhece? Apresente-a a um estudante que a desconhece”, dezenove alunos declararam

---

<sup>291</sup> BARCA (2001), p. 30.

explicitamente não conhecer a tela, enquanto apenas dois afirmaram conhecê-la (em 2013, dos 22 alunos, catorze declararam não a terem visto antes). Para apresentá-la a alguém que não a conhecesse, onze alunos declararam que a imagem mostrava uma situação imediatamente *após* a conquista da Independência, o que é bastante interessante, especialmente se observarmos que havia uma legenda acompanhando a imagem que informava o título da obra. Sete alunos destacaram a aclamação popular a Dom Pedro:

“Não há conheço. Porém se fosse apresentar diria que este momento representa talvez o momento em que Don Pedro estaria sendo aclamado pelo povo logo após ter proclamado a independência.”  
(Rogério)

“(Não sei se me lembro muito bem). A imagem é uma comemoração após a vitória entre o conflito a busca da independência brasileira. Dom Pedro I aparece agora com o chapéu levantado, dando a impressão de liberdade e cumprimento. Felicitando o ocorrido, como uma grande festa, onde toda a sociedade brasileira participava comemorando a sua ‘liberdade’.” (Francisca)

“Também representa a proclamação da Independência, porém aparenta ser um momento depois, parece que eles erguem os chapéus, numa saudação, como se fosse uma comemoração. Eu não conheço o quadro, então a interpretação pode estar completamente errada, mas é o que consegui deduzir.” (Jacyra)

“Não a conheço! Ao centro do quadro observamos o D. Pedro I provavelmente na volta a cidade sendo aclamado pela população.”  
(Mário)

É interessante observar que alguns alunos mencionam o retorno de uma batalha pela Independência a qual, podemos supor, provavelmente foi travada em *Independência ou Morte!*. Outros sustentaram ser esta imagem uma representação que percebiam como “provavelmente mais próxima da realidade” (dois alunos trouxeram esta interpretação)<sup>292</sup>:

---

<sup>292</sup> Interessante observar que essa percepção é oposta ao que Lilia Schwarcz (2009) defendeu sobre a tela *Proclamação da Independência*.

“Representação artística da Independência no Brasil feita por François-René Moreaux<sup>293</sup>, essa representação se aproximava mais da realidade se comparada à de Pedro Américo.” (Wilton)

Considerando a atividade em que os alunos (de 2012 a 2015) lidavam com várias imagens que poderiam ser imagens da Independência, é importante notar que se houve apenas onze que apontaram *Independência ou Morte!* como a imagem mais próxima daquilo que de fato ocorreu, vinte escolheram nesta categoria *Proclamação da Independência* (como se pode ver na **Tabela 7**, na próxima seção deste capítulo). Apenas em 2015 não houve nenhum aluno escolhendo a tela de Moreaux como a mais fidedigna, mas em todos os três anos anteriores, a diferença entre o número daqueles que a tomaram como a imagem consolidada da Independência e o número daqueles que dizem que ela é mais próxima da realidade é menor quando consideramos a tela de 1844 do que quando consideramos a de 1888. Ainda descrevendo a tela *Proclamação da Independência*, um aluno declarou que esta seria uma representação de caráter notadamente elitista:

“Neste quadro é possível observar que a Independência no Brasil aconteceu somente para os brancos, pois não vemos nenhum índio ou negro comemorando com o resto do Brasil.” (Norberto, 2011)

Curiosamente, esta ideia é bastante próxima daquilo que Lilia Schwarcz escreveu sobre a pintura de Moreaux: “Não há negros, e muito menos indígenas, na representação pretensamente às margens do Ipiranga”<sup>294</sup>. Schwarcz atribui isto a uma excessiva idealização da cena da Independência, operada pelo pintor francês:

Mas, neste caso, o modo idealizado como a cena é retratada é quase constrangedor. O ambiente pouco se parece com o Brasil, não fossem as poucas palmeiras devidamente sombreadas no fundo da tela. (...) A população que rodeia D. Pedro I também contribui para o aspecto

---

<sup>293</sup> Como nota de rodapé ao enunciado da questão, os alunos contavam com a seguinte informação: “O título desta imagem é *Proclamação da Independência*. Ela é de autoria de François-René Moreaux e tem 2,44m X 3,83m. Foi concluída em 1844 e está no Museu Imperial de Petrópolis.” Alguns alunos evidentemente utilizaram essas informações para construir suas respostas. A maioria não o fez. Havia nota de rodapé semelhante ao quadro de Pedro Américo.

<sup>294</sup> SCHWARCZ (2009), p. 44. Observe-se aqui novamente presentes as “margens do Ipiranga”.

idealizado do quadro. (...) A tela resumia as aspirações de civilização e os prognósticos de uma monarquia segura em seus destinos.<sup>295</sup>

Quando a atividade foi desenvolvida novamente com os alunos de 2013, chamou a atenção a quantidade de vezes em que a palavra “idealização” apareceu nas respostas escritas por eles. É possível afirmarmos que os alunos atribuíram essa qualidade de idealização muito mais à tela de Moreaux do que à obra de Pedro Américo, o que é um dado bastante interessante, especialmente ao convirmos que há “idealização” em ambas as telas. Justamente em função disto, não estamos seguros de que “idealização” seja o melhor termo para tratar dessas obras. É muito difícil precisar uma escala para medir “níveis de idealização”. O melhor a fazermos (sempre com o objetivo de investigar as concepções dos alunos) talvez seja distinguirmos *tipos de representação*<sup>296</sup>.

Se acompanharmos Claudia Valladão de Mattos, por exemplo, veremos que se por um lado Pedro Américo lança mão de diversos artifícios (geométricos, simbólicos e propriamente plásticos) para competentemente criar do evento uma interpretação heroica, Moreaux esforçou-se por criar uma imagem que busca “legitimar o governo monárquico por meio de um ato divino”<sup>297</sup>. Se o modelo para o Dom Pedro de *Independência ou Morte!* é o Napoleão das telas de Meissonier, como vimos, Moreaux busca reafirmar a legitimidade da monarquia por um outro caminho:

Tanto o príncipe, quanto várias das figuras que o acompanham dirigem seus olhares para o céu, de onde desce um raio de luz que ilumina a cena. Moreaux apresenta D. Pedro como o consumidor de uma vontade divina. Nesta representação não está em jogo a sua habilidade política, tampouco o perfil de seu caráter ou a sua capacidade de liderança. A imagem enfatiza o evento em sua ligação

---

<sup>295</sup> Ibidem, pp. 44-46.

<sup>296</sup> Em torno das acusações de maior ou menor grau de idealização, vale a pena observar a coleção *Projeto Radix: História* (2013), que reproduz uma xilogravura de Harzal (**figura 84**) sobre a Independência, acompanhada da seguinte legenda (grifos nossos): “Dom Pedro, filho do rei de Portugal, declarava a independência definitiva do Reino do Brasil, separando-o de Portugal em célebre ato histórico **denominado de Grito do Ipiranga**. Ao lado, reprodução de uma obra que retrata a **visão idealizada** da ocasião, executada pelo artista H. Harzal, no século XIX.” (VICENTINO, 2013, p. 151). Que representação não seria “idealizada”?

<sup>297</sup> MATTOS (1999), p. 90.

com a providência divina, diminuindo com isso o tom heroico e voluntarioso da figura do príncipe...<sup>298</sup>

Maria Ligia Coelho Prado compara a obra de Pedro Américo à pintura *El Juramento de los Treinta y Tres Orientales*, de Juan Manuel Blanes, tela de 1877, que representa um episódio do processo de Independência do Uruguai. Apesar de próximas devido ao tema (a Independência), essas telas mostram-se na análise da autora substancialmente diferentes em relação aos imaginários políticos que acionam e mobilizam: uma, a tela brasileira, se integra ao imaginário da Monarquia, enquanto a outra mobiliza símbolos e signos de um imaginário republicano<sup>299</sup>. Para estabelecer a comparação, Prado delimita uma característica das obras de pintura de História do século XIX que nos parece decisiva: de acordo com a encomenda (via de regra feita pelo Estado, seus órgãos e seus maciços investimentos), “*Las imágenes creadas por los pintores representaban los acontecimientos históricos que debían ser comprendidos al primer golpe de vista de parte de sus espectadores*”<sup>300</sup>.

Ou seja, se toda sociedade inventa e imagina a legitimidade com que sustenta o poder<sup>301</sup>, as obras de pintura de História precisavam acionar um sistema simbólico que fosse compartilhado, reconhecido, pelo público. Essas obras se tornavam possíveis em contextos em que determinados códigos simbólicos as *autorizavam* e, por sua vez, elas também passavam a instituir novamente (ou, talvez, em alguma medida, *novos*) imaginários sociais.

Ora, se adotarmos como critério de sucesso para uma obra se estabelecer como essa espécie de *emblema* da Independência a frequência com que ela aparece socialmente reproduzida, assim como o vigor com que ela penetra no imaginário coletivo, podemos compreender porque *Independência ou Morte!* é considerada “menos idealizada” pelos alunos do que *Proclamação da Independência*. A tela de Américo, de 1888, mesmo se integrando a um imaginário do período imperial, parece acionar um sistema simbólico que ainda continua compartilhado, reconhecido, pelo público atualmente. Se relacionarmos isto ao que vimos no caso do atlas de Candido Mendes (publicado apenas vinte anos antes), podemos dizer que em certa medida o imaginário

---

<sup>298</sup> Ibidem, p. 90

<sup>299</sup> Cf. PRADO, op. cit., pp. 163-164.

<sup>300</sup> PRADO, 2010, p. 167. Em português, em tradução livre: “As imagens criadas pelos pintores representavam os acontecimentos históricos que deviam ser compreendidos por seus espectadores ao primeiro golpe de vista.”

<sup>301</sup> PRADO, 2007, p. 150.

nacional dos alunos de hoje em dia, pelo menos no que concerne ao território e à Independência, é um imaginário imperial.

Ainda sobre *Independência ou Morte!*, quando alguns alunos acusam a imagem como falsa, ou sustentam que ela é uma mentira, ou que não corresponde à verdade, o significado do que concebem é diferente de quando abordam a tela de Moreaux. Ao afirmarem que esta é uma imagem “idealizada”, asseguram a ela um lugar entre as versões possíveis da história, posto que ela não é “falsa”: ela é *uma* versão. Estamos com isso dizendo que *Independência ou Morte!* ocupa um lugar no imaginário coletivo compartilhado por esses alunos que ora é o de “a Independência”, tal como aconteceu, ora é o de “mentira que precisa ser refutada”. A tela de Pedro Américo, em ambos os casos, é um *fato*: falso ou verdadeiro, é assim que ela é concebida pelos alunos. Nesse sentido, vale retomarmos a resposta de Flávia: “A imagem acima ocorreu perto do rio Ipiranga, quando era declarada a Independência do Brasil.”

Quanto à tela de Moreaux, outros sete alunos de 2011 destacaram que ela seria *uma outra* representação do momento da Proclamação da Independência. Getúlio, aluno de 2013, escreveu sobre *Proclamação da Independência*:

“Não conheço está imagem, mas a identifiquei com a independência por conta deste homem centralizado no quadro e as pessoas o apoiando.”

Getúlio parece reconhecer, de alguma maneira, uma certa forma de representação que entra em acordo com o que está representado. Ele não conhece a imagem, mas *a identifica com a Independência* por alguns aspectos que destaca na pintura. Além disso, o fato de identificar essa obra com a Independência, denota que ele reserva a ela uma condição de *versão possível*: neste caso a pintura não é um fato; não é uma questão de falso ou verdadeiro. Talvez isto aconteça precisamente porque ele foi exposto a duas imagens diferentes que representam a Independência.

Neste caso, este é um fato que nos ajuda a compreender que as situações descritas e analisadas neste capítulo, além de situações de avaliação diagnóstica inicial, já são, também, situações de aprendizagem: à medida em que os alunos estão sendo convocados a pensar sobre as representações da Independência, à medida em que estão sendo expostos a uma série de representações diferentes, começam inevitavelmente a se questionar em relação ao que sabem. Começam a pensar a História e, com isto, a aprender. Retomaremos esta questão no capítulo 4.

Ainda quanto à tela de Moreaux, uma resposta nos chamou em particular a atenção. Esta era, como descrevemos, a quarta situação em que os alunos eram chamados a escrever sobre a Independência. Nas três oportunidades anteriores houve uma aluna que se referiu a Dom Pedro I como Pedro Álvares Cabral:

“Estudei na escola porém num período curto. Lembro que a professora contou muito resumidamente que Pedro Álvares, foi o homem que no meio de tantos outros homens em guerra, tomou a coragem e disse ‘Independência ou Morte permitindo uma escolha antes de fazer qualquer outra coisa. ATENÇÃO: sei que está confuso, porém está confuso ainda mais na minha cabeça, não lembro dos fatos como deveria lembrar por já tê-los estudados.”

Sobre a tela de Pedro Américo:

“Uma pintura que mostra o dia que Pedro Álvares Cabral declara Independência ou Morte no meio de um campo entre vários cavaleiros montados em seus cavalos com espadas em mãos apontando em direção a Pedro Álvares, os cavaleiros possuem outros tipos de armas na cinturas assim como Pedro A. Cabral O posicionamento de Pedro A. Cabral indica que ele seja um líder, pois está na frente de seus aliados, e no momento que vai fazer o berro de Independência ou Morte levanta sua espada em direção aos ‘inimigos’. Era dia e todos estavam cercados por terras e matos, entre esses matos havia pessoas observando o que se passava, de fundo de todo esse cenário havia uma casinha com características humildes.”<sup>302</sup>

Nesta quarta oportunidade, porém, sem ter corrigido nenhuma das oportunidades anteriores (como alguém que se dá conta de um equívoco e vai corrigi-lo), a aluna deu crédito a outro personagem:

“Conheço, posso apresentar o único problema é que não tenho certeza da minha apresentação. No meio de uma rua entre várias pessoas, Dom Pedro I proclama alguma coisa que eu não lembro, ele está sendo prestigiado pelo povo da cidade pois os defendias sempre. Ao

---

<sup>302</sup> Na primeira oportunidade, já transcrita anteriormente, Geórgia escreveu: “O que estudei sobre a história do Brasil foi algo muito raso, não tenho uma **lembrança nítida** desse conteúdo, a única coisa que **lembro** e seria vergonhoso não saber é que no dia 7 de Setembro de algum ano, Pedro A. Cabral proclamou independência ou morte entre as margens do rio Ipiranga.”

chegar de Portugal ele logo foi se interessando pelos assuntos que relacionavam as pessoas mais pobres da cidade, por isso que quando proclama a Independência é tão reconhecido, na imagem é possível dizer que todos são gratos a eles, já que ele os libertou de uma certa escravidão vivida nessa época.”

A resposta de Geórgia – assim como o conjunto de textos que escreveu ao longo das duas atividades – é muito rica em possibilidades de análise. Chama a atenção, por exemplo, o fato de que em um determinado momento do texto ela não se lembrava do que Dom Pedro havia proclamado, mas em seguida registrou que ele havia proclamado a Independência. De qualquer forma, Geórgia parece traduzir duas questões que são de importância central na nossa abordagem das representações dos estudantes sobre a Independência.

O primeiro aspecto de relevo a salientar é o fato de que a aluna procedeu, na oportunidade em que desviou seu olhar da tela de Pedro Américo para a de Moreaux a uma troca do personagem que vê ali representado. Não se trata de apontarmos aqui que quando estava diante de *Proclamação da Independência* a aluna atribuiu a ação ao personagem correto enquanto que, ao abordar *Independência ou Morte!*, tratou de Pedro Álvares Cabral. O que nos parece mais relevante é o fato de que ao entrar em contato com uma representação alternativa (assumida como possível e por isso alternativa) da Declaração de Independência, a aluna parece intrinsecamente questionar a sua própria percepção – e talvez seu próprio conhecimento sobre a Independência do Brasil, abrindo espaço para aprendizagens mais significativas<sup>303</sup>. Cabe lembrarmos que esta mesma aluna registrou, na primeira oportunidade (quando a atividade era contar como sabia que havia se dado a Independência), que:

“a única coisa que lembro e seria vergonhoso não saber é que no dia 7 de Setembro de algum ano, Pedro A. Cabral proclamou independência ou morte entre as margens do rio Ipiranga.”

Quando se depara com a obra de Moreaux, sem ainda haver estudado o que estudaria em seguida sobre o processo de Independência, ela se permite pensar em outras questões, tais como a participação popular, a necessidade de Dom Pedro levar em conta os anseios populares, a possibilidade de o poder de Dom Pedro derivar do

---

<sup>303</sup> Por mais “canônica” que seja também a tela de Moreaux, é interessante observar como o “singelo” fato da exposição a uma imagem menos conhecida pode favorecer uma atitude de abertura para o pensamento histórico, como de certa forma descrito por Elias Thomé Saliba (Cf. SALIBA, 2011/2006).

prestígio e da aclamação popular etc. Note-se que desaparece também a referência sempre obrigatória às margens do Ipiranga. Há, portanto (e este é o segundo aspecto), muito provavelmente, um caminho aberto no sentido da construção de uma outra imagem da Independência.

### 3.2 Uma outra imagem da Independência

Descrevemos no início da seção anterior deste capítulo uma atividade na qual os alunos foram apresentados a uma série de pinturas de História e tinham que escolher uma imagem de acordo com cada um de três critérios. Já discutimos os resultados relacionados às escolhas dos alunos da imagem mais divulgada em torno da Independência, que era o item *a*). Verificamos então (na **Tabela 6**, na seção anterior deste capítulo), que *Independência ou Morte!* foi escolhida 66 vezes (de um total de 140 escolhas), ao passo que *Proclamação da Independência* foi escolhida 45 vezes.

O item *b*) desta mesma atividade solicitava que os alunos escolhessem uma imagem que julgassem mais se aproximar da verdade daquilo que havia acontecido na Independência. As respostas a este item foram consolidadas na **Tabela 7**.

Em 2012, quando o conjunto era composto por onze imagens, a mais frequentemente apontada pelos alunos de acordo com esse critério foi *Proclamação da Independência*, de Moreaux, escolhida por nove alunos. Em seguida apareceu *Juramento de los treinta y tres orientales*, de Blanes (escolhida por oito). Em 2013, de um conjunto de nove imagens, a tela de Moreaux foi escolhida sete vezes, atrás apenas de *Boceto para un cuadro sobre la firma del acta de la Independencia* (1876), de Martín Tovar y Tovar, apontada dez vezes como a imagem que mais se aproximava do que havia acontecido de fato. Entre os alunos de 2014, diante de um conjunto de quinze imagens, quatro apontaram a tela *Proclamação da Independência* que, empatada com outras duas cenas, ocupou o segundo lugar, atrás da obra de Tovar y Tovar. Por fim, em 2015, diante mais uma vez de um conjunto de quinze imagens, a obra de 1844 não figurou entre as escolhidas pelos alunos, que preferiram optar novamente por Tovar y Tovar e, em menor número, pela *Batalha de Campo Grande* (1877), de Pedro Américo.

Se considerarmos apenas estes resultados, é possível distinguir o acionamento de alguns imaginários em torno da Independência. Primeiro, na esteira da análise efetuada por Maria Ligia Coelho Prado, alguns alunos parecem associar à

Independência do Brasil os signos do imaginário republicano, presentes na tela de Blanes.

<b>Tabela 7</b>					
Imagem mais próxima do que foi a Independência na realidade					
(Os campos preenchidos em preto assinalam imagens que não foram apresentadas aos alunos no ano correspondente; os que foram deixados em branco assinalam que nenhum aluno escolheu a imagem correspondente.)					
	2012	2013 <sup>304</sup>	2014	2015	TOTAL
Martín Tovar y Tovar, <i>Boceto para un cuadro sobre la firma del acta de la Independencia</i> , 1876 (figura 58)		10	6	10	26
Fraçois-René Moreaux, <i>Proclamação da Independência</i> , 1844 (figura 53)	9	7	4		20
Juan Manuel Blanes, <i>Juramento de los treinta y tres Orientales</i> , 1877 (figura 59)	8	2		3	13
Pedro Américo, <i>Independência ou morte!</i> , 1888 (figura 50)	2	4	3	2	11
Pedro Américo, <i>Batalha de Campo Grande</i> , 1877 (figura 54)	1		2	6	9
Edmund Rostein, <i>Evacuation Day, Nov. 25<sup>th</sup>, 1783, 1879</i> (figura 55)		2	1	4	7
Pedro Américo, <i>Batalha do Avaí</i> , 1877 (figura 63)			4	3	7
Jean-Louis Ernest Meissonier, <i>Batalha de Friedland</i> , 1875 (figura 51)	3	2	1		6
Ángel Della Valle, <i>La vuelta del malón</i> , 1892 (figura 60)		1	4		5
January Suchodolsky, <i>Batalha de Saint-Domingue</i> , 1845 (figura 62)		1	3	1	5
Pedro Subercaseaux, <i>Proclamación y jura de la Independencia de Chile</i> , 1945 (figura 61)	3		2		5
Pedro Subercaseaux, <i>El abrazo de Maipú</i> , 1908 (figura 56)		1	1	1	3
Jaime Bestard, <i>Intimación de los revolucionarios a Velasco</i> , 1960. (figura 65)				2	2
Victor Meirelles, <i>Batalha dos Guararapes</i> , 1879 (figura 57)			1	1	2
Victor Meirelles, <i>Primeira missa no Brasil</i> , 1861 (figura 49)	1		1		2
Victor Meirelles, <i>Combate naval de Riachuelo</i> , 1883 (figura 64)			1		1
Não assinalou nenhuma imagem	4				4
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>128</b>

<sup>304</sup> Alguns alunos assinalaram mais de uma imagem, em proporção diferente do item a). Por isso o total de respostas para este item b) de 2013 é menor do que para o item a).

Outros, por outro lado, se seguirmos a análise de Claudia Valladão de Mattos, parecem confiar maior fidedignidade ao atenuado “tom heroico e voluntarioso da figura do príncipe”, da tela de Moreaux. Por fim, um terceiro grupo associa à Independência o imaginário de uma cena de câmara: a pintura de Tovar y Tovar representa uma cena de gabinete, na qual figuram poucos personagens, a meia luz, em uma cerimônia sem grandiloquência. Este último grupo escolheu uma cena que em nada lembra a imagem clássica da Independência (a tela de Américo), o que nos remete novamente à questão da oposição entre uma verdade que ocorre nos bastidores e uma cena criada, que representa a independência como um ato heroico, mas que é falsa porque “na verdade” o que aconteceu (e poucos sabem) foi outra coisa.

Os alunos tinham ainda que escrever uma justificativa para a escolha de cada uma das imagens. Algumas dessas justificativas são muito interessantes para nossa análise. Fátima (2013), por exemplo, escolheu a imagem de Tovar y Tovar e escreveu:

“Escolhi esta imagem como sendo ‘de verdade’ a representação da independência do Brasil, pois não acredito que o Brasil livrou-se de Portugal por conta de um homem encima de um cavalo levantou sua espada gritando ‘independência ou morte’, fragilizando ou amedrontando alguém. Acredito que tenha ocorrido uma espécie de Assembléia para que então possam resolver o tema em questão. (Imagem 6<sup>305</sup>)”

“As imagens 5 e 6 ao meu ver se aproximam mais do que poderia ser a verdade sobre esse tema. A 6 principalmente porque trata uma situação mais burocrática. Acredito que na realidade tenha sido dessa forma.” (Glória, 2013)

“A imagem 6 retrata um acordo, que eu acredito ter sido o que aconteceu.” (Darlene, 2015)

“Esta imagem parece representar algo que está sendo decidido por uma parcela de pessoas que possuem poder político, parece ser menos fantasiado como uma conquista gloriosa a todo o povo.” (Erenice, 2014)

---

<sup>305</sup> A imagem 6, na ficha que eles receberam, era a imagem de Tovar y Tovar; a imagem 5, mencionada na resposta seguinte, é a gravura de Edmund Restein sobre *Evacuation Day*.

Há a percepção de que a Independência deve ter ocorrido de forma “mais burocrática”, ou mais reservada, em uma espécie de reunião (dos homens de poder e de decisão) para se resolver os problemas do rompimento com Portugal.

No ano de 2012, não havia na ficha entregue a eles a reprodução do esboço de Tovar y Tovar. Naquela ocasião, como vimos, um número significativo de alunos escolheu a tela de Blanes que representa a Independência do Uruguai. Este número cai vertiginosamente em todos os anos subsequentes: em 2013, apenas dois alunos; em 2014, nenhum; e em 2015, três. Talvez a queda tenha alguma relação com a introdução da cena de Tovar y Tovar: as duas obras são aquelas em que a representação de um ato heroico e praticamente individual dá lugar a uma reunião de sujeitos.

Vejamos as justificativas que alguns alunos deram para escolher a obra de Blanes:

“Escolhi essa pois acho que não foi tão formal e esplêndido, sem cavalos, sem uniformes (fardas), com vestuários da época.” (Tânia, 2013)

“Essa imagem representa como deveria ter sido a ‘Independência de verdade’, pois esse momento histórico deve ter sido apenas um fato corriqueiro para Portugal, sem a devida importância necessária.” (Bárbara, 2012)

“Acho que foi de um jeito mais simples, sem batalhas e ainda tem uns boatos de que D Pedro não estava num cavalo, estava mal.” (Everson, 2015)

“Eu escolhi essa imagem por ela ser mais simples, realmente não acredito em todo esse glamor, as coisas talvez tenham sido belas mais as fotos apresentadas são um exagero.” (Haroldo, 2013)

Haroldo chamou as pinturas de “fotos”, o que em si já é bastante interessante. Mas para além disso, é importante ressaltar que todos estes alunos identificaram na imagem de Blanes o despojamento que Prado havia atribuído ao imaginário republicano acionado pelo pintor em sua representação:

(...) as aparências exteriores – a pompa, os trajes – eram indispensáveis para Pedro Américo, faziam parte da imagem da Monarquia, integravam seu significado. Para o republicano Blanes, as virtudes –

coragem, dignidade – vinham de dentro dos heróis e os trajes eram meros acessórios que não empanavam o brilho da cena histórica.<sup>306</sup>

É preciso salientar que provavelmente os alunos não estão reconhecendo neste fato qualquer aspecto do republicanismo da cena uruguaia; estão apenas afirmando que acreditam que a pompa é um atributo da imagem divulgada, mas não corresponde ao acontecimento histórico, tido como “mais simples”, “não tão esplêndido”, ou até mesmo um “fato corriqueiro para Portugal”.

Por fim, no conjunto dos alunos, muitos destacaram como imagem mais próxima da realidade a tela de Moreaux (foram 20 escolhas, em um universo de 128). Estes alunos assim justificaram sua escolha:

“Ao certo não há como saber exatamente como foi a proclamação da independência do Brasil. No entanto, existem indícios que demonstram que foi algo comum, sem muitas idealizações e de fato François-Renené Moriauc, ilustra esta concepção menos idealizada sobre a independência do Brasil.” (Roberto, 2013)

A justificativa de Roberto nos remete imediatamente à discussão, acima, em torno do “índice de idealização”; note-se, porém, que ele vê *menos* idealização na tela de Moreaux do que em outras possíveis representações da Independência. Essa característica de “menos idealização” parece ser também identificada por Bento, da turma de 2014:

“Creio que o grito de independência não foi algo tão tenso e dramático, este discurso deve ser para dar uma sensação de grandeza para o país.”

Já a resposta de Getúlio (2013) é bastante próxima da análise da tela empreendida por Mattos, pois o poder de D. Pedro deriva da forma como ergue seu chapéu:

“Assinalei a imagem 4, pois tem um homem montado em um cavalo e o Povo está apoiando o grito de independência deste homem. A forma em que Dom Pedro ergue seu chapéu me fez entender como se ele tivesse determinação e ‘Poder’.”

---

<sup>306</sup> PRADO (2007), p. 163.

As justificativas que os alunos deram para as escolhas das imagens são sentidos que eles atribuíram à própria Independência, neste caso do item *b*), já que estavam escolhendo a imagem que na opinião deles mais teria se aproximado da realidade. O item *c*) da atividade tornou esses sentidos ainda mais eloquentes, quando pediu aos alunos que escolhessem imagens que eles gostariam que fossem imagens da Independência do Brasil.

Como se pode observar na **Tabela 8**, no caso dos alunos de 2012, oito apontaram *Proclamación y jura de la Independencia de Chile*, de Pedro Subercaseaux, muito à frente das duas telas que foram escolhidas em segundo lugar: a de Moreaux e a de Della Valle, *La vuelta del malón*. No caso dos alunos de 2013, as duas mais escolhidas foram estas últimas (sete alunos escolheram cada uma delas) e em seguida apareceu a célebre tela de Pedro Américo (escolhida por seis alunos). Em 2014, a obra mais escolhida foi a de Della Valle (cerca de um terço dos alunos), e em 2015 (ano em que ninguém a escolheu como a obra mais próxima da realidade) a de Moreaux (próximo de um terço).

Em certo sentido, a pergunta do item *c*) era bastante próxima de perguntar a eles como achavam que a Independência do Brasil “deveria ter ocorrido”, mas também como, a partir disso, ela deveria ter sido representada, no sentido da construção de memória (nacional). Estamos aqui novamente bastante próximos da ideia de Jorge Coli, pois estamos assumindo que a representação da Independência poderia se converter na (ou em alguma medida, *ser a*) Independência: isto ficará mais visível, à medida em que observarmos as justificativas dos alunos para suas escolhas.

A tela de Subercaseaux foi assim percebida por alguns que a escolheram como a imagem que deveria representar a Independência brasileira:

“Na minha percepção a independência devia ser registrada como no quadro que assinali. Talvez em praça pública, com pessoas do poder, com uma forma de ‘transmitindo a nacionalidade’, a importância dela.” (Cida, 2012)

“Acredito que esta imagem deveria representar a independência pois, ao olhá-la, sinto que a criação de uma nação livre da subjugação de outras está melhor representada. Isso deve-se principalmente pela bandeira localizada no mastro, o brasão e o prédio que localiza-se atrás das personagens no fato.” (Tarcio, 2012)

**Tabela 8**

Imagem que deveria ser “a imagem” da Independência

(Os campos preenchidos em preto assinalam imagens que não foram apresentadas aos alunos no ano correspondente; os que foram deixados em branco assinalam que nenhum aluno escolheu a imagem correspondente.)

	2012	2013 <sup>307</sup>	2014	2015	TOTAL
Ángel Della Valle, <i>La vuelta del malón</i> , 1892 (figura 60)	4	7	12	3	26
Fraçois-René Moreaux, <i>Proclamação da Independência</i> , 1844 (figura 53)	4	7	5	10	26
Pedro Subercaseaux, <i>Proclamación y jura de la Independencia de Chile</i> , 1945 (figura 61)	8		5		13
Martín Tovar y Tovar, <i>Boceto para un cuadro sobre la firma del acta de la Independencia</i> , 1876 (figura 58)		5		7	12
Edmund Restein, <i>Evacuation Day, Nov. 25<sup>th</sup>, 1783, 1879</i> (figura 55)		1	3	5	9
Pedro Américo, <i>Independência ou morte!</i> , 1888 (figura 50)	1	6	1		8
Juan Manuel Blanes, <i>Juramento de los treinta y tres Orientales</i> , 1877 (figura 59)	3	4		1	8
January Suchodolsky, <i>Batalha de Saint-Domingue</i> , 1845 (figura 62)		3	1	3	7
Pedro Subercaseaux, <i>El abrazo de Maipú</i> , 1908 (figura 56)		2	2	1	5
Victor Meirelles, <i>Primeira missa no Brasil</i> , 1861 (figura 49)			3	1	4
Victor Meirelles, <i>Combate naval de Riachuelo</i> , 1883 (figura 64)	1		1	1	3
Victor Meirelles, <i>Batalha dos Guararapes</i> , 1879 (figura 57)	2		1		3
Jean-Louis Ernest Meissonier, <i>Batalha de Friedland</i> , 1875 (figura 51)	2	1			3
Pedro Américo, <i>Batalha do Avaí</i> , 1877 (figura 63)	1			1	2
Pedro Américo, <i>Batalha de Campo Grande</i> , 1877 (figura 54)	1				1
Jaime Bestard, <i>Intimación de los revolucionarios a Velasco</i> , 1960. (figura 65)					
Não assinalou nenhuma imagem	4				4
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>36</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>134</b>

<sup>307</sup> Alguns alunos assinalaram mais de uma imagem, em quantidades diferentes em relação aos itens a) e b). Por esta razão, o total de respostas de 2013 é diferente daquele das duas tabelas anteriores.

Cida se refere a “praça pública”, enquanto Tarcio se refere a elementos da cena que indicam sua urbanidade (o que nos remete às cenas desenhadas por Cleyton e Emília de 2015, **figuras 75 e 76**). Muitos outros alunos fizeram referência à multidão que aparece na pintura de Subercaseaux. É interessante perceber que ao serem expostos a essa imagem tantos tenham sublinhado o caráter público daquela cena e, por oposição, destacado o caráter não público que atribuíam à Independência do Brasil. Aqueles que escolheram a tela de Della Valle seguiram por um outro caminho: ressaltaram a participação dos povos indígenas na conquista da liberdade, evocando concepções que vimos anteriormente, nas atividades em torno da história territorial do Brasil:

“Queria que a independência do Brasil fosse feita por Brasileiros, Verdadeiros Brasileiros, índios.” (Vander, 2013)

“Na imagem 8 as pessoas que estão montadas nos cavalos parecem-me Índios e, na minha opinião, os Índios que deveriam ter declarados Independência, afinal as terras que os portugueses colonizaram eram dos Índios.” (Moisés, 2013)

“Eu escolhi a imagem 8, pois achava que os Índios teriam apoiado Dom Pedro I a proclamar a Independência do Brasil. Pois já estariam cansados de serem explorado e ‘domesticado’ pelos portugueses. E por isso teriam ido a luta ao lado de Dom Pedro I, para conseguir a Independência das terras dele.” (Vanessa, 2013)

*Proclamação da Independência*, de François-René Moreaux, foi a obra mais escolhida para o item c), no ano de 2015. Todos os que a escolheram nesta categoria destacaram a harmonia entre as pessoas, a participação popular e o conagraçamento. Por fim, Catarina e Valdinei estavam entre os seis alunos de 2013 que escolheram a tela *Independência ou Morte!*, de Pedro Américo, como a imagem que deveria representar a Independência brasileira<sup>308</sup>:

“Esta imagem é como eu gostaria que tivesse sido a independência, de um jeito bonito, quase poético.” (Catarina)

“Imagem 7 – Escolhi a imagem 7 porque a interpreto como o exato momento no qual Dom Pedro gritou independência e instantaneamente, na mesma

---

<sup>308</sup> Além deles, houve apenas mais dois alunos: um em 2012 e um em 2014.

*imagem, foi representada a reação dos opositores, ou seja, a reação das pessoas (ou soldados) que eram contra a idéia de independência.” (Valdinei)*

Ao tratar de como gostariam que a Independência fosse representada, estes alunos denunciam características importantes desta obra. Acreditamos que estão nessas duas formulações muitos dos elementos que fazem de *Independência ou Morte!*, de Pedro Américo, a Independência do Brasil: o “jeito bonito, quase poético” de contar, identificado por Catarina não deve ser menosprezado. Da mesma maneira, a ideia de que essa pintura é o fato, como na asserção de Valdinei, e como já discutimos anteriormente, nos parece bastante importante. Mas além disso, é preciso notarmos que este último percebe a tela de Pedro Américo como compondo uma certa *narrativa*, mesmo que esta não condiga com o que pretensamente ocorreu quando da Declaração de Independência (afinal, Dom Pedro não teve de lidar com “a reação dos opositores”, naquele preciso momento).

Este caráter narrativo talvez contribua para a *efetuação do sentido* da obra, ou de seus sentidos como conhecimento histórico, na medida em que “*human beings construct meaning through narrative*”<sup>309</sup>, mas também na medida em que a narrativa é um elemento constitutivo do próprio saber histórico<sup>310</sup>.

Nossa investigação sobre o imaginário nacional dos alunos e suas representações sociais buscou entender quais são os sentidos históricos (e geográficos) compartilhados por eles. Tais sentidos, como vimos, compõem seus conhecimentos sobre “o Brasil” e sobre a Independência, desde que saibamos reconhecê-los como conhecimentos (e não valorizar apenas o acúmulo de *informações* históricas). Independentemente de os alunos terem estudado esses assuntos na escola ou não, o que eles sabem – e também o que representam como aquilo que sabem – certamente é fruto de suas interações sociais, de seu contato com o mundo, bem como dos anos anteriores de escolaridade.

Se defendemos no capítulo 1 que as aprendizagens significativas só podem acontecer quando os alunos operam transformações nos seus conhecimentos anteriores, estávamos nos referindo (no caso do Módulo 3) às concepções discutidas

---

<sup>309</sup> GOODSON & CRICK, op. cit., p. 55. Os autores estão tratando da potência que há em se conceber o currículo como narrativa. Em português, traduzido livremente: “os seres humanos constroem significado por meio da narrativa.”

<sup>310</sup> GABRIEL & MONTEIRO, op. cit., p. 30.

nos capítulos 2 e 3. Pensamos que, se nosso horizonte é um trabalho pedagógico, é preciso nos ocuparmos de mapear esses conhecimentos e de planejar um trabalho de ensino intencional, que os leve em consideração a todo momento. Na escola, assim como no Sagarana, há porém mais alguns passos a percorrer a partir daqui, já que importa que os alunos transformem essas suas concepções anteriores e, de acordo com o que defendemos nesta tese, avancem no seu *pensar historicamente*.

Suas aprendizagens em relação aos principais objetivos do Módulo 3 serão analisadas no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### O pensar historicamente e a construção de ideias cada vez mais complexas

*“La manera por la que el pasado recibe la impresión de una actualidad más reciente está dada por la imagen en la cual se halla comprendido.*

*Y esta penetración dialéctica, esta capacidad de hacer presentes las correlaciones pasadas, es la prueba de verdad de la acción presente. Eso significa que ella enciende la mecha del explosivo que mora en lo que ha sido.”<sup>311</sup>*

(Walter Benjamin)

Na Introdução desta tese, vimos que Chris Lorenz afirma que *“professional historians are far from being the only producers of historical consciousness”<sup>312</sup>*. De maneira semelhante, Jacques Le Goff sustenta que

A história da história não se deve preocupar apenas com a produção histórica profissional mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica ou, melhor, a mentalidade histórica de uma época<sup>313</sup>.

---

<sup>311</sup> Em tradução livre: “A maneira pela qual o passado recebe a impressão de uma atualidade mais recente está dada pela imagem na qual se encontra compreendido. E esta penetração dialética, esta capacidade de tornar presentes as correlações passadas é a prova de verdade da ação presente. Isso significa que ela acende o pavio do explosivo que vive naquilo que foi.”

<sup>312</sup> LORENZ, op. cit., loc. cit. (“... os historiadores profissionais estão longe de ser os únicos produtores de consciência histórica”).

<sup>313</sup> LE GOFF (1996/1990), p. 48. “Cultura histórica” e “mentalidade histórica” são expressões usadas pelo autor para designar essencialmente a mesma ideia, mas nos parece haver certa preferência por “mentalidade histórica”, como no trecho citado ou neste outro: “A cultura (ou mentalidade) histórica não depende apenas das relações memória-história, presente-passado.” (p. 52)

Ambos os autores nos sugerem pensar nos conhecimentos históricos que existem socialmente, para além da historiografia acadêmica. Ao investigarmos, nos capítulos anteriores, o imaginário dos alunos e seus conhecimentos e representações sociais a respeito do “começo” do Brasil, de sua formação territorial e de sua Independência, tratamos de nos aproximar também dessa *mentalidade histórica*, ou seja, de um certo conjunto de sentidos compartilhados socialmente em relação a uma História tida como comum.

Para fazê-lo, tratamos de uma série de fontes de diversa natureza, tais como as narrativas históricas de caráter anedótico (televisivas, fílmicas ou literárias), os livros didáticos, os atlas escolares, bem como a cartografia e a iconografia escolar (e não escolar). Todas elas, na mesma medida em que manifestam aspectos dessa mentalidade histórica, parecem confluir para sua conformação. Mas nossa principal fonte foi o conjunto de respostas produzidas pelos cerca de 170 alunos do Sagarana, nos cinco anos de 2011 a 2015, em algumas situações didáticas do Módulo 3. Pudemos ver que estes estudantes têm conhecimentos sobre o Brasil e a Independência (e sobre a História), não necessária ou exclusivamente atribuíveis a sua experiência escolar. Neste ponto, é importante assinalarmos que, se tal mentalidade histórica é compartilhada pelos alunos, ela o é na forma de *conhecimentos prévios* (compreendidos na acepção de *concepções*), ou seja, como *conhecimento histórico* ou *conhecimento social*, como vimos.

O artigo “A Independência e uma cultura de história no Brasil”, de João Paulo Pimenta e vários outros autores, se propõe a analisar algo semelhante: “atitudes e valores que os brasileiros da atualidade nutrem diante de um fato histórico específico – a Independência do Brasil”<sup>314</sup>. O trabalho tem o mérito de abordar a autoimagem do povo brasileiro como um “povo sem memória” e de desfazer esse estereótipo, defendendo a percepção de que “Todo brasileiro pensa algo sobre a história, mesmo que não a valorize ou com ela não se importe”<sup>315</sup>, com o que estamos de pleno acordo. Para chegar a essa percepção, além de analisar uma série de fontes semelhantes às nossas, os autores realizaram uma “sondagem de opinião”, aplicada presencialmente nas ruas da cidade de São Paulo por meio de um questionário. Pensamos que neste último aspecto reside uma diferença importante, no que tange às fontes e ao método, entre o trabalho que resultou naquele artigo e a pesquisa de que trata esta tese.

---

<sup>314</sup> PIMENTA et. al., op. cit., p. 5. O artigo é assinado por sete autores: João Paulo Pimenta, César Augusto Atti, Sheila Virgínia Castro, Nadiesda Dimambro, Beatriz Duarte Lanna, Marina Pupo & Luís Otávio Vieira.

<sup>315</sup> Ibidem, p. 7.

É preciso que, ao analisar as atividades realizadas pelos alunos, saibamos que não colhemos apenas o que foi perguntado: para usarmos a célebre imagem evocada por Walter Benjamin, escovamos as produções deles a contrapelo<sup>316</sup>. Isto, nos parece, faz diferir essa nossa análise de uma sondagem de opinião pública. Outra diferença significativa – e assim nos aproximamos deste capítulo 4 – reside no fato de que estamos ocupados em desvendar caminhos pelos quais os alunos elaboram *transformações* nos seus conhecimentos históricos. De certa forma, novamente inspirados por Benjamin, investigamos como eles operam a interrupção do *continuum*<sup>317</sup> de seu pensamento histórico.

Assim, trata-se agora de darmos um passo a mais em relação ao que fizemos nos capítulos 2 e 3: como se intervém nessa *mentalidade histórica*, pelo menos da perspectiva do sujeito epistêmico, do sujeito que conhece? E quais são os limites das possibilidades de intervenção?

Para efeito deste quarto capítulo, analisaremos produções realizadas apenas pelas turmas de 2013, 2014 e 2015. Isto se deve ao fato de que, de acordo com a organicidade do currículo a que já nos referimos, a atividade que predominantemente analisaremos neste capítulo não costumava ser proposta aos alunos das turmas anteriores a 2013.

#### **4.1 O pensar historicamente**

Até aqui, analisamos atividades realizadas no início da sequência didática do Módulo 3. Em todos os anos, essa sequência teve continuidade, no sentido de perseguir que os alunos atingissem os objetivos de aprendizagem estabelecidos tal como descritos no capítulo 1. Nesse processo, percebemos que muitas das concepções prévias deles foram transformadas no decorrer dos estudos; outras não foram significativamente alteradas. É preciso ainda considerar que esses processos são necessariamente individuais: mesmo que se persiga a aprendizagem de todo o grupo,

---

<sup>316</sup> BENJAMIN (1994/1985/1940), p. 225: “Nunca houve um monumento da cultura [*civilização*] que não fosse também um monumento da barbárie . E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.”

<sup>317</sup> Cf. BENJAMIN, (1994/1985/1940).

ela ocorrerá individualmente, na medida em que cada aluno operar transformações nas suas concepções anteriores.

Ao final do trabalho sobre o processo de Independência do Brasil em 2015, quando já se iniciava o estudo do Módulo 4, os alunos realizaram individualmente uma atividade (a vigésima da sequência didática) na qual tinham que ler as duas páginas da revista *Mundo Estranho* sobre a Independência e sua época, que traziam um desenho com alguns *boxes* de texto sob o título “Aprendemos na escola que... Mas a verdade é que...” (**figuras 82 e 83** do Caderno de Imagens). Essa página dupla nunca antes havia sido apresentada aos alunos, nem discutida em aula. Eles deveriam, em casa, fazer o seguinte:

*Escreva no seu caderno uma carta ao editor de Mundo Estranho, comentando a publicação desta página dupla, especialmente no que se refere à Independência do Brasil. Passe essa carta a limpo e entregue-a ao professor para que ele a encaminhe. Sua carta não pode exceder 1000 caracteres (sem espaços), nem ser menor do que 800 caracteres (sem espaços).<sup>318</sup>*

Se adotamos, como critério de agrupamento das cartas, a atitude fundamental dos alunos diante daquela página dupla, vemos que a turma se dividiu precisamente na metade. De um lado, dezesseis alunos essencialmente parabenizavam o editor da revista por ela revelar a “verdade que não se estuda nas escolas”; de outro, os demais dezessete pontuavam que aquela página dupla pretendia apenas substituir uma verdade por outra sem contribuir para a compreensão do processo e para a reflexão histórica.

A carta de Jonas representa bem o primeiro grupo:

“Prezado editor.

Gostaria de parabeniza-lo pela publicação da revista ‘Mundo Estranho’, que apresentava em uma página dupla, as mistificações de personagens históricos e suas atitudes perante a história.

---

<sup>318</sup> Há uma razão para esses limites expressos em termos de caracteres. Em geral, os alunos trazem como experiência acumulada na escola uma compreensão tarefaira em relação aos limites de páginas. Via de regra, aprenderam (pela própria experiência escolar) que um texto é bom se não for curto, e que os limites de página (geralmente, limites mínimos) são colocados pelo professor de maneira relativamente arbitrária para que os alunos escrevam mais. Em sentido diverso, compreendemos que as restrições que podem ser impostas aos alunos na realização de uma determinada tarefa podem ganhar um outro estatuto e contribuir para o êxito do aluno porque elas são orientadoras da tarefa e comportam-se como *critérios de realização* (Cf. HADJI, op. cit.). Exemplos de restrições que podem funcionar assim vão desde a limitação máxima e mínima de extensão (que pode ajudar a aprender sobre as ferramentas de um editor de texto no computador ou contribuir para o desenvolvimento do poder de síntese), até a obrigatoriedade de utilizar um determinado conceito (ou mais) na composição de um texto.

Infelizmente, essas mistificações de tais personagens estão enraizadas no senso comum da sociedade brasileira e as escolas que deveriam desmistificar essas lendas, sendo a escola uma instituição para a transmissão de conhecimento e de formação de novos cidadãos, são as principais responsáveis pela implantação deste axioma que está comumente presente na memória dos brasileiros.

Um dos maiores mitos presentes no senso comum da população brasileira é sobre a independência de nosso país, que está muito presente nesta página dupla que desmistifica três indivíduos históricos, que estão muito envolvidos nas aulas de história sobre a independência do Brasil, são eles Tiradentes, Dom João VI e Dom Pedro I.

Essas personagens são bem trabalhadas nesta edição, que separa as ideias fictícias das comprovadas historicamente, destes indivíduos, que tiveram uma participação relevante para que a independência do Brasil fosse exatamente da maneira que ocorreu e que ficou na memória dos brasileiros. Parabéns.”

Sem contar os espaços, Jonas escreveu (de próprio punho, portanto sem usar as ferramentas de contagem de palavras de um editor de texto no computador) 1033 caracteres, escapando ligeiramente do limite máximo. Obviamente, porém, esta não é a principal questão a ser observada na sua missiva, que foi aceita pelo professor.

Evidentemente, Jonas estava preocupado com o que chamou de “mistificações de personagens históricos (...) que estão muito envolvidos nas aulas de história sobre a independência do Brasil”, e valorizou a atitude da publicação de proceder à desmistificação deles e à separação entre as “ideias fictícias” e as “comprovadas historicamente”. Ele acusou ainda as escolas, instituições “para a transmissão de conhecimento e de formação de novos cidadãos”, não apenas de não colaborar para a desmistificação desses personagens históricos, mas também de fomentar a criação dessas “lendas”. Assim, é importante observarmos que Jonas assumiu como sua a ideia da *revista* sobre a oposição entre o que se aprende na escola e “a verdade”<sup>319</sup>. Destarte, a carta que ele escreveu ao editor de *Mundo Estranho* ao final da sequência didática do Módulo 3 denota certa permanência sua no plano da avaliação das narrativas históricas

---

<sup>319</sup> Fica, contudo, pouco claro, diante de tudo o que ele havia escrito, o que quis dizer ao final com “... para que a independência do Brasil fosse exatamente da maneira que ocorreu e que ficou na memória dos brasileiros”. Ele parece dizer aqui que na “memória dos brasileiros” ficou a independência “tal como ela ocorreu”, o que em princípio entraria em contradição com a ideia da mistificação.

segundo um critério de falso ou verdadeiro, como descrições, portanto, e não como explicações possíveis, concorrentes<sup>320</sup>.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que estamos tratando de um aluno que repetidas vezes ao longo do ano, mais do que os outros de sua turma, manifestou seu desapontamento para com a sua escola de origem, referindo-se a ela frequentemente, em tom bastante pejorativo, como uma “creche para alunos mais velhos”, que eram apenas “deixados lá”. Este elemento certamente contribui para a compreensão desta situação didática específica como uma oportunidade de manifestar (desta vez, publicamente e para alguém que se projeta para fora do universo escolar; um editor de uma revista) sua revolta em relação à escolaridade anterior.

Talvez esteja precisamente aí parte do poder de sedução do discurso midiático desta específica publicação: seu conteúdo simula uma espécie de revolta diante da escola. Para alunos que têm um sentimento amargo em relação às instituições em que estudaram (este sim, geralmente, bastante fundamentado), é provável que esse *apelo contestador* fale mais alto do que o conteúdo em si. Em outras palavras, talvez estejamos diante de uma situação que nos permita sustentar a hipótese de que mais do que a atividade intelectual do aluno de pensar sobre o assunto em si, pesa para muitos o subtexto de caráter publicitário.

Com efeito, isto corrobora a ideia de que esse tipo de publicação (ou até mesmo de versão, mas sobretudo pela forma como é apresentada), não liberta, não emancipa, no sentido de que não fornece, efetivamente, elementos para pensar.<sup>321</sup> Nesse sentido, cumpre observar como a exposição dos alunos a este tipo de material não provoca o mesmo efeito que sua exposição às obras (“menos” canônicas) de pintura de história, tal como vimos no capítulo anterior, por exemplo quando tratamos da aluna Geórgia, da turma de 2011, que passou a atribuir a Independência ao “Pedro correto”<sup>322</sup>.

Por outro lado, Jonas empregou termos que chamam nossa atenção. Ele escreveu que as mistificações em torno dos personagens históricos estão “enraizadas no senso comum”, e mencionou que esse “axioma (...) está comumente presente na memória dos brasileiros”. O uso da palavra “axioma”, ainda que aqui nos pareça uma apropriação ligeiramente distorcida de uma palavra importante (e marcante) para a

---

<sup>320</sup> Cf. BARCA (2001), p. 30.

<sup>321</sup> Sabemos que em outras oportunidades (anteriores e posteriores a esta) o mesmo aluno foi capaz de operar com explicações históricas concorrentes e mesmo com diferentes representações de fatos históricos, inclusive com mais propriedade do que outros colegas. Nesta produção específica, porém, não fez isso.

<sup>322</sup> Novamente, em torno das imagens canônicas e da abertura para o pensar originada da exposição a *outras imagens*, fazemos referência a SALIBA, op. cit.

compreensão de um dos textos que os alunos leem no Módulo 2, denota sua preocupação com uma forma de compreender a história da Independência.

Jonas vê o que a *revista* gostaria que ele visse (ou seja, que “na escola” se aprenderia algo que não corresponde à “verdade” fatural – que por sua vez é revelada pela publicação), mas alarga essa compreensão ao registrar que a “mistificação” está presente “na memória dos brasileiros” – e não apenas na escola, da mesma forma como viemos demonstrando nos capítulos 2 e 3. É verdade que ele parece operar no registro da oposição entre fato e falsidade mas, mesmo que a tenha tomado como uma “lenda” ou como uma “ficção” e a refute, reconhece a existência dessa outra compreensão. Mais ainda: a reconhece como disseminada no “senso comum”, como um elemento do imaginário social ou, como diz, como uma espécie de *memória coletiva* nacional ou, com Jan Assmann, como uma manifestação da *memória cultural*:

*Just as the communicative memory is characterized by its proximity to the everyday, cultural memory is characterized by its distance from the everyday. Distance from the everyday (transcendence) marks its temporal horizon. Cultural memory has its fixed point; its horizon does not change with the passing of time. These fixed points are fateful events of the past, whose memory is maintained through cultural formation (texts, rites, monuments) and institutional communication (recitation, practice, observation).<sup>323</sup>*

Jonas acusou em sua carta a existência de alguma “comunicação institucional” ou *instituída* a respeito de fatos do passado relacionados especialmente aos personagens da Independência. Ele atribuiu tal comunicação à escola (explicitamente mencionou a “*transmissão de conhecimento*” como uma das prerrogativas dessa instituição).

Por outro lado, a carta escrita (também à mão e com 999 caracteres sem espaços) por Miguel, representante da outra metade de alunos da turma de 2015, nos deixa entrever aprendizagens diferentes:

“Caro Sr. Editor,

---

<sup>323</sup> ASSMANN (1995/1988), pp. 128-129. Traduzido livremente para o português: “Da mesma forma como a memória comunicativa é caracterizada por sua proximidade ao dia-a-dia, a memória cultural se caracteriza por sua distância desse dia-a-dia. A distância do dia-a-dia (a transcendência) marca seu horizonte temporal. A memória cultural tem seu ponto fixo; seu horizonte não muda com o passar do tempo. Esses pontos fixos são acontecimentos do passado, cuja memória é preservada por formações culturais (textos, ritos, monumentos) e comunicação institucional (recitação, prática, observação).”

No ano de 2012, foi publicada na revista Mundo Estranho duas páginas que tinham como tema: ‘aprendemos na escola que...’ e ‘mas a verdade é que...’ E por causa desta publicação que lhe envio esta carta. Gostaria de começar discutindo a noção de verdade, já que ela é relativa e construída a partir do referencial adotado. A verdade que o Sr expôs em sua publicação mostra uma visão eurocêntrica do mundo, pois todos os personagens tidos como heróis ou referências nacionais (D. Pedro I, Tiradentes, Aleijadinho) são descritos de maneira caricata, enquanto Dom João VI (referência portuguesa) é representado como sábio. Refletir sobre o que é contado e construir novas visões para um evento histórico é importante, porém caracterizar essa reflexão como verdade pode ser um equívoco.

Não se sabe ao certo se a Independência do Brasil foi um plano conduzido por D. João VI para tornar seu filho imperador, mas concordo com a publicação de que a Independência era um processo inevitável e que a decisão de vir para o Brasil foi sábia.

Há outras versões da história que caricaturam esse evento, a que você adotou é interessante, mas não é a única ou é absoluta para ser chamada de A verdade.”

O primeiro a observar na carta de Miguel é que ele se posicionou de forma mais crítica à publicação, precisamente porque se propôs a discutir a “noção de verdade, já que ela é relativa e construída a partir do referencial adotado”. Para fazê-lo, ele antes considerou o tema da reportagem como sendo justamente a oposição entre “a escola” e “a verdade” – e não como “desmistificação”. Para Miguel, ao que parece, importa *o que se diz*, assim como *quem diz* e especialmente *como diz*, o que se torna ainda mais evidente quando ele considera que a publicação adota uma visão eurocêntrica e destaca que alguns personagens são “*descritos de maneira caricata*”, ao passo que outro é “*representado como sábio*” (grifos nossos). Interessante observar como isto ecoa na descrição que Carla van Boxtel & Jannet van Drie fazem de uma pesquisa levada a cabo por Samuel Wineburg em 1991 que comparou a leitura de fontes feita por estudantes com aquela feita por historiadores:

*Whereas historians considered information about the text, such as who wrote the text and at what time, to be very important, students focused on the information in the text. Reading texts seemed to be a process of gathering information for students, with texts serving as bearers of this information.*

*On the other hand, historians seemed to view texts as social exchanges to be understood, puzzled about the intentions of the author, and situate the text in a social context. All this means that to historians what is said is inseparable from who says it.*<sup>324</sup>

Outro aspecto que nos parece de relevo é o fato de que Miguel faz explícita menção à data de publicação daquela página dupla: logo no início, ele escreve que “No ano de 2012, foi publicada...”. Em um artigo de investigação didática, ao observar atividades de leitura na escola (no que corresponderia ao Ensino Fundamental 2, no Brasil), Beatriz Aisenberg explica que pretende apresentar uma análise de possíveis relações entre os processos de leitura e de aprendizagem da História. E acrescenta:

*Se trata del análisis de un error en la lectura de textos de historia que reencontramos con cierta regularidad en alumnos de escuela primaria (de 9 a 12 años). El error es el siguiente: algunos alumnos “leen pasado” donde un texto de historia se refiere a la actualidad; es decir, los alumnos interpretan una alusión a la actualidad como si correspondiera al pasado.*<sup>325</sup>

Aisenberg fornece em seguida uma série de exemplos de situações didáticas de leitura e de entrevistas com alunos que atestam o fato – também recorrentemente observado nas produções dos alunos do Sagarana – de que os marcadores temporais de um texto são em geral relevados na leitura que os alunos fazem<sup>326</sup>. Como Aisenberg demonstra, e como também já procuramos defender no capítulo 1, há relações muito profundas entre a leitura e a construção do conhecimento: relevar os marcadores temporais de um texto diz algo sobre como os alunos concebem o tempo e também, pelo menos, sobre como concebem as articulações entre acontecimentos históricos, a ideia de processo, e a questão das durações.

---

<sup>324</sup> VAN BOXTEL & VAN DRIE, op. cit., p. 94. Traduzido livremente para o português: “Na medida em que os historiadores consideraram informações sobre o texto, tais como quem escreveu o texto e quando, como muito importantes, os estudantes mantiveram seu foco nas informações do texto. Para os estudantes, ler pareceu ser um processo de localizar informações, com os textos servindo apenas como fontes de informação. Por outro lado, os historiadores pareceram encarar os textos como trocas sociais a serem compreendidas, intrigados com as intenções do autor, e situando o texto em um contexto social. Isso nos mostra que, para os historiadores, aquilo que é dito é inseparável de quem diz.”

<sup>325</sup> AISENBERG (2008), p. 37. Traduzido livremente para o português: “Trata-se da análise de um erro na leitura de textos de história que encontramos com certa regularidade nos alunos da escola primária (de 9 a 12 anos de idade). O erro é o seguinte: alguns alunos ‘leem passado’ onde um texto de história se refere à atualidade; ou seja, os alunos interpretam uma alusão à atualidade como se correspondesse ao passado.”

<sup>326</sup> Delia Lerner também tratou explicitamente dessa questão no 4º Seminário Internacional de Educação do Colégio Parthenon, com os temas “Propósitos e sentidos da leitura na escola e fora dela” e “A leitura na escola – ler para aprender”, realizado nos dias 10 e 11 de junho de 2005 no Colégio Parthenon (Guarulhos - SP).

Portanto, iniciar um texto com “No ano de 2012”, como Miguel fez, não é um fato que deva passar despercebido. Ele usa a referência temporal para localizar mais precisamente para o leitor (o editor da *revista*) qual é o assunto de que pretende tratar, o que faz pleno sentido, se pensarmos que a publicação datava de três anos antes da carta. O fato se torna ainda mais relevante quando se observa que a ficha que propunha essa atividade, entregue aos alunos, trazia essa informação sobre a data de publicação de maneira bastante discreta, como parte da imagem da publicação em si. Ou seja, Miguel utilizou a referência temporal em sua carta porque tomou a *decisão autoral* de utilizá-la.

Além disso, devemos observar como o aluno dialogou com o conteúdo trazido pela *revista*, num processo que ele mesmo parece entender como “refletir sobre o que é contado” (algo que julga importante ser feito). A ideia de que “a Independência do Brasil foi um plano conduzido por D. João VI para tornar seu filho imperador”, bem como de ser a Independência um “processo inevitável” foi trazida à baila exclusivamente pela *revista*, se considerarmos os materiais a que os alunos tiveram acesso durante o Módulo 3. Miguel optou por registrar, diante dessa informação nova, que “não se sabe ao certo” se ela é verdadeira, o que nos parece uma atitude intelectual diante da História bastante interessante, especialmente se levarmos em conta que no início do ano os alunos tendem a se angustiar diante da perspectiva de que “não se sabe ao certo” alguma coisa<sup>327</sup>. O que chama atenção aqui é a atitude do aluno diante de uma informação nova e da qual parece desconfiar um pouco: ele mesmo opta pela atitude da dúvida, e parece reivindicar evidências para serem confrontadas com a explicação<sup>328</sup>.

Miguel parece demonstrar que é possível um jovem estudante pensar em História ou tomar a História como uma “disciplina de pensar”. Pouco mais adiante, em outra oração do mesmo período, ele se coloca na posição de quem está autorizado a concordar ou discordar daquilo que está publicado e afirma, como elemento constitutivo de sua argumentação, “concordar com a publicação” em relação a ter sido “sábia” a decisão da transferência da Corte para o Brasil. Este nos parece um elemento

---

<sup>327</sup> Isto é algo com que o Módulo 1, sobre o povoamento das Américas pelos primeiros grupos de *Homo sapiens*, lida diretamente, já que se tornam evidentes os limites daquilo que os pesquisadores podem saber acerca de um passado tão remoto. As aulas em que discutimos a interpretação das pinturas e gravuras rupestres são exemplos de situações em que isto é diretamente tematizado. Este Módulo dura aproximadamente quatro semanas, logo no início do ano e a partir dele os alunos começam a conviver com a ideia de que algumas coisas sobre o passado nós “não sabemos ao certo”. Mas essa ideia se faz presente no curso durante todo o ano.

<sup>328</sup> Cf. BARCA (2001).

de empatia<sup>329</sup> e do que poderíamos chamar, com Peter Seixas & Tom Morton, de adotar uma *perspectiva histórica* diante de um processo estudado<sup>330</sup>, mesmo que o conteúdo do julgamento em si envolva um pouco de teleologia. Miguel também concorda com ser a Independência um “processo inevitável”, o que certamente é, em História, uma noção igualmente problemática. Ainda assim, com essa sua atitude, nos oferece uma compreensão que vem “do outro lado” (o lado da aprendizagem, no processo de ensino e aprendizagem) daquilo que Van Boxtel & Van Drie registram ao inventariar o pensamento sobre ensino e aprendizagem de História:

*Reasoning with information about the past can be considered as an important cultural practice of societies. It has been incorporated into the history curriculum in several countries and is considered to empower students to understand history, as well as social life in general. For instance, the ability to argue about historical artefacts, rather than accept or reject uncritically what is presented, is viewed as a significant capacity for participation in a democratic society.*<sup>331</sup>

Miguel parece não recair em “aceitar ou rejeitar de maneira acrítica o que é apresentado a ele”, mas procura argumentar, ainda que brevemente, em torno dos construtos históricos da revista.

De qualquer forma, diante disso, nos parece necessário nos perguntarmos: o que seria *raciocinar com informação sobre o passado*? O que significa pensar historicamente *em contexto escolar*? Como isso se articula (ou deveria se articular) às intencionalidades de um curso de História como o do Sagarana? No capítulo 1, ao analisarmos o currículo do curso de História e apresentarmos seus principais objetivos, já antecipamos muito do que propomos como respostas a essas perguntas. Porém,

---

<sup>329</sup> Cf. SHEMILT, op. cit., p. 40: “... empathy is taken to refer to ‘the ability to put oneself in someone else’s shoes’ or, more formally, to ‘reciprocate positions’...”, ou, em português: “... pode-se compreender a empatia como sendo ‘a habilidade de se colocar nos sapatos de outra pessoa’ ou, mais formalmente, ‘alternar posições’...”

<sup>330</sup> Cf. SEIXAS & MORTON, op. cit., p. 138: “Taking an historical perspective means attempting to see through the eyes of people who lived in times and circumstances sometimes far removed from our present-day lives.” Traduzido livremente: “Adotar uma perspectiva histórica significa procurar ver pelos olhos de pessoas que viveram em períodos e circunstâncias muitas vezes muito distantes da nossa vida contemporânea.” Levar isto em conta ao fazer um julgamento das ações de sujeitos do passado, além de tomar uma perspectiva histórica, envolve o que Seixas & Morton chamaram de *entender a dimensão ética da História*, ao que voltaremos mais adiante.

<sup>331</sup> VAN BOXTEL & VAN DRIE, op. cit., p. 87. Traduzido livremente para o português: “Raciocinar com informações sobre o passado pode ser considerada uma prática cultural importante. Ela tem sido incorporada ao currículo de história em vários países, onde se considera que tal prática ‘empodera’ os estudantes para entender a história, assim como para participar da vida social em geral. Por exemplo, a habilidade de argumentar sobre construtos históricos, em vez de aceitar ou rejeitar acriticamente o que se apresenta, é visto como uma capacidade significativa para a participação numa sociedade democrática.” Veja-se também HAMMARLUND (2012).

importa darmos um passo a mais nesse sentido, no momento em que estamos analisando as atividades feitas pelos alunos ao final do Módulo 3.

É preciso que se tenha em mente que a discussão sobre o *pensar historicamente* tem sido mundo afora uma abordagem do Ensino de História pelo viés epistemológico, pela teoria da História. Manoel Luiz Salgado Guimarães explica que “uma teoria da história é uma reflexão que interroga as formas pelas quais o pensamento histórico pode se constituir em uma especificidade científica”<sup>332</sup>. Jörn Rüsen, refletindo sobre o campo da “formação histórica”, que inclui a formação escolar, afirma que “À primeira vista parece estranho atribuir à teoria da história um papel qualquer também nesse campo do pensamento histórico”<sup>333</sup>. Porém, na perspectiva desenvolvida por ele, a História é conteúdo da *consciência histórica humana*<sup>334</sup> que, por sua vez,

... 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.<sup>335</sup>

A respeito disso, mas profundamente interessados nas aulas de História do Ensino Fundamental, afirmamos anos atrás que

... o fato é que, como nós, nossos alunos carregam consigo concepções de tempo, que podem ir, no período escolar de suas vidas, se ampliando e/ou se consolidando. Por isso a chamada “teoria da História”, (...) deve ser levada em conta pelos professores na hora de determinar quais serão os conteúdos a serem trabalhados com os alunos na escola – e quais as maneiras pelas quais esses conteúdos serão trabalhados. Não se trata, absolutamente, de abordar questões de teoria da História de maneira direta e imediata com os alunos (...), mas de ter em mente, sempre, que toda vez que tratamos de História lidamos com representações que nós e eles fazemos/fazem do passado, da História e – por que não dizer? – do presente. (...) A ideia não é fazer dos alunos pequenos historiadores, mas conseguir

---

<sup>332</sup> GUIMARÃES (2009), p. 39.

<sup>333</sup> RÜSEN (2001/1983), p. 48.

<sup>334</sup> Cf. *Ibidem*, p. 85.

<sup>335</sup> *Ibidem*, p. 78.

aproximá-los da construção de concepções de História que são, necessariamente, mais complexas do que a cronologia.<sup>336</sup>

Essa perspectiva parece estar em acordo com Guimarães, quando ele afirma que “pensar uma teoria da história é parte indissociável da própria pesquisa e da reflexão em torno do ensino da história”<sup>337</sup>. Trata-se, essencialmente, como Peter Lee declarou em uma entrevista, de desenvolver e dar corpo a uma ideia de ensinar História como uma forma de conhecimento<sup>338</sup>.

Diferentes termos já foram usados para descrever aproximadamente a mesma ideia<sup>339</sup>. Peter Seixas & Tom Morton, por exemplo, assim como Bruce VanSledright falam em *historical thinking*, o mesmo que *pensamento histórico*, empregado por Isabel Barca na tradução para o português de sua tese de doutoramento defendida na Universidade de Londres. Trata-se de perspectiva muito semelhante à ideia de *thinking historically* desenvolvida por Stéphane Lévesque<sup>340</sup>. Carla van Boxtel & Jannet van Drie propõem um *framework* para o que chamam de *historical reasoning*, na expectativa de que essa estrutura possa servir para analisar o raciocínio de estudantes sobre o passado. Peter Lee, que usa o termo *historical thinking*, fala, em diálogo com Rösen, em *historical literacy*, termo também utilizado por Isabel Barca e outros autores<sup>341</sup>.

Nossa opção pelo termo “pensar historicamente” (que nos parece uma tradução literal de *thinking historically*) não reflete uma preferência pelas teses de Lévesque, mas a disposição em evitar uma confusão bastante provável. Em português, talvez mais do que em inglês, “pensamento histórico” (que seria a tradução mais adequada para *historical thinking*) tem um sentido ambíguo. Ao mesmo tempo em que pode designar o ato de pensar historicamente, ou de pensar (com) a História, pode também significar “a História”, “a historiografia”, ou seja, o conhecimento histórico estruturado sobre um

---

<sup>336</sup> HELENE (2006), pp. 108-112.

<sup>337</sup> GUIMARÃES (2009), p. 39. Veja-se também, acerca das relações entre epistemologia e didática, PENNA (2014) e MONTEIRO, op. cit.

<sup>338</sup> SILVA (2012), p. 248: “*idea of teaching history as a form of knowledge*”.

<sup>339</sup> Como se pode ver em SEIXAS & ERCIKAN (2015) e VAN BOXTEL & VAN DRIE, op. cit.

<sup>340</sup> A atestar essa proximidade, está o fato de que o próprio Peter Seixas escreve o prefácio do livro de Lévesque e afirma que: “*When he first told me about his idea for this book, I was taken aback. This, I told him, was the book I had been planning to write. But ‘planning to write’ is not writing. Stéphane has managed to do it, while I have been caught up in other things*” (p. ix), ou, traduzido livremente para o português: “Quando ele me contou pela primeira vez sobre sua ideia de fazer este livro, fiquei atônito. Disse a ele que este era o livro que estava planejando escrever. Mas ‘planejando escrever’ não é o mesmo que ‘escrevendo’. Stéphane foi quem o fez, enquanto acabei me enredando em outras coisas”.

<sup>341</sup> Mais recentemente, e de uma perspectiva ligeiramente diferente, Jeffery Nokes trata de *historical literacies*.

determinado assunto. Trata-se de uma ambiguidade desinteressante para a discussão que estamos propondo, dado que ela pode nos levar de volta à confusão entre conteúdos conceituais (o que se sabe sobre o passado) e o que deve ser conteúdo curricular (no sentido integrado) das aulas de História. “Raciocínio histórico” (de *historical reasoning*) nos parece uma solução que evita este problema, mas que recai em outro: a possível sugestão de que um determinado tipo de pensamento, frequentemente associado à *lógica dedutiva*, é o que preside o conhecimento histórico.

Por sua vez, “literacia” é um termo possivelmente comum em outros países lusófonos, mas muito pouco usual no Brasil, o que engendra um hermetismo que no nosso entender também não é bem-vindo em um trabalho que discute o ensino e a aprendizagem da História. Ademais (e sobretudo), muitas vezes os autores que optam pelo uso de *literacia história* ou *historical literacy* abordam a aprendizagem da História (ou a *Educação Histórica*, para usarmos uma expressão que para esses mesmos autores define uma disciplina acadêmica<sup>342</sup>) de uma maneira que, ainda que muito frutífera, nos parece excessivamente técnica diante do tipo de análise das produções dos alunos que estamos efetuando aqui. Essa postura se justifica plenamente pelo fato de que esses autores têm se preocupado em elaborar e descrever referenciais de avaliação do que seria a progressão dos alunos no desenvolvimento do pensamento histórico<sup>343</sup>. Por fim, o termo alternativo, “letramento”, nos parece muito carregado de outros sentidos, inclusive no senso comum, que não colaborariam para a nossa discussão. *Pensar historicamente*, portanto, nos parece a melhor solução para explicitar o ato do pensar (e, com isto, o sujeito que pensa), em suas especificidades relacionadas à História.

Para todos esses autores, importa sobretudo entender o que significa *saber história*, no sentido epistemológico, para propor então quais seriam as “ferramentas de pensamento” de que os alunos deveriam se apropriar na escola graças a um trabalho didático intencional (daí, aliás, a importância de se desenvolver modelos referenciais). Como vimos na Introdução, David Lowenthal propôs, sob o título de *Special Demands of Historical Understanding* (“Necessidades Específicas da Compreensão Histórica”), cinco “*modes of thinking specially needed in history*”<sup>344</sup>.

---

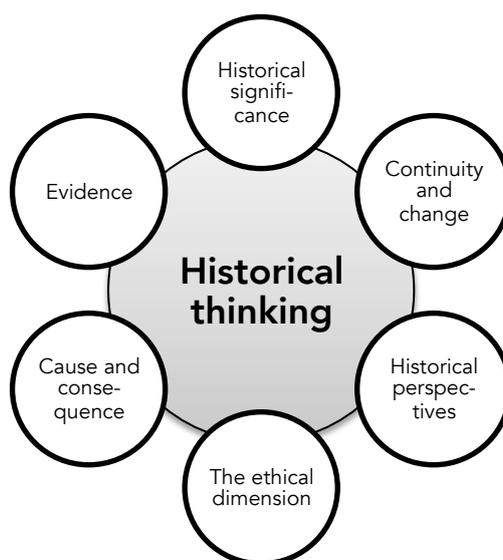
<sup>342</sup> Cf. BARCA, 2012.

<sup>343</sup> Exemplos disso são alguns textos de Isabel Barca e de Peter Lee, notadamente aqueles mais preocupados em estabelecer os padrões de progressão. Registre-se mais uma vez que, não obstante, esses mesmos textos nos foram fundamentais para a construção desta tese.

<sup>344</sup> LOWENTHAL (2000), p. 64. Traduzido livremente para o português: “modos de pensar especialmente necessários em História”.

- *Familiarity* (ou “familiaridade”): capacidade de reconhecer e localizar uma série de referências substanciais sobre um passado consensualmente compartilhado.
- *Comparative judgment* (ou “juízo comparativo”): capacidade de absorver e criticar evidências provenientes de uma ampla gama de fontes, variadas e conflitantes.
- *Awareness of manifold truths* (ou “consciência de verdades múltiplas”): capacidade de entender o porquê de diferentes sujeitos serem capazes de conhecer o passado de maneiras diferentes.
- *Appreciation of authority* (ou “avaliação de autoridade”): Capacidade de reconhecer o que se deve aos precursores e à tradição, ao mesmo tempo evitando a veneração cega ou a adesão sem questionamentos às perspectivas anteriores.
- *Hindsight* (ou “retrospectiva”): consciência de que conhecer o passado não é como conhecer o presente e que a História muda, na medida em que novos dados, percepções, contextos e sínteses são descobertos e/ou produzidos.

Peter Seixas & Tom Morton, em *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013), propuseram a ideia de que há essencialmente seis conceitos de pensamento histórico a serem abordados na escola, entendidos como conceitos estruturantes, ou de segunda ordem, tal como se pode verificar no **diagrama 1**.



**diagrama 1** – *The six historical thinking concepts* de acordo com SEIXAS & MORTON (2013, p. 4).

Resumidamente, Seixas & Morton abordam esses conceitos a partir de algumas perguntas que os justificariam tanto como conceitos a estruturar o pensamento histórico, quanto como ferramentas de pensamento das quais os alunos deveriam se apropriar na escola. Uma das perguntas que a eles parecem fundamentais é: “Como se decide o que é importante aprender sobre o passado?” *“We believe that students should take responsibility for understanding how and why particular historical events, people, and developments are significant enough for them to learn about”*<sup>345</sup>, afirmam. É importante, que aos alunos seja ensinado pensar criticamente sobre o que é historicamente significativo; em muitos casos, a pensar sobre as escolhas curriculares: o que faz com que se estude um assunto, mas não outro? Na perspectiva deles, os alunos deveriam se apropriar dos critérios utilizados para se fazer essas escolhas ao longo do tempo, o que de alguma forma se relaciona à habilidade de “avaliação de autoridade”, proposta por Lowenthal.

O segundo conceito, *evidências*, é abordado a partir de uma pergunta muito cara a este nosso trabalho, tal como apresentado já no capítulo 1: “Como se sabe o que se sabe sobre o passado?” Os autores então defendem a perspectiva de que os alunos precisam aprender na escola a usar fontes primárias e secundárias e, com isso, a se dar conta de que o conhecimento histórico é produto de interpretação de fontes. Outro conceito fundamental é o de *continuidades e mudanças*, em torno do qual são desenvolvidas as ideias de duração, ritmo, processo e periodização. As múltiplas *relações de causalidade* são o que os autores consideram a resposta para entender “Por que os eventos acontecem, e quais são seus impactos?”:

*Before the introduction of historical thinking in a classroom, students may limit their thinking of the causes of historical events to the immediate causes (...). By introducing students to historical thinking, we teach them to think beyond the immediate, to consider the interplay of causal factors ranging from the focused influence of the choices made by historical actors to the broad influence of prevailing social, political, cultural, and economic conditions. Further, students can go on to consider the ways in which conditions, opposition, and unforeseen reactions can thwart the actors' intention, resulting in unintended consequences.*<sup>346</sup>

---

<sup>345</sup> SEIXAS & MORTON, op. cit., p. 14. Em tradução livre para o português: “Acreditamos que os estudantes devam se responsabilizar por entender como e porquê determinados eventos históricos ou pessoas e processos são suficientemente significativos como para terem de ser estudados por eles.”

<sup>346</sup> Ibidem, p. 102. Em tradução livre para o português: “Antes da introdução do pensamento histórico em uma sala de aula, os estudantes podem limitar seu pensamento causal em relação aos eventos históricos somente às causas mais imediatas. (...) Ao introduzir os alunos no pensamento histórico, os ensinamos a

O conceito de *perspectivas históricas* já foi apresentado acima, mas acrescentaríamos que ele implica a ideia de que os alunos devem aprender a levar em conta o contexto histórico ao fazer suas inferências a respeito dos eventos da história e, com isso, também levar em conta perspectivas (no plural) diferentes da sua.

Por fim, os autores apresentam a última de suas perguntas, que nos introduz ao derradeiro conceito: “Como a História nos ajuda a viver no presente?” *A dimensão ética*, como os próprios autores advertem, pode ser compreendida como um conceito em contradição com o anterior<sup>347</sup>. Segundo o conceito das *perspectivas históricas*, os alunos deveriam aprender a evitar julgar o passado a partir de valores e crenças de hoje em dia, mas a *dimensão ética* diz respeito justamente a efetuar algum tipo de julgamento sobre o passado (seus horrores, mas também suas virtudes) para extrair balizas para nossa vida prática no presente. Pensamos que este seja o conceito que mais se aproxima do que seria o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Carla van Boxtel & Jannet van Drie, em artigo publicado em 2008 e intitulado “*Historical Reasoning: Towards a Framework for Analysing Students’ Reasoning about the Past*”, propõem um outro modelo (**diagrama 2**). Em vez de “conceitos”, as autoras falam em “*constituting activities of historical reasoning*”. Há, contudo, algumas semelhanças com o modelo de Seixas & Morton. Vamos nos aproximar dessa segunda proposta a partir dessas semelhanças. A primeira delas diz respeito à centralidade (assim como no modelo proposto por Lévesque, que veremos em seguida) das fontes históricas, primárias e secundárias<sup>348</sup>. Outra semelhança é a presença da ideia de *contextualização* (situar um fenômeno histórico, um objeto, uma declaração, um texto, ou uma imagem num contexto temporal, espacial e social, de modo a descrever, explicar, comparar ou avaliá-lo<sup>349</sup>), que em Seixas & Morton apareceu no conceito de

---

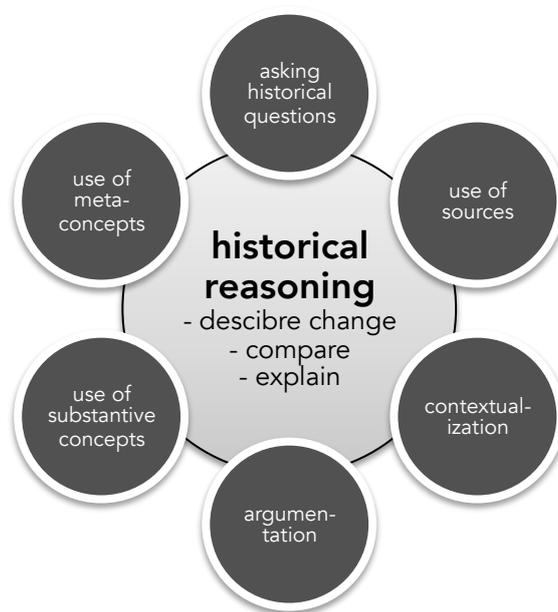
pensar além do imediato; a considerar a atuação conjunta de muitos fatores causais, desde aqueles mais diretamente relacionados às escolhas feitas pelos atores históricos até a perceber a ampla influência das condições sociais, políticas, culturais e econômicas vigentes. Além disso, os alunos podem continuar a considerar as maneiras pelas quais condições, forças antagonísticas, e reações imprevistas podem frustrar a intenção inicial dos atores históricos, resultando em consequências não previstas ou não intencionais.”

<sup>347</sup> Cf. *Ibidem*, p. 170.

<sup>348</sup> As autoras esclarecem que: “*We define the use of sources in the context of historical reasoning as the evaluation of sources (e.g., their usefulness, trustworthiness) in relation to the question at hand and the selection, interpretation, and corroboration of information from sources in order to answer a historical question or to provide evidence for a claim about the past.*” (VAN BOXTEL & VAN DRIE, *op. cit.*, p. 94). Traduzido livremente: “Definimos o uso de fontes no contexto do raciocínio histórico como a avaliação de fontes (por exemplo, por sua utilidade, confiabilidade) em relação à pergunta que se tem, assim como a seleção, interpretação e comparação de informações obtidas de fontes para responder a uma pergunta histórica ou para fornecer prova para uma afirmação sobre o passado.”

<sup>349</sup> *Ibidem*, p. 97.

*historical perspectives*. A partir daqui, o modelo é significativamente diferente do proposto pelos autores canadenses.



**diagrama 2** - *Components of historical reasoning*, de acordo com VAN BOXTEL & VAN DRIE (2007, p. 90).

Para as autoras holandesas, o raciocínio histórico se compõe de outras quatro atividades constitutivas. A primeira delas diz respeito às *perguntas históricas*. As autoras defendem que é preciso que os alunos reconheçam, entendam e façam perguntas sobre fenômenos históricos e sobre as fontes que dão informações sobre o passado. “Uma linha de raciocínio é sempre construída diante do encontro com um problema ou uma questão”, sustentam as autoras<sup>350</sup>, revelando a importância da programação intencional do ensino. Um bom exemplo de uma pergunta histórica “problematizadora”<sup>351</sup>, que dispara uma atividade de raciocínio histórico, é a pergunta com a qual inauguramos a sequência didática sobre a Independência do Brasil. Se a pergunta fosse simplesmente “Quando o Brasil começou?” e se esperasse como resposta uma informação de uma data precisa que os alunos teriam previamente aprendido, ela não envolveria necessariamente raciocínio histórico. Porém, a pergunta solicitava que eles respondessem de acordo com o que acreditavam saber. Isso fazia com que ela se efetivasse como uma boa pergunta disparadora de uma sequência didática que pretendia atuar justamente sobre o *pensar historicamente*.

<sup>350</sup> Ibidem, p. 90: “A line of reasoning is always constructed during the encounter with a problem or a question.”

<sup>351</sup> Como vimos no capítulo 2, em SEIXAS & MORTON (op. cit.) tais perguntas são chamadas de *thought-provoking questions* e não compõem os conceitos estruturantes do pensamento histórico.

Em seguida, as autoras propõem como mais um componente de seu modelo a *argumentação*, com o que querem dizer “*putting forward a claim about the past and supporting it with sound arguments and evidence through weighing different possible interpretations and taking into account counterarguments*”<sup>352</sup>. Quando analisamos a carta de Miguel ao editor da revista *Mundo Estranho*, vimos traços de argumentação, ao desconfiar do uso, por parte da publicação, da noção de “A verdade”. Na nossa opinião, esta é uma atividade constitutiva do *pensar historicamente* na medida em que é por meio de seu exercício que conseguimos acessar todas as demais.

Por fim, Van Boxtel & Van Drie abordam o uso dos conceitos, mas retomam as duas categorias já mencionadas anteriormente, de conceitos substantivos e meta-conceitos. É interessante observar que os conceitos substantivos – mais precisamente, seu uso correto por parte dos alunos – aparecem neste modelo, pois eles não figuram mais em nenhum outro daqueles que estamos considerando aqui de modo mais detido, a não ser de maneira implícita. Já os meta-conceitos, estes sim de conhecimento implícito, têm sua inclusão no modelo assim explicada pelas autoras:

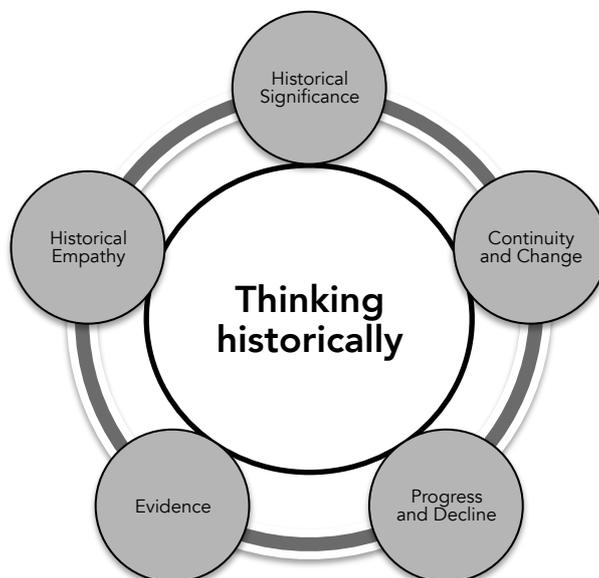
*... using meta-concepts in historical reasoning involves using heuristics related to (a) the description of processes of historical change, for example distinguishing change and continuity, gradual and sudden changes, and political, economical, social, and cultural changes; (b) the comparison of historical phenomena, for example distinguishing similarities and differences and unique and generic aspects; (c) the explanation of historical events, for example the identification of multiple causes, types of causes, relationships between causes, and of long term and immediate consequences; and (d) the use of sources providing information about the past, for example evaluating the trustworthiness of the source and corroborating information from different sources.*<sup>353</sup>

---

<sup>352</sup> Ibidem, p. 99. Em tradução livre: “apresentar uma afirmação sobre o passado e defendê-la com argumentos consistentes e provas por meio da pesagem de diferentes interpretações possíveis e tendo em conta contra-argumentos”.

<sup>353</sup> Ibidem, p. 103. Traduzido livremente para o português: “... usar meta-conceitos no raciocínio histórico envolve o uso de heurísticas relacionadas à (a) *descrição dos processos de mudança histórica*, por exemplo distinguindo mudança e continuidade, mudanças graduais e bruscas, e as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais; ( b) a *comparação de fenômenos históricos*, por exemplo distinguindo semelhanças e diferenças e aspectos originais e genéricos; (c) a *explicação de acontecimentos históricos*, por exemplo, a identificação de múltiplas causas, tipos de causas, as relações entre causas de longo prazo e consequências imediatas; e ( d ) o *uso de fontes* que forneçam informações sobre o passado, por exemplo, avaliar a confiabilidade da fonte e combinar informações de diferentes fontes.”

Finalmente, o canadense Stéphane Lévesque, em seu livro *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century* (2008), propõe um modelo mais enxuto, baseado em cinco pontos (**diagrama 3**).



**diagrama 3** - Modelo de estrutura de referência para *thinking historically*, elaborado a partir de LÉVESQUE (2008).

Aqui está novamente presente a importância do trabalho com as fontes (*Evidence*), que aparece nos dois modelos anteriores. Ademais, vemos em Lévesque a ideia da *empatia histórica*, presente com outros nomes também em Seixas & Morton e em Van Boxtel & Van Drie, assim como em Lowenthal. *Importância Histórica* aparece no modelo da dupla canadense, assim como *Continuity and Change*. Resta-nos *Progresso e Declínio* como um componente que não esteve presente nos modelos que já analisamos, mas que guarda semelhanças novamente com Seixas & Morton (*The ethical dimension*), na medida em que trata de o aluno ser capaz de formular para si mesmo, em conexão com a sociedade e os demais sujeitos, uma avaliação a partir da questão: “*Did things change for better or worse?*”<sup>354</sup>.

É importante deixarmos claro que todos esses autores (sobretudo Van Boxtel & Van Drie), sublinham o fato de que nenhuma dessas esferas (sejam elas chamadas de conceitos estruturantes ou de atividades constitutivas do pensamento histórico) ocorrem isoladamente: são interdependentes e muitas vezes se confundem. A vantagem de termos modelos construídos dessa forma é que eles podem favorecer a

<sup>354</sup> LÉVESQUE, op. cit., p. 87.

clareza – e portanto a intencionalidade – na hora de planejar sequências didáticas e de avaliar as aprendizagens dos alunos (duas atividades que devem acontecer sempre de maneira articulada).

Porém, assim como no caso daquilo que observamos em relação à tipologia dos conteúdos, essa abordagem pode resultar numa concepção segundo a qual quase seria possível aprender História – e planejar seu ensino escolar – de uma maneira muito abstrata, praticamente sem referência às narrativas e aos processos históricos propriamente ditos. Note-se que dos modelos apresentados acima, apenas as autoras holandesas incluíram em seu *framework* os “conceitos substantivos”, ou seja, conceitos (de diferentes naturezas) como feudalismo, mercador, Iluminismo, monarquia, Idade Moderna, Independência, trabalho, escravidão etc.

Parece-nos que diante do caminho percorrido até aqui, está bastante claro que, na nossa perspectiva, o ensino deve se dar sobre a matéria do pensar, pois é aí que se efetua as mais significativas (e libertadoras) aprendizagens, como de certa forma vimos nas cartas de Jonas e de Miguel, mesmo com todos os equívocos que ambos cometeram. Mas é evidente que essas aprendizagens não podem ser pensadas (nem planejadas e avaliadas) sem referência às *narrativas* que constituem o conhecimento histórico e que terminam por justificar, afinal, o próprio lugar da História entre as disciplinas escolares.

## **4.2 A construção de ideias cada vez mais complexas**

A partir de 2013, os alunos do Sagarana começaram a fazer uma atividade ao final do Módulo 3 (em 2013, Módulo 2) em que revisitavam a resposta que haviam escrito no início da sequência didática acerca do “começo do Brasil” e tinham então a chance de reformulá-la em função de suas aprendizagens. Mais uma vez, a atividade não aconteceu da mesma maneira em todos os anos.

Em 2015, ela constituiu a última avaliação do Módulo 3. Depois dela, ainda foram feitas atividades de correção coletiva das avaliações finais, devolutivas dessas avaliações, e outras duas atividades: a leitura de trechos da Declaração de Independência do Haiti e, por fim, a escrita da carta ao editor da *revista Mundo Estranho*. Em 2014, com pequenas diferenças no enunciado da atividade, ela foi também incluída entre as avaliações finais, tendo porém se configurado mais

nitidamente como a última atividade do Módulo 3. Em 2013, quando primeiro foi proposta, foi também a última atividade da sequência didática, mas foi proposta como uma auto avaliação.

De 2013 a 2015, esta sequência didática cresceu substancialmente em intensidade de estudo (mais do que em extensão de tempo didático). Desta forma, se no primeiro ano a auto avaliação era a décima sexta atividade da sequência didática, em 2015 essa atividade foi a trigésima terceira. Além disso, houve também, ao longo desses anos, diferenças no enunciado. A atividade de 2013 contava com as seguintes orientações:

### **AUTOAVALIAÇÃO**

*Nas três primeiras atividades deste módulo, que estão todas nos saquinhos que acaba de receber, você teve de se enfrentar com algumas questões importantes para o nosso estudo. Ainda antes de saber que estudaríamos o processo de independência do Brasil, foi a você perguntado se havia um momento em que o Brasil começava a existir.*

*Sua resposta foi esta, que você pode ler na atividade 1 (no saquinho).*

*De lá para cá, fizemos muitas atividades, entramos em contato com muitos materiais, visitamos um museu histórico, ouvimos uma palestra de um convidado, conhecemos melhor tanto os processos relativos à independência brasileira, quanto à independência de países vizinhos (notadamente o Paraguai) – e os riscos a essas independências.*

*Este é um momento importante para fazer um balanço do que você veio aprendendo. Diante de tudo isso que estudamos, gostaria de propor a você que considerasse responder à mesma questão do início deste módulo 2: **existe um momento em que o Brasil “começa a existir”? Que momento seria esse? Explique.***

*Para fazer isto agora, no entanto, há algumas coisas que você precisará considerar. Além de usar a sua própria resposta à atividade 1 (concordando, discordando, reescrevendo-a, completando-a...), você precisará:*

- *relacionar o Brasil à América Portuguesa e os países nossos vizinhos à América Espanhola.*
- *diferenciar o que ocorreu na América Espanhola e o que ocorreu na América Portuguesa.*
- *fazer uso dos mapas distribuídos juntamente com esta ficha para agregar argumentos à sua explicação.*

Já em 2015, as orientações foram menos diretivas e prolixas, ainda que a atividade em si continuasse sendo basicamente a mesma:

*Nas primeiras atividades deste módulo, você teve de se enfrentar com algumas questões importantes para o nosso estudo. Ainda antes de saber que estudaríamos o processo de independência do Brasil, foi a você perguntado se havia um momento em que “o Brasil” começava a existir.*

*Sua resposta foi esta, que você pode ler na atividade 1.*

*De lá para cá, conhecemos melhor o processo que levou à independência da América Portuguesa, em um estudo bastante intenso.<sup>355</sup>*

*Este é um momento importante para fazer um balanço do que veio aprendendo. Diante de tudo isso que estudamos, gostaria de propor a você que respondesse à mesma questão do início deste módulo 3:*

***Existe um momento em que “o Brasil” “começa a existir”? Se sim, que momento seria esse? Explique.***

*Para fazer isto agora, você deverá necessariamente usar a sua própria resposta à atividade 1 (concordando, discordando, reescrevendo-a, completando-a...). Além disso, deverá lançar mão de tudo aquilo que, do que viemos estudando neste módulo, achar que ajuda a responder a esta pergunta hoje.<sup>356</sup>*

É importante destacarmos os enunciados ao longo dos três anos, pois pensamos que as diferenças entre eles guardam relação com aspectos das respostas dos alunos que pretendemos analisar. Por exemplo, uma das questões que a nós interessa neste momento é se os alunos lançam mão da comparação do processo de Independência do Brasil com os processos de Independência da América Espanhola – e, se sim, como o fazem –, mesmo que o enunciado não solicite que eles assim procedam (como é o caso do de 2015, diferentemente de 2013 e 2014). Outra questão a observarmos é qual o impacto que podem ter tido os mapas históricos distribuídos aos alunos juntamente com a autoavaliação de 2013 (**figuras 85, 86 e 87** do Caderno de Imagens), mesmo

<sup>355</sup> Este parágrafo foi significativamente diferente em 2014: “De lá para cá, fizemos muitas atividades, entramos em contato com muitos materiais, ouvimos uma palestra de um convidado, conhecemos melhor o processo que levou à independência da América Portuguesa e o comparamos com alguns processos verificados na América Espanhola.”

<sup>356</sup> Nesta última frase há também diferenças em relação ao enunciado de 2014, que dizia o seguinte: “Além disso, deverá lançar mão daquilo que viemos estudando neste módulo, notadamente o desenrolar do processo de independência do Brasil e as comparações que fizemos com outros países da América Latina.”

tendo em conta que somente em 2015, quando estes mapas não estiveram presentes, é que julgamos que o trabalho didático com a cartografia ao longo da sequência foi mais satisfatório.<sup>357</sup>

Quando criamos essa atividade em 2013, é importante registrar que estávamos sob inspiração de um texto de Maria Lima sobre a expressão linguística dos saberes históricos. Neste texto, Lima ressalta a natureza linguística do conhecimento (a que nos referimos no capítulo 1) e a importância das produções escritas dos estudantes para que se possa acompanhar sua atividade mental, sua construção de conhecimento, assim como para vislumbrar manifestações de sua consciência histórica. Analisando duas produções de alunos em torno da mesma questão “problematizadora”, separadas por determinado lapso de tempo durante o qual se estudou um determinado assunto, a autora considerou que “nos textos foram percebidas reorganizações de vários níveis, visando a uma melhora na expressão e à busca de sentido, aliadas à inserção de dados e ideias...”<sup>358</sup>.

Ivo Matozzi sustenta que “o conhecimento histórico existe quando o processo de construção termina com um texto” e afirma que a representação do passado é, geralmente, textual<sup>359</sup>. Ainda que não possamos concordar integralmente com a afirmação, dado que, como vimos nos capítulos antecedentes, o conhecimento histórico existe socialmente de diversas formas e não se comporta exatamente como um conhecimento “terminado”, é verdade que “tanto o processo de escrita como a estrutura do texto não são incidentais na construção do conhecimento”<sup>360</sup>. Como Maria Lima apontou, o texto como um todo traduz aprendizagens, que é precisamente o que gostaríamos de analisar aqui.

Verônica (aluna de 2013) havia defendido na primeira atividade do Módulo 3 que “o Brasil” começara a existir com a Independência. No final da sequência didática reescreveu sua resposta e a transformou em um texto longo que é importante transcrevermos integralmente:

---

<sup>357</sup> Isto porque neste ano, a partir da leitura de “Nem as margens ouviram”, de Lucia Bastos Pereira das Neves, publicado em 2009 na *Revista de História da Biblioteca Nacional*, os alunos tiveram que criar em uma folha de papel em branco um mapa do Brasil tal como em 1822, logo após a Declaração de Independência, o que os fez pensar novamente nos mapas que haviam desenhado no início da sequência didática.

<sup>358</sup> LIMA, op. cit., p. 233.

<sup>359</sup> MATOZZI (2012), p. 221: “El conocimiento histórico existe cuando el proceso de construcción termina con un texto. La representación del pasado es, generalmente, textual.”

<sup>360</sup> *Ibidem*, p. 221: “Y tanto el proceso de escritura como la estructura del texto no son incidentales en la construcción del conocimiento...”

“No dia 18/04, na atividade proposta sobre reflexão e conhecimento do processo de independência, citei que: Dom Pedro ‘II’ dá o grito de independência as margens do rio Ipiranga, e assim tivemos a independência do Brasil.

Porém, hoje após ter estudado sobre isso descordo plenamente. Emxergava a Independência do Brasil como um acontecimento (claro, difícil não lembrar dela assim. Afinal, é o que o quadro de Pedro Américo nos remete), e não como um processo histórico. Também, mal sabia e/ou me confundia com os nomes da família real, assim, como na pesquisa que fizemos.

Hoje compreendo que a independência do Brasil e até mesmo sua existencia, foram processos históricos.

A família real chegou ao Brasil em 1500, instalaram-se no Rio de Janeiro, até então este ainda não era Brasil. Após 100 anos da chegada família real, os portugueses somente habitavam uma das encostas do Brasil, ou seja, naquele tempo não haviam unidade política (quando se relaciona ao Brasil, mas na América do Sul, central e Norte já havia uma unidade política do Império Espanhol na América).

Passados 215 anos após a chegada da família real a terra encontrada (hoje Brasil), conseguiram conquistar um pedaço do território maior (essas áreas foram perto das encostas), onde denominaram de Brasil Português (conquistaram também a entrada do Rio Amazonas), Porém, as Américas tinham agora novas possessões ultramarinas (além da possessão de Portugal), tais como: Britânica, Holandesas e Francesas.

Já em 1815 já havia espaço territorial demarcado do Brasil, isso ocorre no fim da colônia Portuguesa no Processo de independência. Apesar do Brasil Português já ter espaço territorial demarcado, não haviam habitantes em algumas partes da colônia. Nesta época outros países também tiveram independência territorial, tais como: Argentina, Uruguai e Paraguai.

Contudo, o Brasil só foi reconhecido após ter pagado a indenização a Portugal, ou seja, após adquirir a dívida externa do dinheiro emprestado pela Inglaterra.”

São evidentes as dificuldades manifestadas por Verônica na construção de sua explicação ou na estruturação de seu pensamento histórico, especialmente devido a uma confusão conceitual que àquela época (2013) não era para nós, ainda, muito

visível: a ideia de que a vinda da família real *significa* a chegada dos portugueses em 1500. Já havíamos visto uma manifestação disso na resposta da aluna Vanessa, também de 2013, à primeira atividade do Módulo<sup>361</sup>, mas naquela ocasião isto nos pareceu uma questão mais localizada e pontual.

De fato, no Sagarana, não estudamos a Colonização antes da Independência; os alunos estudam o *deixar de ser Colônia* na medida em que se aproximam do *tornar-se independente*. Mas Verônica manifestou, de maneira muito mais contundente, algo que apontava para a necessidade de abordarmos mais intencionalmente com os alunos, no estudo do processo de Independência, as referências temporais que distanciam a vinda da família real portuguesa da viagem de Cabral. Em outras palavras, não basta que o professor se refira ao ano de 1808 e que construa com os alunos linhas do tempo do processo de Independência: para alguns ainda ficou a ideia de que “a chegada dos portugueses” é a “chegada da família real portuguesa”.

Notamos que isto aconteceu com três alunos da turma de 2013, mas não voltou a acontecer em 2014. Em 2015, uma aluna começou a se questionar, já no final do Módulo, em relação a sua compreensão exatamente dessa questão, pois não estava conseguindo entender algumas coisas. Graças à formulação de uma pergunta em aula, antes que tal confusão comparecesse às respostas dos alunos na atividade final de avaliação, pudemos abordá-la diretamente em aula, diferenciando “Colonização” de “chegada da família real portuguesa”. Por mais que o professor se proponha a fazer essa diferenciação em todos os anos, quando ela ocorre em função de uma pergunta colocada em aula por um aluno, é notável como se torna mais significativo para os colegas, que inclusive participam da formulação dos esclarecimentos.

Outro aspecto da resposta de Verônica que nos chama a atenção, negativamente, é a impressão de que os mapas que foram fornecidos juntamente com a autoavaliação em 2013, com a intenção de favorecer a retomada da percepção de uma história de formação territorial, não colaboraram exatamente para isso. Ao contrário, ao que parece, esta aluna, como outros, ficou preocupada em interpretar e descrever o que via nesses mapas em vez de recorrer às próprias aprendizagens e às demais atividades da sequência didática dedicadas a essa questão. A aposta nesses mapas

---

<sup>361</sup> Então, Vanessa havia escrito: “Napoleão Bonaparte queria conquistar toda a Europa. Neste tempo a colônia portuguesa decidiu ir para o Brasil, onde o Brasil já era colônia de Portugal. Então a família real portuguesa vai para o Brasil, passar uma estadia lá. A família real leva muitos empregados da corte, junto com diversos artefatos, culturais e não culturais ao Brasil. Eles vão todos juntos com diversos objetos em duas embarcações, e através de uma tempestade uma das embarcações chega no Rio de Janeiro, e a outra na Bahia. Como os Índios já se encontravam no Brasil, os portugueses com suas culturas, e objetos, foram de certo modo implantando essa cultura aqui no Brasil.”

havia sido feita justamente devido a seu caráter sobejamente eurocêntrico, o que fazia com que adotassem uma perspectiva cartográfica substancialmente diferente daquela dos demais mapas que os alunos conheciam. Pensávamos que a estranheza provocada pelo deslocamento da projeção favoreceria a construção de sentido para as aprendizagens. No entanto, não foi apenas a resposta de Verônica aquela em que tais mapas, mais do que ajudar, atrapalharam. Diante disso, eles não foram mais entregues em 2014 e 2015, como se viu, acima, nos enunciados.

Ainda há que se observar que Verônica havia sido uma dentre poucos alunos de 2013 que, no início da sequência didática, afirmaram ser a Independência o acontecimento que marcava o “começo do Brasil”. Pensamos que, tomando “o Brasil” como o Estado nacional brasileiro, esta percepção no início do Módulo era das mais adequadas. Na sua revisão, ela não chega a destituir a Independência deste posto; apenas afirma que em lugar de compreendê-la como um acontecimento, passou a tomá-la como um processo histórico, o que é notável. Mas ao compreender que tal processo histórico se iniciou em 1500 e passar a narrar a formação territorial do Brasil, ela talvez esteja nos mostrando assimilações distorcidas de conceitos importantes (como os de Independência e Estado). Isto pode decorrer, ainda, de certa leitura dos mapas apresentados com a atividade. Por fim, Verônica parece não extrair grande benefício da comparação com os processos ocorridos na América Espanhola, cuja consideração fica, na sua resposta, atada à descrição do que vê nas referidas imagens cartográficas.

Isto posto, mesmo na resposta de Verônica, há aspectos que nos chamam a atenção pelo que atestam de evolução em relação a seu pensamento sobre a Independência e à atribuição de sentido, pela aluna, àquilo que esteve aprendendo. Primeiro, ela afirma ter passado a compreender que a Independência do Brasil foi um processo histórico. Mais do que isso, afirma que a própria “existência” do Brasil também se deve a um processo histórico e é então que faz referência a toda a colonização como consolidação de uma ideia de território.

Por fim, mas não menos importante, Verônica adota uma postura de concordar e discordar de si mesma, de avaliar sua própria resposta e sua compreensão anterior, tomando a História como algo sobre o que se pensa, sobre o que se constroem ideias e explicações, narrativas. Ela avalia tais ideias e explicações, com as ferramentas que tem, e denuncia, por exemplo, que Pedro Américo construiu uma representação que nos leva a tomar a Independência como um acontecimento e não como um processo histórico (que é como considera que ela mesma pensava). Não estamos diante de uma

resposta com tantos problemas e confusões conceituais que inviabilizem a nossa compreensão de que houve, de fato, um significativo avanço na forma como ela *pensa* a História<sup>362</sup>.

Relembremos como Verônica compreendia essas questões na primeira atividade da sequência didática:

“O Brasil passa a existir quando Dom Pedro II da seu grito de Independência as margens do rio Ibiranga. Onde enfim o Brasil que na verdade nunca foi descoberto, afinal, querendo ou não a terra deste espaço (chamado hoje como Brasil) já existia, e tinha suas populações indígenas e etc. Teve enfim independência de outros países.”

Para além de ser a Independência reconhecida como um único acontecimento, protagonizado pelo Príncipe Regente, parece haver nesta primeira resposta uma dificuldade ainda maior de estruturação de seu texto e, portanto, da forma como organiza seu pensamento histórico. Em contraste, quando observamos o texto que redigiu ao final da sequência (do qual, não podemos deixar de observar, desaparece a indefectível referência ao riacho), estamos diante de uma resposta que, mesmo com todos os problemas que requerem esclarecimentos e correções de rumo, revela também a tomada de consciência, por parte da aluna, de suas aprendizagens em História; de suas reflexões.

Isto nos parece ligeiramente diferente do que ocorre com a resposta de Eduardo, aluno de 2014:

“O Brasil não tem um momento em que começou à existir, ao passar do tempo foi se construindo dando origem a sua existencia, a partir da

---

<sup>362</sup> Rita (de 2013), foi a única aluna, de todos esses anos, que escreveu uma resposta que realmente não nos permite a avaliação de muitas aprendizagens. Em sua autoavaliação, escreveu:

“O Brasil como um país passa a existir após o grito de independência e a abertura dos portos, pois a partir daí o território começa sua independência se tornando cada vez mais uma República, ou seja deixando a economia do país não de uma só pessoa (presidente) escolhida. Então a terra que não tinha nome originado após um tempo de Brasil já existia, mas passou a ser conhecida quando D pedro, filho de D João que por sua vez abandonou o filho de 8 anos na colônia por ambição de terras, gritou as margens do rio Ipiranga.

Após a Abertura dos portos o Brasil pode comercializar com varios outros países, não deixando de ser dependente de Portugal por questão de dividas feitas. Por razões de territórios e comércios, houve vários conflitos entre países, sendo um alvo maior Portugal, pois negou entrar em conflito com Inglaterra que tinha corrente marinha muito forte, fazendo um bloqueio continental. Brasil diferente de outros territórios foi o único que se tornou um país com várias cidades, sendo que países próximos dependentes de Napoleão foi fazendo várias independências, ou seja não sendo apenas um país com muitas cidades como o Brasil.

Ao contrário da minha opinião no dia 18.04, que disse que o Brasil sempre existiu, pois já tinha indios abituados nas terras. Falara de território e não do que conheço agora que é o próprio Brasil, como foi que ele se tornou e como levou a transformar, sendo assim meu conhecimento a história da independência ficou mais clara.”

chegada da coroa, os conflitos que ocorreram contra a coroa portuguesa e o grito 'Independência ou Morte!' estes eventos e outros foi que começou a existir o Brasil.

A vinda da família real para o Brasil foi muito importante, pois começaram a desenvolver o Rio de Janeiro para a corte, ao construir casas, primeira faculdade de Medicina do Brasil. Além da família real houve a independência em 1822, que são contadas de diversas formas, como D. Pedro I estava com dor de barriga ao proclamar e outras fontes dizem que ele estava bem (homem viril), mas não importa muito uma forma certa de contar como foi a independência, portanto com a proclamação da independência Brasil 'deixa de ser colônia de Portugal' em 1822, mas a declaração (o reconhecimento de Portugal) só veio em 1825, quando Brasil teve que pagar sua Independência.

Com a Independência, Brasil era chamado de Reino Unido de Portugal e D. Pedro I, queria unificar o país, então houve muitos conflitos com outras penínsulas, como as que se chamam hoje de Para, Bahia e Maranhão), pois cada um queria sua independência.

Todos os fatos que fez a existencia do Brasil foi um processo e veio de Portugal, não da para falar que dia 07 de setembro de 1822 foi quando começou a existir o Brasil, porque antes da independência, já existia um processo de construção."

Eduardo escreve um texto que em alguma medida nos permite tratar de aspectos que foram mais presentes entre os alunos de 2014 do que entre aqueles de 2013. O que primeiro nos chama a atenção é que ele em parte transformou sua resposta de um texto sobre "a origem" do Brasil em uma discussão sobre quando teria ocorrido a Independência: se em 1822, se em 1825, ou quando a família real chegou ao Rio de Janeiro. É como se a pergunta, por trás daquela que constava do enunciado da atividade fosse: "De acordo com o que você sabe, explique quando ocorreu a Independência do Brasil." Isto aconteceu mais evidentemente em quatro respostas de 2014.

A conversão de uma pergunta em outra já mostra uma aprendizagem, na medida em que revela associações que os alunos estão fazendo entre o Brasil "começar a existir" (concebido então como Estado) e a Independência. Também revela a compreensão, por parte deles, de que a Independência não se resolveu em um dia, ou com um acontecimento, o que representa uma significativa mudança em relação ao que constatamos ser o conhecimento anterior da maioria deles.

Porém, a resposta de Eduardo parece em alguns momentos arrolar uma série de fatos que ele aprendeu sobre a independência, sem contudo isso revelar uma apropriação mais significativa de um processo histórico. Há de se conceber como natural que, depois de algum tempo estudando um determinado assunto, os alunos tenham *mais a dizer* sobre ele. A questão é *como* estão dizendo esse “mais”. No caso de Eduardo, as relações cronológicas, assim como as relações de causalidade entre um acontecimento e outro quase tecem a narrativa de um processo histórico, mas que não parece estar muito claro para o aluno. Talvez isso derive do fato de que ele não estabelece também muitas relações de hierarquia entre os fatos e informações de que dispõe, de modo que parece ao leitor que D. Pedro estar ou não com “dor de barriga”, ou ser ou não um “homem viril”, tem o mesmo peso do reconhecimento da Independência por Portugal.

Aliás, este foi o único aluno, considerando os 98 que escreveram respostas ao final da sequência didática nos três anos<sup>363</sup>, que fez qualquer menção à alegada indisposição de D. Pedro: para todos os demais, ao que parece, essa já parecia uma discussão menor, superada diante do conjunto das reflexões. Na resposta que ele escreveu, destacar a “dor de barriga” de D. Pedro nos parece estar relacionado à sua afirmação de que “não importa muito uma forma de contar como foi a independência”. Observe-se que, se considerarmos a carta que Miguel (de 2015) escreveu ao editor da revista *Mundo Estanho*, analisada acima, veremos que ele defende postura diametralmente antagônica, mesmo que possamos levar em conta que o que Eduardo “quis dizer” foi que não importa se o Príncipe Regente estava ou não com dor de barriga.

Julia, aluna de 2013, em contrapartida, nos dá elementos para pensar em como o estabelecimento de uma hierarquização mais definida entre os acontecimentos com que lida a ajuda a transformar a noção de que o Brasil “sempre existiu”:

“Na atividade realizada no módulo II – atividade 01, havia dito que o Brasil sempre tinha existido, contudo agora possuo um pensamento diferente. Neste novo modo de olhar para a existência do Brasil, concluo que o Brasil ‘começa a existir’ com a vinda da família real em 1808. Isso porque a vinda da família real portuguesa, possibilitou a união territorial do Brasil, a abertura dos portos entre muitos outros

---

<sup>363</sup> Esta atividade de retornar à resposta da atividade 1 foi feita por 32 alunos em 2013, e por 33 tanto em 2014 como em 2015.

acontecimentos, que foram primordiais para a existência desse que viria a ser o Brasil. (...)”

Um outro aspecto presente no texto de Eduardo e que mais acentuadamente apareceu entre as respostas de 2014 – e de 2015 – do que entre aquelas de 2013 foi a resistência de algumas províncias à Independência. Isto certamente é atribuível ao planejamento e execução de um ensino mais intencional neste sentido ao longo da sequência didática daquele ano e do ano seguinte. Mas mais importante do que isso, para nossa discussão, é procurarmos desvendar, como faremos mais adiante, qual o papel que saber dessas resistências e incorporá-las à narrativa do processo de Independência teve no desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos.

Por fim, se comparamos com as respostas produzidas pela turma de 2013, menos alunos em 2014 fizeram comparações com o restante da América, ou mesmo mencionaram esses outros processos de Independência. Eduardo, por exemplo, não fez nenhuma menção. Não obstante, quando abordaram os processos de Independência dos países do continente americano, os alunos de 2014 o fizeram com mais propriedade, como também veremos adiante. Mais uma vez, pensamos que isto se deve a decisões didáticas; neste caso, simultaneamente à construção de um enunciado menos diretivo para esta atividade, e a um trabalho pedagógico mais intencional e consciente em torno das Independências na América Espanhola e no Haiti<sup>364</sup>.

No entanto, chamou muito nossa atenção o fato de que em 2015 apenas três alunos, de um total de 33, tenham feito alguma referência aos países vizinhos do Brasil. A favor disso, certamente contou o fato de que neste ano a comparação com os processos de Independência dos países da América Espanhola deixou completamente de figurar no enunciado da atividade. Isto se deveu à percepção de que tal comparação não era *necessária* para responder à pergunta proposta: ela provavelmente enriqueceria a resposta, mas não era imprescindível<sup>365</sup>. Diante disso, passou a nos parecer um pouco artificial manter no enunciado a recomendação. Dessa forma, veríamos também em

---

<sup>364</sup> Não há tempo suficiente para abordar com os alunos em profundidade as especificidades de muitos processos de Independência, além do brasileiro. Idealmente, trabalharíamos de maneira mais profunda pelo menos com a Independência das Treze Colônias britânicas, do Haiti, e de mais dois ou três países de língua espanhola da América do Sul. Com o tempo que temos, sem transformar o curso de História do Sagarana em um curso sobre a diversidade dos processos de Independência, conseguimos abordar apenas alguns aspectos precípuos e mais gerais. Sabemos que isto não é ainda suficiente para que os alunos compreendam muitas especificidades e semelhanças com a profundidade adequada, mas pensamos que do ponto de vista do desenvolvimento de suas habilidades de pensar historicamente, tem sido o suficiente.

<sup>365</sup> Outras atividades avaliativas tratavam disso de maneira mais precisa.

que situações os alunos espontaneamente fariam referência ao que conheciam desses países.

Junto com isso, é nossa percepção que os alunos de 2015 tomaram a pergunta mais ao pé da letra ou, dito de uma maneira mais clara, se puseram efetivamente a responder mais uma vez ao que havia sido perguntado, e a seriamente revisar suas respostas anteriores, e não a narrar o processo de Independência (como foi mais comum em 2014), salvo exceções. Quase todos os alunos ligaram o processo de Independência do Brasil à construção de suas respostas, como era esperado. No entanto, numa atitude que possivelmente também revela uma postura menos escolarizada (ou seja, talvez menos preocupada com o que o professor gostaria de obter como resposta) eles entenderam que a pergunta sobre a origem do Brasil não *necessariamente* supunha elaborar tal narrativa. Foi uma aluna de 2013, Flávia, quem melhor elucidou isso, em um trecho de seu texto:

“(...) Talvez não fosse necessário, para esta pergunta, explicar tantos detalhes sobre a Independência, uma vez que ela apenas exige o momento que o Brasil passa a existir. Porém, agora, comparando com a ‘base’ que eu tinha antigamente, eu me sentiria muito mais segura para argumentar. (...)”

Um dos alunos que fez referência à Independência assim como à América Espanhola foi André:

“Em primeira instância, discordo do que foi escrito da primeira vez, criando uma nova concepção do momento em que surge o ‘Brasil’, levando em consideração: Brasil território, Brasil população e Brasil nação.

O começo do Brasil território demarcou com a colonização portuguesa, que criou uma espécie de fronteira com as colônias espanholas. O território denominado Brasil, passou por constantes mudanças durante um longo tempo, momentos maior que o território de hoje, e momentos menores que o atual, marcados por confrontos tanto interno (grão-pará) quanto externo (colônias espanhola).

Já na perspectiva de Brasil população, teve grande influência também de Portugal, pois havendo índios e negros no território, e trazendo consigo novas etnias. Contudo uma miscigenação era evidente, diversificando a população Brasileira, que então teria partido de uma mistura de raças e etnias.

Outro fator a ser pensado foi o início a partir do Brasil nação, que só tem início a partir do processo de independência, onde começa a formação de um governo independente de Portugal, deixando de ser colônia, e motivando a população a se indentificar como verdadeiros brasileiros, com discursos de unificação, surgindo a ideia de nação. Não existe um momento específico que marca o começo 'Brasil'. É preciso pensar em um conjunto de relações e acontecimentos que levaram ao processo de construção do Brasil como um todo: nação, povo, território, cultura, dentre muitas outras características que influenciam nessa construção final de Brasil, levando em consideração todos os aspectos influenciadores."

Assim como Verônica em relação a 2013 e Eduardo em relação a 2014, André, cujo texto parece também um tanto confuso, nos permite entrever aspectos que foram mais comuns nas respostas construídas pelos alunos da turma de 2015.

Primeiramente, cabe destacar a ênfase que ele dá, em toda a estruturação de seu texto, para a forma plural como passou a pensar "o Brasil": como "território", como "população", e como "nação". Esta é, ao que parece, a principal razão que o leva a concluir que "Não existe um momento específico que marca o começo 'Brasil'". Isto esteve presente em várias das respostas de 2015, de diferentes formas. Álvaro, por exemplo, inicia seu texto afirmando que: "Ao nos referirmos ao termo Brasil, quando pensamos em um momento que este começa a existir, as reflexões a serem feitas são relativas a qual sentido esta sendo dado para o termo". A partir daí, ele passa a considerar "Brasil" como território, como nação, e "como a independência". Alguns alunos consideraram também "o Brasil" como Estado, como Raquel que começa afirmando: "O Estado do Brasil começa a existir no momento em que passa a existir um governo do Brasil, ou seja, a partir da mudança de colônia de Portugal para Império brasileiro (mesmo que com um governante português)". Mas o que mais chama a atenção é o fato de que quase todos eles discutem em suas respostas essa questão de fundo conceitual: apresentam ao leitor uma perspectiva significativamente mais plural da compreensão de "o Brasil" do que faziam no início da sequência didática. Começam, talvez, a elaborar "Brasil" como um conceito.

Muitos alunos de 2015, ao contrário dos anos anteriores, optaram por continuar suas respostas escritas no início do Módulo 3. É interessante observarmos como André, ao contrário, realmente parece fazer uma revisão de sua resposta anterior, que foi

entregue de volta a ele grampeada na ficha que propunha sua reescrita (assim como ocorreu com todos os demais alunos de sua turma). Então, ele havia escrito:

“Sim. Desde o início da ocupação do território onde denomina o Brasil começa uma construção de estado demarcado, porém diferentes meios e formas políticas se apresentam em um longo tempo com mudança. A partir do momento que ocorre a formação de uma área específica e faz um discurso onde a política se estabilize, surge ‘o Brasil’, capaz de estabelecer suas próprias relações e gerar controle sobre situações econômicas.”

Como se vê, o “discurso” e o “território” são elementos presentes no texto que escreveu ao final do Módulo, e que já estavam de uma forma muito menos clara nessa resposta inicial. Há, porém, uma mudança significativa na forma como ele estrutura sua argumentação e procede à construção de “uma nova concepção do momento em que surge ‘o Brasil’”. Nesta resposta à primeira atividade, é difícil compreender o que o aluno está entendendo por “Brasil”. Além disso, não há sujeito: “começa”, “se apresentam”, “ocorre”, “se estabilize” são todas “ações sem dono”, nessa primeira versão. A questão dos sujeitos históricos continua sendo um problema na segunda versão, mas já são mais visíveis alguns atores dos processos que o aluno explica.<sup>366</sup>

André refere-se ao surgimento de uma “ideia de nação” que, segundo explica, desenvolve-se somente depois da Independência. Ele qualifica a aquisição da Independência como sendo “deixar de ser colônia” de Portugal, o que não é algo que nos deva passar despercebido, uma vez que traduz o *sentido* atribuído ao próprio conceito. Para ele, “deixar de ser colônia” tem a ver com a organização de um “governo”, que ele percebe preceder à “ideia de nação”. Interessante notar também que, ao tratar do “Brasil população”, ele destaca sua diversificação.

Antes disso, trata da formação do “Brasil território”, que teria começado com a Colonização e que, no seu entender, reporta-se a uma fronteira. É aqui que se encontra a menção que André faz à América Espanhola: marcando a alteridade, ela define a fronteira e portanto o que não é o Brasil. Este, por sua vez, parece ser visto como definido territorialmente pelos limites de seus vizinhos que, na construção de André, não apenas existem, mas também disputam território. É interessante observar o papel que os conflitos têm, na concepção dele, na formação do território brasileiro: tanto os

---

<sup>366</sup> A respeito da relação dos jovens com os sujeitos da História, veja-se o interessante trabalho de Luis Fernando Cerri e Mariela Coudannes (CERRI & COUDANNES, 2010).

internos (destacados por boa parte dos alunos de 2015, e que têm a ver com a adesão imediata ou não das províncias à Independência declarada por D. Pedro), quanto os externos. Com relação a estes, André dá ao leitor menos pistas, mas se pode depreender, pelas respostas dos demais, que se trata sobretudo da questão da Cisplatina e até da Guerra do Paraguai.

O que nos parece mais relevante é observar o papel que isso que ele chamou de “conflitos” (internos e externos), tem na construção de sua argumentação: são eles que fundamentam a compreensão de que há uma história de formação territorial do Brasil, que o “território denominado Brasil, passou por constantes mudanças durante um longo tempo”. Ou seja, para chegar a essa conclusão sobre a historicidade do Brasil (ou seja, de certa forma para pensar no Brasil como entidade desnaturalizada), André teve de ter acesso às informações históricas sobre esses eventos. A qualidade desse acesso é que, no nosso entender, define a forma como ele efetuará suas aprendizagens históricas. Em outras palavras, para que a aprendizagem desses conflitos seja uma aprendizagem significativa, ela precisa estar enredada em uma atividade intelectual significativa. Neste caso, fundamentar uma explicação histórica com contornos autorais.

Vejamos como isto sucedeu em outros casos, nos quais as explicações construídas foram substancialmente diferentes. Danton foi outro aluno de 2015 que mencionou o restante da América (neste caso, na verdade a expressão utilizada foi “todos os locais do mundo”):

“Não concordo com a minha resposta anterior, pois eu tinha um problema quanto a proclamação da República: acreditava que ela caracterizava a independência do Brasil. A República, como citei nas respostas, sempre esteve marcada em minha memória como algo bom, enquanto o Império era algo ruim. Sendo assim, quem relacionaria o Império ao idealizado grito do Ipiranga?

Todavia, diferentemente de todos os locais do mundo que se libertaram de suas colônias ao se tornarem República, o Brasil tornou-se Império. Importante também foram algumas noções que eu não tive na escola, mas tive aqui: convenção da data; os quadros que, na

verdade, não representavam a verdade; a história contrafactual (e se a família real não tivesse vindo ao Brasil?<sup>367</sup>), entre outras.

Agora posso dizer que o Brasil começou a existir quando o imaginário em volta da proclamação da independência e também a literatura<sup>368</sup> (entre outros influentes) ganharam espaço na sociedade que aqui vivia. Inclusive daqueles que discordaram, pois sem a aceitação (mesmo que feita a força) o Brasil não possuiria o território que tem hoje. Portanto, posso dizer que a nação brasileira se fez, não nasceu.”

É muito interessante a forma como Danton parece flagrar sua própria maneira anterior de pensar, no que diz respeito à *imagem* que tinha do Império, da República e da Independência. Ele parece reconhecer, assim como já vimos no texto de Verônica (de 2013), que a pintura de Pedro Américo compunha sua forma de entender a Independência, que tal obra era, na sua “memória”, conhecimento histórico.

Abordar verticalmente, ao longo da sequência didática, as formas de representação da Independência, entre elas, “os quadros que, na verdade, não representavam a verdade”, certamente foi decisivo para que Danton pudesse se tornar mais consciente de sua própria forma de pensar. Acresça-se que ele declara que “o Brasil começou a existir quando o *imaginário em volta da proclamação da independência...*” ganhou “espaço na sociedade”, ou seja, atribui uma importância grande ao imaginário não apenas no que diz respeito à composição do seu próprio conhecimento histórico, mas à construção da nação brasileira em si. De maneira diferente, Tereza toca no mesmo ponto ao se referir, em um trecho próximo ao final de seu texto, ao “ideário da população”:

“(...) Pensar na existência do Brasil é também pensar em que momento essa identidade fica clara para a população que vivia no território brasileiro. O Brasil no ideário da população passa a ser construído depois da proclamação da independência, já que antes disso, nem ao menos a idéia de ‘nação’ brasileira existia. (...)”

---

<sup>367</sup> Aqui Danton faz referência a um texto do que se chama de História contra-factual de José Murilo de Carvalho, publicado na *Revista de História da Biblioteca Nacional* em 2008, que os alunos leem no Módulo 3. O texto intitula-se “E se D. João VI não tivesse vindo?”.

<sup>368</sup> Em 2015, houve uma coincidência entre o Módulo 3 de História e a leitura de *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, nas aulas de Literatura. Em algumas respostas, como na de Danton, os alunos fizeram (mais até do que os professores) relações entre os estudos dessas disciplinas.

Marianne (aluna de 2014) também reconhece a importância do imaginário, ao destacar aquilo que chama de “culturalizar” uma imagem, no último parágrafo de sua longa resposta:

“(…) Dessa forma, assim como a independência não foi instantânea e não se propagou por toda a população e pelo reconhecimento na comunidade internacional, apenas com ‘o grito às margens do Ipiranga’, a identidade nacional foi construída por um processo, e nosso legado histórico, principalmente artístico passou a ser insentivado pelas academias de arte visando inaltecer as ações de Dom Pedro I e culturalizar sua imagem como herói da nação.”

Se retomarmos o texto de Danton, veremos que em seguida ele considera “todos os locais do mundo” que, diferentemente do Brasil, deixaram de ser colônias para se tornarem Repúblicas. O uso que ele faz de seus conhecimentos sobre esses outros locais do mundo (que, se considerarmos o Módulo 3, designam a América), é um uso comparativo, diferente do de André. No texto de Danton, a referência ao *outro* ajuda a marcar a singularidade do processo histórico brasileiro, algo para o que o texto de História contra-factual de José Murilo de Carvalho também colaborou. Essa referência comparativa às Independências da América Espanhola aparece de maneira semelhante no texto criado por Vanessa, de 2013:

“(…) Ainda que com a Independência do Brasil tivesse ocorrido por D. Pedro I, o Brasil além de se diferenciar da América Espanhola pela união dos estados e a fragmentação da América Espanhola em vários países, a independência da América Espanhola também foi diferente, pois lá a escravidão foi abolida e logo após a independência os países da América Espanhola viraram republicas, diferente na América Portuguesa que a escravidão e a monarquia permaneceram.”

Aparece também no de Brenda (da turma de 2014), que fala em o “Brasil ser o único da América após a independência se tornado monarquia”, ou no de Geane, no qual se lê:

“(…) Sendo a única colônia de Portugal na América, esta se diferenciava em muitos aspectos das colônias hispânicas. A vinda da família Real em 1808 foi, sobretudo, o grande diferencial da América Portuguesa em relação as vizinhas.

Os processos de Independência do que veio a se tornar os Estados Unidos, Haiti, Paraguai e os demais países da América do Sul, além da Revolução Francesa na Europa, contribuíram para o desejo de autonomia, mesmo que em 1815 se falasse de um Reino Unido a Portugal e não mais de uma colônia, a América Portuguesa já contava com o descontentamento ante a subordinação.”

Adam (da turma de 2014), segue na mesma linha, mas agrega outros aspectos:

“O momento em que o ‘Brasil’ começa a existir difere de acordo com as fontes históricas que são contadas. Uns relacionam o começo do Brasil com o grito de independência proclamado por D. Pedro I, já outros falam que o Brasil só passou a existir após o reconhecimento da Inglaterra, Portugal e outros países.

Ao longo do tempo, diversos acontecimentos como os movimentos emancipacionistas a vinda da família real (1808), influenciaram para o processo de criação do Brasil que conhecemos hoje.

Tais acontecimentos levaram de forma direta ou indireta a forma de como o Brasil se tornou independente e de quem se tornou independente. Pela grande discrepância, tanto territorial como cultural entre as diferentes regiões não se podia estabelecer a todos uma única unidade territorial; após a independência do Brasil as regiões passaram a aceitar/aderir a independência em relação a metrópole, assim começa a existir o Brasil como estado nação. (...)

Diferente das independências da América Espanhola, a independência do Brasil foi uma transformação conservadora pois a independência se deu da elite para o povo, conservando o antigo regime monárquico mesmo após a independência em relação a metrópole. Tal processo conservador está diretamente ligado ao começo do estado brasileiro, pois eram apenas os portugueses que tinham o conhecimento de todo o território brasileiro, e com eles no controle, o Brasil vai se moldando até atingir o formato atual, após passar por guerras e disputas territoriais, como na Grande guerra, ou guerra do Paraguai.”

Veja-se que é a referência à América Espanhola que ajuda Adam a definir um contorno importante para seu conceito de Independência do Brasil: uma “transformação conservadora”, termo que possivelmente está empregado em referência ao trecho de *História do Brasil*, de Boris Fausto, que os alunos leram durante

o Módulo 3 e à manutenção do regime monárquico e da escravidão. A hipótese dessa remissão ao texto de Fausto, nos ajuda também a compreender a advertência que o aluno faz logo na primeira frase: “O momento em que o ‘Brasil’ começa a existir difere de acordo com as fontes históricas que são contadas.” Adam constrói sua reflexão com base nas fontes de informação histórica de que dispõe, sejam elas as representações da Independência, os textos historiográficos ou os materiais didáticos que leu: “uns” dizem isso, “outros” afirmam aquilo. Fazer um uso dessas fontes e colocá-las em perspectiva são, como vimos nos modelos discutidos anteriormente neste capítulo, importantes aspectos da construção do pensar historicamente.

Para comentarmos ainda um último aspecto do texto de Danton (de 2015), é preciso sublinhar que ao declarar que “a nação brasileira se fez, não nasceu”, o aluno parece nos dizer que a nação é fruto de um processo muito mais intrincado do que aquele narrado pela tela de Pedro Américo (que compunha sua *imagem* anterior). Há mais *complexidade* na forma como ele compreende a Independência, o que é conspícuo nos textos de muitos alunos, como por exemplo naquele escrito por Darlene (também de 2015):

“Depois do estudo aprofundado, a ideia de momento em que o Brasil começa a existir se tornou muito mais ampla. Na minha primeira resposta considerei a construção da população brasileira como o início do Brasil, mas hoje considero outros aspectos, como a formação do território e o reconhecimento internacional.

Hoje acredito que o Brasil passou a existir depois de uma série de processos (...)”

Nisso que é o início de sua resposta, Darlene dá testemunho de um substancial alargamento da noção de “momento” em que o Brasil começa a existir. Carolynne (de 2014), que nos traz de volta a questão do imaginário social ao falar de “diferentes representações”, também dá a medida da complexidade maior com que passou a enxergar a História, particularmente ao tratar da “formação” do Brasil:

“Partindo da primeira resposta dada à atividade 1, a ideia de que o Brasil começa a existir quando recebe esse nome dos portugueses mudou bastante.

O ‘começo da existência’ do Brasil não se dá em um momento – como mostram as representações as quais discutimos em aula – e sim pelo

decorrer de um processo que termina com a emancipação em relação a Portugal.

Chegar à essa conclusão implica entender como a sequência de acontecimentos ocorridos na América portuguesa influenciaram para a formação do Brasil, desde a vinda da família real portuguesa até os movimentos conspiratórios ocorridos nas províncias.

Por fim, entender e comparar as diferentes representações a respeito da Independência mostra como cada uma delas infere em diferentes identidades criadas acerca do ‘começo do Brasil’.

Darlene fala em “considerar outros aspectos” em relação àqueles levados em conta anteriormente; Carolynne defende “entender como a sequência de acontecimentos ocorridos na América portuguesa influenciou a formação do Brasil”, e também “entender e comparar as diferentes representações a respeito da Independência”. Essas são formas que essas alunas encontraram para se referir ao que chamamos acima de maior complexidade.

Amélia, aluna da turma de 2013, seguiu por um outro caminho, que foi explicitar, em meio à construção de uma narrativa, a maior complexidade que passou a atribuir ao conceito de Independência. Ela transcreve integralmente sua resposta à primeira atividade do Módulo, já fazendo alguns pequenos ajustes de redação, e se propõe a “explicar melhor”:

“O momento em que o Brasil ‘começa a existir’ seria o momento em que se tornou independente, quando Dom Pedro I declarou a independência às margens do Rio Ipiranga. A partir daí o Brasil passou realmente a ser conhecido como um país, anteriormente era visto apenas como uma área que havia sido descoberta pelos portugueses da qual se retirava riquezas como o Paú-Brasil. Concordo com essa resposta que escrevi anteriormente, contudo explicarei isto melhor.

O Brasil antes de se tornar independente era uma colônia que pertencia à Portugal, sendo colônia, todas as suas riquezas iam para Portugal, ou seja neste período não possuía nenhum tipo de independência nem econômica, nem política e nem social. Não tinha economia devido a ser colônia de Portugal, política pois a corte portuguesa era quem administrava e tomava todas as decisões relacionadas ao Brasil, e por último não tinha independência social

pois havia escravidão e todos os seus habitantes tinham sua mão-de-obra explorada pelos portugueses.

Em 1808 quando a família real portuguesa veio para o Rio de Janeiro, toda a coroa portuguesa e todas as suas riquezas foram levadas para o Rio de Janeiro. Para aumentarem sua economia o rei Dom João I abriu os portos brasileiros a todas as nações amigas. Em 1815 o Brasil deixou de ser uma colônia da América Portuguesa para se tornar um reino unido a Portugal com isso e também pela abertura dos portos o Brasil começou a ter uma chance de ter sua economia agora não totalmente ligada a Portugal, tendo assim a chance de desenvolver sua economia.

No ano de 1822 conta a história que Dom Pedro I declarou a independência do Brasil às margens do Ipiranga com o grito: 'Independência ou Morte'. Apesar de Dom Pedro I ter declarado a independência do Brasil muitas províncias não aceitaram com isso as tropas de Dom Pedro I durante algum tempo tiveram que lutar com essas províncias e acabaram vencendo e as províncias foram obrigadas a força a aceitar a independência do Brasil, devido a isso o Brasil manteve sua unidade territorial, diferente do que aconteceu nas colônias da América Espanhola onde Napoleão prendeu o rei da colônia espanhola, com isso muitas colônias começaram a terem cada uma o seu representante, construindo assim independência, quando depois de muito tempo o rei da Espanha foi solto a América Espanhola tentou fazer com que aquelas províncias voltassem a ser colônias, porém isso não aconteceu e cada província da América Espanhola diferente do que ocorreu na América Portuguesa se tornaram vários países."

Embora Amélia tenha enriquecido sua compreensão do conceito de Independência, é evidente que ela não elaborou um texto exatamente conceitual; ao contrário, escreveu uma narrativa do processo histórico, bastante organizada em torno dos referenciais cronológicos de que dispunha. Não se trata de uma narrativa "percebida basicamente como dois acontecimentos ou situações ordenadas de forma linear no tempo, sucedendo-se um após outro, e protagonizados por indivíduos promovidos a heróis", como Carmen Teresa Gabriel & Ana Maria Monteiro descrevem a História narrativa criticada pela escola dos *Annales*<sup>369</sup>, mas de uma *narrativa histórica*

---

<sup>369</sup> GABRIEL & MONTEIRO, op. cit., p. 29.

compreendida como reflexão. Em alguma medida, os anos de 1808, 1815 e 1822 são marcos temporais que estruturam seu texto e, com isso, também tal aproximação mais qualificada ao conceito. Uma outra aluna (esta, de 2015), destacou perceber uma “confusão de épocas” na sua resposta anterior e, mais uma vez, os referências cronológicos parecem ter ajudado a sustentar a estruturação de uma nova compreensão:

“(…) Na resposta anterior o conceito sobre a independência não estava claro, o uso do território para falar da existência do Brasil, faz sentido. Mas houve uma confusão de épocas, em que considerei a existência do país só em 1950, que na verdade já tinha uma construção da ideia de nacionalidade, um território e um governo. (…)<sup>370</sup>”

É preciso lembrar que quando Emília respondeu à primeira atividade da sequência, assim como todos os demais alunos, ela não sabia que começaríamos a estudar o processo de Independência. Mas foi a única aluna (de todos os anos) que, naquela primeira ocasião, ao pensar no Brasil territorialmente, havia tratado de Guerra Fria, zonas de influência ou assuntos similares. É interessante observarmos que na reescrita ela não apenas se refere ao “uso do território para falar da existência do Brasil” naquela sua primeira resposta, como também não se desfaz de tudo o que havia escrito: apenas pontua que, em relação até mesmo ao território, passou a compreender que, “em 1950”, ele já existia.

Há mais dois aspectos que nos parece fundamental destacar em algumas outras respostas. Aluna da turma de 2014, Brenda escreveu, no trecho final de seu texto, que:

“(…) A chegada dos portugueses ao atual Brasil, mudou o destino do território, a exploração do pau-brasil, a escravidão e o massacre de indígenas e o tráfico negreiro, geraram consequências para nosso país, um deles é a extinção da árvore, os conflitos territoriais entre povos indígenas e fazendeiro e a falta de incluso do negro na sociedade. Portanto, a vinda dos portugueses ao Brasil, pode te dado início como território nacional, mas também trouxe consequências.”

---

<sup>370</sup> Emília havia escrito, na resposta à primeira atividade do Módulo: “O território brasileiro se faz importante des de que foi encontrado, pois ter posses era e ainda é nesse mundo capitalista o que importa. Após o Brasil ser considerado Independente, se faz importante por ter um grande território. Mas teve seu auge na época da Guerra Fria, por pertencer a América, e a sua posição capitalista para os EUA, é crucial não ter os socialista posicionados e nem aliados no Brasil.”

Brenda, assim como outros alunos, fala em “nosso país”. Isto não deve nos passar sem ser notado já que, de alguma maneira, a expressão “nosso país” nos ajuda a compreender que ela passou a tomar a História que estava estudando como uma História que diz respeito a ela. “Nosso país” equivale, nesse sentido a “nossa História” e, assim, a uma História que a compõe enquanto sujeito social. Não é demais lembrar que Marianne, em trecho acima citado, falava de “nosso legado histórico”. Há uma relação de identidade que se estabelece entre a aluna e a História que ela estuda – e sobre a qual ela se posiciona ao constatar que gerou “consequências” para a sociedade atual, tais como as disputas pela terra entre fazendeiros e indígenas e a exclusão social dos negros. A “origem do Brasil”, pensada enquanto origem dessas questões que são caras a ela, é uma origem que diz respeito à *sua História*.

Lívia, de 2015, nos permite verificar o mesmo, ainda que com uma construção diferente:

“Depois de ter estudado todo o módulo 3, percebi que a minha resposta no início do módulo, não é algo que concordo atualmente.<sup>371</sup>

Entender a independência do Brasil como um processo e não como um acontecimento ou uma data comemorativa, me fez pensar que o Brasil como nação está ainda em formação, pois após a declaração de independência em 1822, muitos lugares se sentiam mais ligados a Portugal do que a outros estados brasileiros, como exemplo, Pernambuco que resistiu a independência e se sentia mais ligado a Portugal do que a própria capital Rio de Janeiro.

O Brasil se tornou independente economicamente, mas não libertou os escravos e não havia um sentimento igualitário em todo o seu território para que quando se tornasse independente pudesse chamar de – nossa nação. Esse sentimento ainda vem sendo definido.

Entender a independência como um processo é muito importante, pois através disso é possível entender o porque de muitas coisas, como exemplo, porque o território do Brasil é tão grande, porque o Brasil continuou uma monarquia depois da independência, e não se tornou uma república como os seus vizinhos.

Acho que com o estudo desse processo podemos entender muitas coisas que acontecem na atualidade, como uma certa rixa entre

---

<sup>371</sup> Lívia havia escrito, então: “Eu acho que sim, esse momento seria quando o Brasil se torna independente, pois é o momento que ele começa a tomar suas próprias decisões. Seria quando ele começa a ‘caminhar com seus próprios pés’.”

pessoas que moram no sul e sudeste e pessoas do norte e nordeste, essa rivalidade foi vista nas eleições para presidente. Acho que isso pode ser resquícios do processo de independência e os acontecimentos que envolveram norte e sul do país.<sup>372</sup>

Então eu não acho que teve um momento que surge “o Brasil” e sim que houve momentos importantes que colaboraram, e momentos que colaboram atualmente para a construção do Brasil como uma nação.”

“Nossa nação” ainda vem sendo definida, construída: “o Brasil como nação está ainda em formação”. O estudo da História, e a Independência entendida como um processo, permitiu a Lívia a compreensão dos “porquês de muitas coisas”, tanto relacionadas à formação do Brasil em si, quanto do que chama de “coisas que acontecem na atualidade”. Como já mencionamos anteriormente, Lívia é migrante recentemente chegada da Paraíba, o que diz muito sobre sua sensibilidade à “rixa entre pessoas que moram no sul e sudeste e pessoas do norte e nordeste”. Mas é preciso observarmos que, para além disso, tanto ela quanto Brenda estão estudando a História com um olho voltado para o passado e outro atento ao presente, mirando o futuro. “Seu rosto está dirigido para o passado”<sup>373</sup>, mas seus pés continuam firmemente plantados no presente que é o que elas se interessam por compreender.

Há aqui provavelmente o máximo do que podemos compreender como *pensar historicamente*: a descoberta de que a História é uma lente privilegiada pela qual se pode olhar o presente, fundamentalmente para compreendê-lo (ou pelo menos para colocar boas perguntas), mas também para construir o futuro, como explicam Gabriel & Monteiro:

Mesmo sendo ele [*o presente*] tão provisório e instável, é nele que permanentemente se articulam passados e futuros possíveis, memórias e projetos. É nele que o jogo é jogado. É nele que narrativas históricas são construídas, desconstruídas, reconstruídas, o passado é reinventado e o futuro, sonhado.<sup>374</sup>

---

<sup>372</sup> Em torno deste parágrafo, Lívia desenhou uma chave e escreveu: “leia a obs: abaixo que corresponde a esse parágrafo.” No pé da página, registrou: “Obs: Professor! Não sei se consegui expressar o que queria nesse parágrafo, caso tenha dúvidas ou perguntas pode me procurar, eu acho que explico melhor falando do que escrevendo.”

<sup>373</sup> BENJAMIN (1994/1985/1940), p. 226.

<sup>374</sup> GABRIEL & MONTEIRO, op. cit., p. 26

Por último, e quase à guisa de epílogo do que viemos analisando nas respostas dos alunos, transcrevemos a continuação do texto de duas páginas escrito por Clóvis (aluno de 2014), cuja primeira metade foi transcrita na Introdução desta tese. Ele usou todas as linhas disponíveis na ficha desta atividade, até precisamente o último espaço:

“(…) Na história de nosso país há diversos acontecimentos que foram de vital importância para explicar o porquê de sermos conhecidos como uma nação tão mista culturalmente. De certa forma, o que respondido na atividade 1 não está totalmente equivocado<sup>375</sup>. Não foram os portugueses que descobriram o território que hoje conhecemos por Brasil, ele já era habitado por nativos. Porém, aquele território não chega a ser conhecido como Brasil com a chegada dos portugueses, mas apenas uma região a ser explorada e colonizada. Durante dois séculos a América Portuguesa passa a ser explorada. Toda a sua riqueza natural passa a ser levada para a Europa e comercializada. Mas para que isso seja feito, mão de obra escrava, primeiramente indígena e em seguida negra, é potencializada. Chegando-se ao século XIX, o território deixa de ser uma colônia e passa a ser um império. Porém isso é reproduzido de tal maneira que tudo parece ser feito da noite para o dia. A independência do domínio de Portugal é uma convenção que diz que tudo foi acertado no dia 7 de setembro de 1822. Porém, o território era vasto, levaria tempos até que toda a autonomia fosse estabelecida. Com isso, diferentes revoltas, tanto populares quanto da elite, foram acontecendo ao longo do processo de independência. Ou seja, a independência não foi um marco único, houveram até mesmo antes de tal data, questionamentos acerca do domínio de Portugal, principalmente econômicos. Diferente do Brasil, o Haiti obteve sua independência com a participação de toda uma massa da população escrava. No Brasil, os negros escravos lutavam com a esperança de obter sua liberdade. Sinto que agora sou conhecedor de um passado que talvez jamais teria acesso. É uma pena que poucos, alguns nunca, cheguem a sentir o prazer da descoberta.”

---

<sup>375</sup> Clóvis havia escrito na atividade 1 o seguinte: “Acredito que eu já estudei sobre este tema, mas me recordo pouco. Pelos meus conhecimentos atuais, o território que hoje conhecemos por Brasil já existia, assim como existiam outros territórios que hoje possuem dominação. Acontece que o Brasil ‘começa a existir’ quando os portugueses ‘descobrem’ o Brasil (que já era habitado muito antes pelos indígenas locais) por volta do ano de 1500. Hoje, penso que é um pouco equivocado dizer que o ‘Brasil foi descoberto’, seria melhor espalhar a todos ao invés disso a América do Sul foi descoberta.”

Se observamos esse conjunto de respostas criadas ao final da sequência didática pelos alunos de 2013, 2014 e 2015, alguns pontos relativos às suas aprendizagens e ao desenvolvimento de um pensamento histórico mais complexo nos parecem bastante relevantes. Tais pontos não se referem necessariamente a aspectos de suas respostas que foram numericamente mais comuns. Trata-se, isto sim, daquilo que viemos destacando em algumas respostas por pensarmos que são elementos que nos ajudam a refletir sobre os objetivos de aprendizagem desta sequência didática específica – e, portanto, sobre sua construção, sempre relacionada aos conhecimentos dos alunos.

Além disso, investigar o que fizeram aqueles alunos que nos parecem ter desenvolvido de forma mais satisfatória o seu *pensar historicamente* pode nos ajudar a refletir sobre os objetivos de aprendizagem que podemos e devemos ter quando pensamos a História na Educação Básica, de uma perspectiva mais ampla.

1. **As referências aos “bastidores” e às curiosidades, ou à narrativa burlesca, perdem espaço.** Como vimos, apenas um aluno mencionou a alegada “dor de barriga” de Dom Pedro I, que muitas vezes apareceu antes como aquilo que “teria ocorrido de verdade” no lugar da cena idealizada por Pedro Américo. As menções às “margens do Ipiranga”, tão comuns no início do Módulo, não desapareceram (como ficou evidente, por exemplo, na narrativa de Amélia), mas diminuíram em frequência e notadamente em importância. Ao que parece, o riacho assumiu, quando voltou a figurar nas novas narrativas elaboradas pelos alunos, efetivamente um lugar de “detalhe”.
2. **A Independência passou a ser compreendida como um processo histórico, em vez de um acontecimento apenas, o que conferiu às explicações dos alunos um grau significativamente maior de complexidade.** Bem entendido, tal *processo* continuou sendo percebido como um importante *acontecimento* na História do Brasil, mas os alunos, via de regra, passaram a compreendê-lo como composto por uma série de acontecimentos relevantes, e até, em muitos casos, por aquilo que poderíamos chamar de “contra-acontecimentos”, ou seja, um processo que envolveu projetos, resistências e disputas. Nisto estiveram envolvidas pelo menos quatro operações:

- a. Para explicar a Independência como um processo histórico, os alunos precisaram fazer com que **as relações cronológicas se esclarecessem e muitas vezes passassem a estruturar suas narrativas**, na medida em que encadeavam os acontecimentos narrados.
  - b. Além disso, ao justificar a inclusão dos diversos acontecimentos na narrativa, eles precisaram **aclarar seus nexos causais** e, frequentemente, sustentar a percepção de que **um conjunto de causas (mais do que uma causa apenas) em geral compõe uma explicação mais consistente**.
  - c. Alguns alunos que viam a ação de apenas um protagonista, começaram também a se dar conta de que o processo de Independência do Brasil é resultado da **participação de muitos sujeitos históricos**, desde o Príncipe Regente até os rebeldes das províncias que resistiam.
  - d. Por fim, para alguns alunos, passar a tomar a Independência como um processo histórico representou a **apropriação e o aprofundamento da compreensão de importantes conceitos**, sendo o próprio conceito de Independência o mais significativo deles.
3. O “Brasil”, também parece ter sido percebido como o resultado de uma determinada *formação*, de um processo histórico complexo, muitas vezes não encerrado na Independência. Nesse sentido, é notável como alguns alunos deixaram claro o fato de que estavam compreendendo o Brasil de maneira a desnaturalizar sua existência, ou seja, a tomá-la como histórica. Para tal, nos parece terem sido decisivas algumas narrativas históricas estudadas por eles ao longo da sequência didática, quais sejam, as das províncias que não aderiram imediatamente à Independência declarada por D. Pedro ou que só o fizeram mediante o uso da força, e a dos processos de Independência de outros países do continente americano. Tais conteúdos parecem ter sido operados pelos alunos em seus textos de três formas que podem ser complementares:
- a. Primeiro, **vimos que a reflexão sobre o *outro*, ou seja, supor a existência desse *outro*, foi importante para delimitar a realidade que se pretendia abordar. Trata-se da construção de uma percepção de alteridade**. Foi interessante observar nos textos dos alunos sobre “o começo do Brasil” referências a lugares, internos ou externos, que não são exatamente “o Brasil”: no caso dos externos, porque são outros

países; no caso dos internos, porque passaram a ser tomados como partes sem as quais o Brasil não é o Brasil. Dessa forma, a compreensão da dinâmica de formação territorial nacional passou a levar em conta que os países vizinhos também se encontravam, mais ou menos simultaneamente, em um processo de constituição de território, e que o Brasil, além de lidar com eles, enquanto Governo Central, precisava tratar da costura interna de seu território.

- b. Também vimos que a comparação foi uma estratégia amplamente adotada pelos alunos quando trouxeram esses conteúdos para os seus textos, mesmo se considerarmos a turma de 2015, para quem o enunciado não solicitava nenhuma referência ao restante da América. **A comparação permitiu que os alunos definissem, em geral, as especificidades do processo brasileiro em relação aos demais** (notadamente, a unidade territorial do que era a Colônia portuguesa, a questão da escravidão e o regime político adotado), mas só foi possível porque **os alunos reconheciam que esses países estavam passando por processos comparáveis, ou seja, com algo em comum.**
  - c. Além de definir as especificidades do processo brasileiro em relação às Independências de outros países das Américas, **as referências que os alunos fizeram especialmente a esses outros processos, notadamente suas comparações, também os levaram a usar de maneira mais significativa alguns conceitos.** Entre eles, podemos destacar os de território, Estado, nação, Independência, identidade, e até mesmo os de monarquia, Império e República.
4. Em muitas respostas, tomou corpo a ideia de que **as formas de se contar os acontecimentos são conteúdo do conhecimento histórico, da mesma forma como os acontecimentos em si.** Isto informa os alunos, por exemplo, na hora de apreciar as diversas fontes de conhecimento histórico disponíveis, os diversos construtos alternativos, e fazer escolhas (ao que voltaremos em outro tópico).
  5. Não foram poucos os alunos que trataram das representações da Independência (por exemplo pictóricas) como portadoras de versões que compõem os conhecimentos históricos disseminados na sociedade sobre esse assunto. Mais do que isso, alguns alunos flagraram em si mesmos formas de pensar sobre a

História da Independência que eram devedoras dessas fontes. **Em lugar, porém, de descartar o imaginário ou as representações como “mentira”, os alunos passaram a tomá-lo (tomá-las) como parte da realidade, como conhecimento histórico, ou como fontes de conhecimento histórico, com o (as) qual (quais) devem dialogar.**

6. Os alunos foram capazes de **expressar um sentimento que chamamos acima de “identidade em relação à História que narravam”, no sentido de expressar uma compreensão daquilo que estudaram como portador de explicações sobre uma História que passaram a tomar como sua.** Dissemos no capítulo 1 que os alunos efetuam aprendizagens mais significativas quando se implicam na busca de respostas, mas também quando se sentem implicados naquilo que estudam, no assunto propriamente dito. Aqui, alguns alunos deram pistas em seus textos de que a sequência didática do Módulo 3 os levou a elaborar explicações para questões que são caras a eles, ou às quais eles estão atentos. Há um sentido maior aqui, nos parece, de perceber quais histórias são “nossa História”, “nosso legado histórico”, e quais não são. Isto certamente se relaciona com o que mencionamos acima a respeito de **pensar no passado com um olho no presente**, algo que também notamos nas produções de alguns alunos. Ao tratarmos dos textos de Brenda e de Lívia, vimos que aquilo que Seixas & Morton explicaram sobre a História (entendida como narrativa) se origina da superação da lacuna entre o presente e o todo incognoscível do passado<sup>376</sup>, pode comparecer às respostas dos alunos, na medida em que eles atribuem ao que estudam esse sentido, que é ao mesmo tempo norteador e questionador. Philippe Ariès formulou isso de uma maneira interessante, ao tratar da obra de Lucien Febvre: “tentar um ensaio de reconstrução histórica, sem desenrolar a História como um filme contínuo de acontecimentos, e sim relacionando-a a um problema inicial.”<sup>377</sup>
7. **Por fim, avaliar a própria compreensão anterior e lançar mão das explicações disponíveis faz com que os alunos escrevam seus textos com um forte sentido**

---

<sup>376</sup> SEIXAS & MORTON, op. cit., loc. cit.: “*Yet a gap exists between the present we live in and the infinite, unorganized, and unknowable ‘everything that ever happened’. How we overcome that gap gives rise to history.*” Em português, traduzido livremente: “Há um abismo, porém, entre nós no presente e ‘tudo aquilo que aconteceu no passado’, algo infinito, desorganizado e incognoscível. Como superamos esse abismo é o que dá origem à história.”

<sup>377</sup> ARIÈS (2013/1986/1949), p. 308.

**de autoria.** Isto nos parece decisivo para pensar, inclusive, na própria atividade proposta a eles. Os textos criados foram extremamente diversos no que diz respeito à construção das explicações, o que só pode ser atribuível à representação, por parte deles, de uma atividade que requeria a construção bastante autoral de uma *reflexão*. Esta, por sua vez, deveria ser feita a partir do que estudamos, mas não se resumir a devolver ao professor aquilo que “foi passado” em aula. Mais do que isso, muito poucos alunos parecem ter simplesmente “respondido à pergunta” para o professor, ainda que a situação comunicativa da atividade consistisse precisamente nisso (escrever para o professor). As reflexões escritas pelos alunos parecem demonstrar uma percepção de si como sujeitos do conhecimento, no sentido de estarem autorizados a pensar a História. Este é, possivelmente, um dos sentidos daquilo que Clóvis chamou de “prazer da descoberta”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da consciência histórica e de sua teorização em texto de 2004, Peter Seixas afirma que *“One way of theorizing historical consciousness involves the recognition that many of the kinds of questions that grow out of the examination of academic historiography can be fruitfully extended to a broader arena”*<sup>378</sup>. Tal asserção se encontra sob o intertítulo de *“The Relationship between Academic and Popular History”*<sup>379</sup>, um trecho no qual o autor trata de “outros lugares” em que o conhecimento histórico “acontece”, além da academia. Pensamos que, analogamente, a análise fina de processos de aprendizagem da História (que necessariamente ocorrem de maneira localizada) também pode se mostrar incrivelmente proveitosa para a compreensão de questões que transcendem o contexto específico em que acontecem.

Quando certa vez fomos apresentar em um Congresso uma parte daquilo que constitui o capítulo 2 desta tese, a coordenação da mesa (sobre Ensino de História) passou por um impasse. Havia, como não é incomum, mais apresentações do que efetivamente caberia nas duas tardes previstas para o evento, se se levasse em conta um tempo razoável para cada comunicação. Com isto, fomos informados de que cada apresentador teria no máximo dez minutos para falar, o que a coordenação da mesa lamentava, assim como todos nós. Afinal, com um tempo tão exíguo, tornava-se muito difícil que uma situação de reunião e debate intelectual, como aquela, fosse efetivamente tão rica quanto poderia e deveria ser.

Além disso, os coordenadores também explicitaram que, como era preciso fazer escolhas a respeito da ordem das apresentações, haviam adotado um critério para

---

<sup>378</sup> SEIXAS, (2011/2004), p. 11. Em tradução livre para o português: “Uma maneira de teorizarmos a consciência histórica envolve o reconhecimento de que muitas das questões que emergem do exame da historiografia acadêmica podem ser proveitosamente estendidas para uma arena mais ampla.”

<sup>379</sup> Traduzido livremente: “A Relação entre História Acadêmica e História Popular”.

alocar os trabalhos na primeira ou na segunda tarde. Tal critério (de acordo com o qual nossa apresentação tinha sido agendada para o segundo dia) vinha a ser o de colocar na primeira tarde os trabalhos que eram fruto de pesquisas de caráter acadêmico, científico, e, na segunda, aquelas exposições que consistiam em “reflexões sobre a prática”. No entanto, como não poderíamos estar presentes ao segundo dia, pedimos para que nossa apresentação fosse feita no primeiro. Ao iniciarmos a fala, fizemos uma breve consideração sobre aquele critério, sobretudo para esclarecer que, diante dele, não saberíamos dizer ao certo se havíamos sido corretamente alocados na segunda tarde de apresentações, ou se deveríamos estar ali mesmo, no primeiro dia, quando efetivamente falaríamos.

Essa narrativa nos parece encerrar uma série de significados comumente atribuídos às pesquisas acadêmicas que envolvem os saberes dos professores, mas sobretudo, neste contexto, nos ajuda a esclarecer o lugar desta pesquisa, entre uma investigação acadêmica e uma “reflexão sobre a prática”.

Concebida como “reflexão sobre a prática”, esta pesquisa se refere a um contexto bastante específico. Tratamos dos conhecimentos prévios e das aprendizagens em História efetuadas por cerca de 170 alunos, concluintes do Ensino Médio, egressos de algumas escolas públicas estaduais de São Paulo. Tal estudo foi realizado em uma situação muito particular, qual seja, as aulas de História, ao longo dos anos de 2011 a 2015, de um curso que é oferecido gratuitamente por um Instituto sediado na Zona Oeste do município de São Paulo, a cada ano para um grupo de 36 alunos que passaram por um processo seletivo. Ademais, tais alunos estudaram História, neste curso, com apenas um professor, que além de “dar as aulas” e preparar o material didático, foi o responsável pela construção do currículo.

Primeiramente, gostaríamos de sustentar que a reflexão sobre a própria prática nos parece um dos aspectos fundamentais de qualquer *trabalho intelectual*. No caso do trabalho de professor, a tematização da prática é uma das estratégias formativas mais poderosas nos processos de formação continuada, pois alimenta a instituição de uma prática profissional reflexiva que vá efetivamente além da “reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos”<sup>380</sup>. A reflexão “sobre a prática” nunca é apenas “sobre a prática”: ela envolve considerar a experiência à luz de referências externas, de perspectivas teóricas, e muitas vezes de práticas de outras pessoas, eventualmente de outros colegas de trabalho. Por isso mesmo escolas que logram instituir uma prática

---

<sup>380</sup> PERRENOUD (2002/2001), p. 13. Veja-se também CUTER, LERNER & TORRES (2007).

institucional reflexiva costumam se transformar em centros produtores e irradiadores de conhecimento pedagógico, mesmo eventualmente não se consolidando como instituições acadêmicas de Ensino Superior.

Refletir sobre a prática, no caso do curso de História do Sagarana significou a própria possibilidade de construção consequente de um currículo. Além disso, é o princípio que embasa a produção de todo o material didático e o planejamento das diversas situações de aprendizagem. Pensamos também que a reflexão sobre a prática torna-se ainda mais potente na medida em que incorpora a análise das produções dos alunos – para muito além de sua mera “correção” para efeito de atribuição de nota – como sua parte constitutiva; isto é, quando podemos refletir sobre a prática pensando não apenas nas práticas de ensino, mas também nos processos de aprendizagem. Sem dúvida, essa postura nos orientou na elaboração desta tese, bem como no trabalho docente a partir do qual ela emerge.

Por outro lado, pensamos que o que está nessas páginas também transcende o que se costuma designar como “reflexão sobre a prática”. Acreditamos que os conhecimentos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da História são mais complexos do que geralmente se concebe sob tal designação, haja vista o próprio critério adotado pela coordenação da mesa sobre Ensino de História do Congresso a que nos referimos, que opunha conhecimento científico a reflexão sobre a prática.

Ana Maria Monteiro afirma que a “discussão sobre o saber docente não pode ficar restrita aos saberes pedagógicos, curriculares e da experiência”<sup>381</sup>. Pensamos, com Ivor Goodson e Ardra Cole, que o conhecimento profissional do professor transcende o “conhecimento sobre a prática”:

*This professional knowledge moves well beyond the personal, practical and pedagogical. To confine it there is to speak in a voice of empowerment, whilst ultimately disempowering. To define teachers' knowledge in terms of its location within the confines of the classroom is to set limits on its potential and use.*<sup>382</sup>

Estamos convictos de que em grande medida o “poder” do conhecimento do professor não deriva de um suposto *outro* conhecimento acadêmico, que o escutaria

---

<sup>381</sup> MONTEIRO (2007), p. 237.

<sup>382</sup> GOODSON & COLE, op. cit., p. 77. Traduzido livremente para o português: “se move para além do conhecimento pessoal, prático ou pedagógico. Confiná-lo aí seria falar, em nome do ‘empoderamento’, de forma completamente ‘desempoderadora’. Definir o conhecimento do professor em termos de sua localização dentro dos limites da sala de aula é colocar limites ao seu uso e ao seu potencial.”

para transformá-lo em um saber autorizado, mas de seu lugar privilegiado de investigador dos conhecimentos dos alunos e das maneiras pelas quais eles empreendem, a partir das situações de aprendizagem, transformações naquilo que sabem. Assim, esta tese transcende o contexto específico da investigação que deu origem a ela e fala de processos de ensino e aprendizagem que também extrapolam tal contexto.

Nesse sentido, esperamos haver contribuído para a compreensão de que, não apenas na sala de aula do Sagarana, os alunos trazem para as aulas de História, cotidianamente, conhecimentos prévios (concepções) sobre o mundo social e sobre a História. Vimos que tais conhecimentos podem provir das aulas de História e de outras disciplinas escolares da área das Ciências Humanas, mas também (e talvez principalmente) derivam e participam dos imaginários sociais: as representações compartilhadas e aquilo que chamamos de sentidos compartilhados estão presentes no que muitas vezes os alunos não reputam como conhecimento, mas que informa (e frequentemente determina) suas formas de pensar sobre a História e sobre a sociedade; suas *maneiras de compreender*.

Também esperamos que esta tese tenha contribuído para a construção da convicção de que a formação escolar em História deve se dar sobre a matéria do pensar, visando a que o aluno possa “orientar-se no pensamento”<sup>383</sup>. Este *pensar historicamente* é construído pelos alunos a partir de suas concepções anteriores, de seus conhecimentos prévios, que por isso mesmo precisam ser levados em conta durante todo o processo de ensino e aprendizagem, se nosso objetivo é que eles possam desenvolver ideias cada vez mais complexas sobre a História e o mundo social.

Afirmamos na Introdução que conhecer e respeitar as formas de pensar dos alunos foi um princípio fundamental que norteou todo o nosso trabalho, e que além disso esta era uma questão metodológica: “se concebemos que a aprendizagem significativa acontece somente quando os alunos promovem alterações nas suas formas anteriores de pensar, é decisivo que conheçamos – e respeitemos – suas formas anteriores de pensar”, escrevemos. Trata-se também de um respeito intelectual: de tomá-los como sujeitos pensantes, capazes de construir conhecimento. Vemos essa questão como o esteio de um processo que, para os alunos, é vivido como verdadeiro “empoderamento”: perceber-se sujeito de conhecimento; tomar-se como sujeito social.

---

<sup>383</sup> Cf. FAVARETTO, op. cit. p. 10.

Para o professor, que nesse processo também se flagra como um sujeito social, não há nada mais “empoderador” do que isso. Carlota Boto afirma que o professor “é [um] intelectual porque tem no ensino parte imprescindível de sua existência”<sup>384</sup>. Nós diríamos que também – e talvez sobretudo – o professor é um intelectual porque tem na aprendizagem de seus alunos parte imprescindível de sua existência.

---

<sup>384</sup> BOTO, op. cit., p. 42.

## **CADERNO DE IMAGENS**



**Figura 1.** Régua "Mapa do Brasil", fabricada por Indústria Bandeirante e comprada em uma papelaria paulistana em janeiro de 2014.



**Figura 2.** Régua "Mapa - América do Sul e Brasil", fabricada por Indústria Bandeirante.



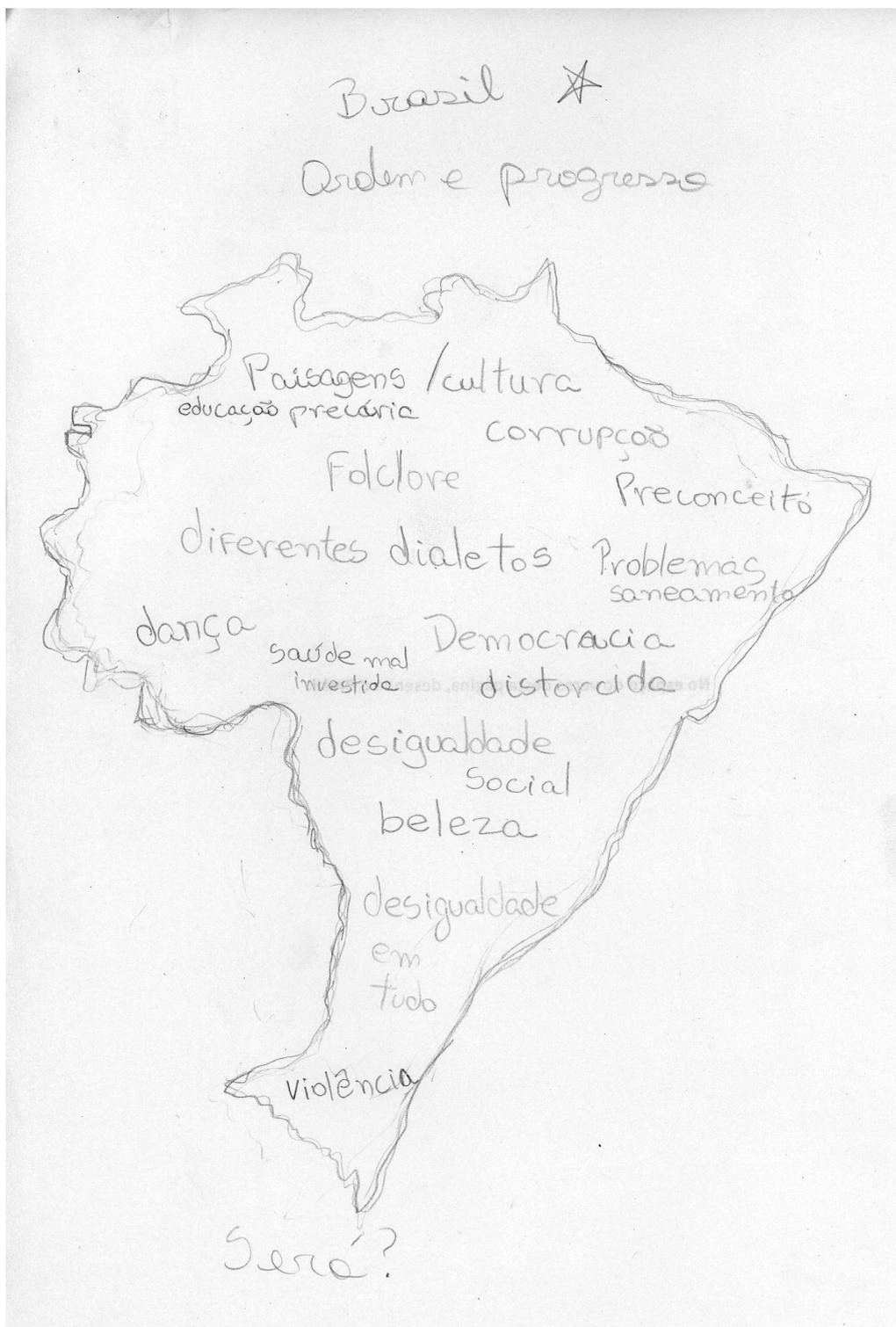
**Figura 3.** Desenho que se obtém ao traçar os contornos de Brasil e América do Sul a partir de uma régua escolar como a da figura 2.



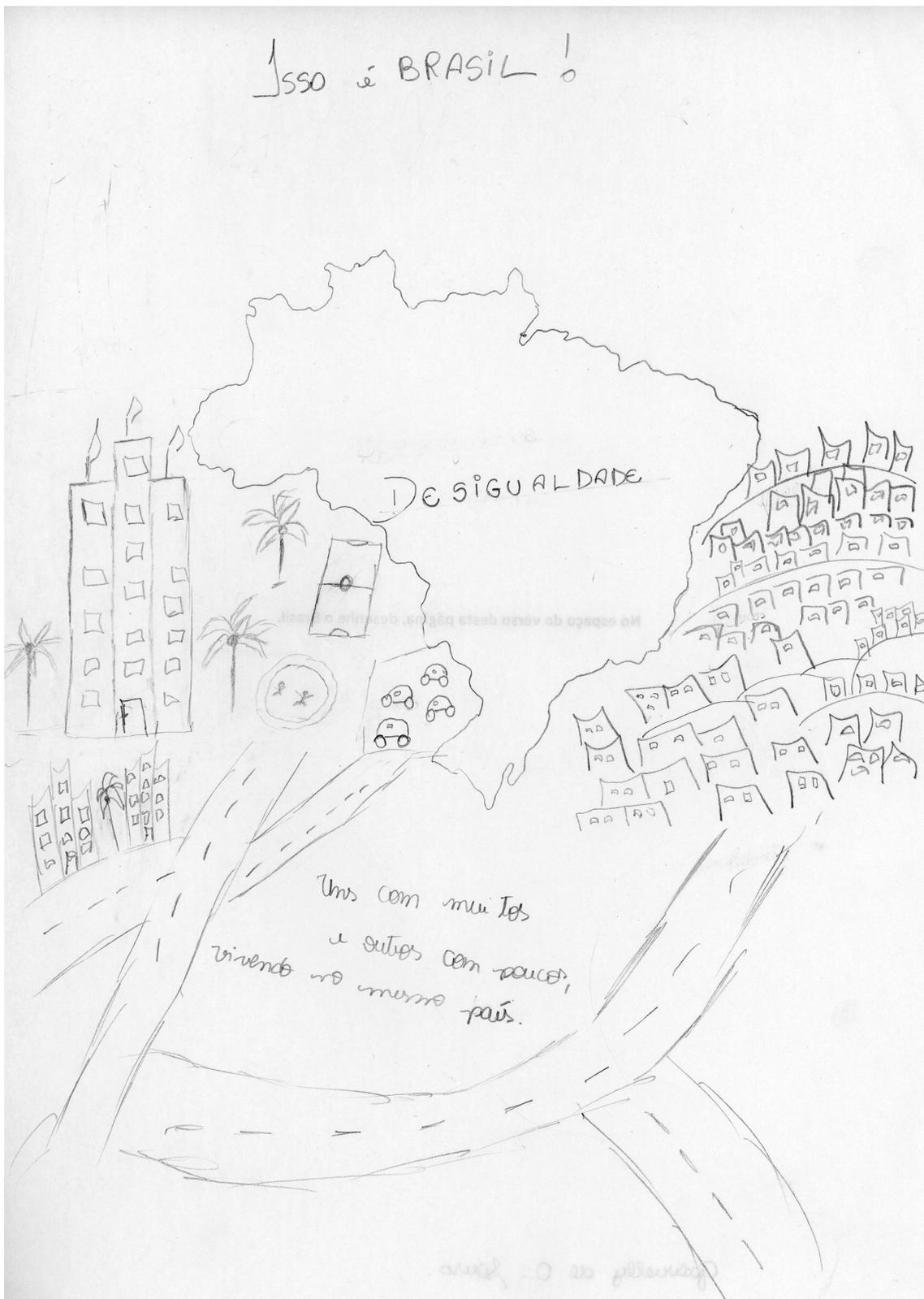
**Figura 4.** Desenho de Marília (2014) representando "o Brasil".



**Figura 5.** Desenho de Eduardo (2014) representando "o Brasil".



**Figura 6.** Desenho de Penélope (2014) representando "o Brasil".



**Figura 7.** Desenho de Mariza (2014) representando "o Brasil".



**Figura 8.** Desenho de Suelen (2014) representando "o Brasil".



Figura 9. Desenho de Adam (2014) representando "o Brasil".

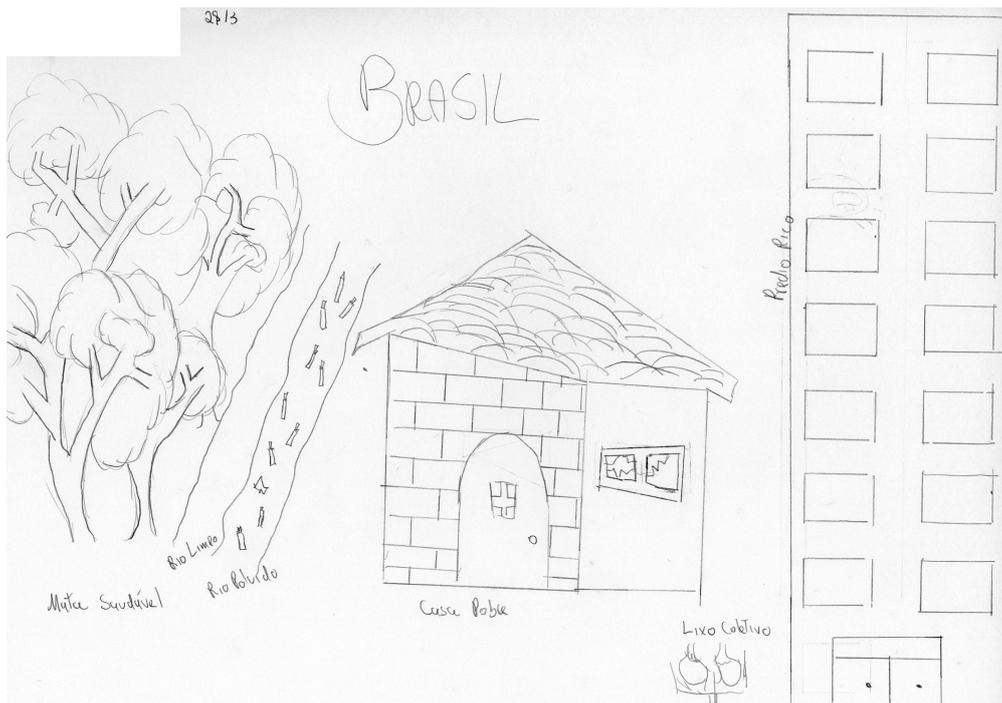
Desenhe o Brasil (algo que para você represente o Brasil a ideia de Brasil...).



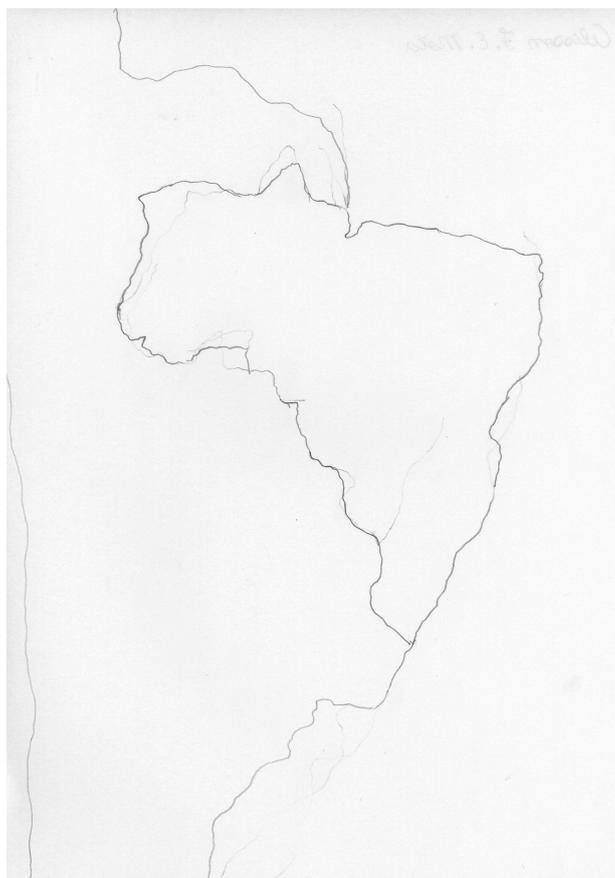
Figura 10. Desenho de Livia (2015) representando "o Brasil".



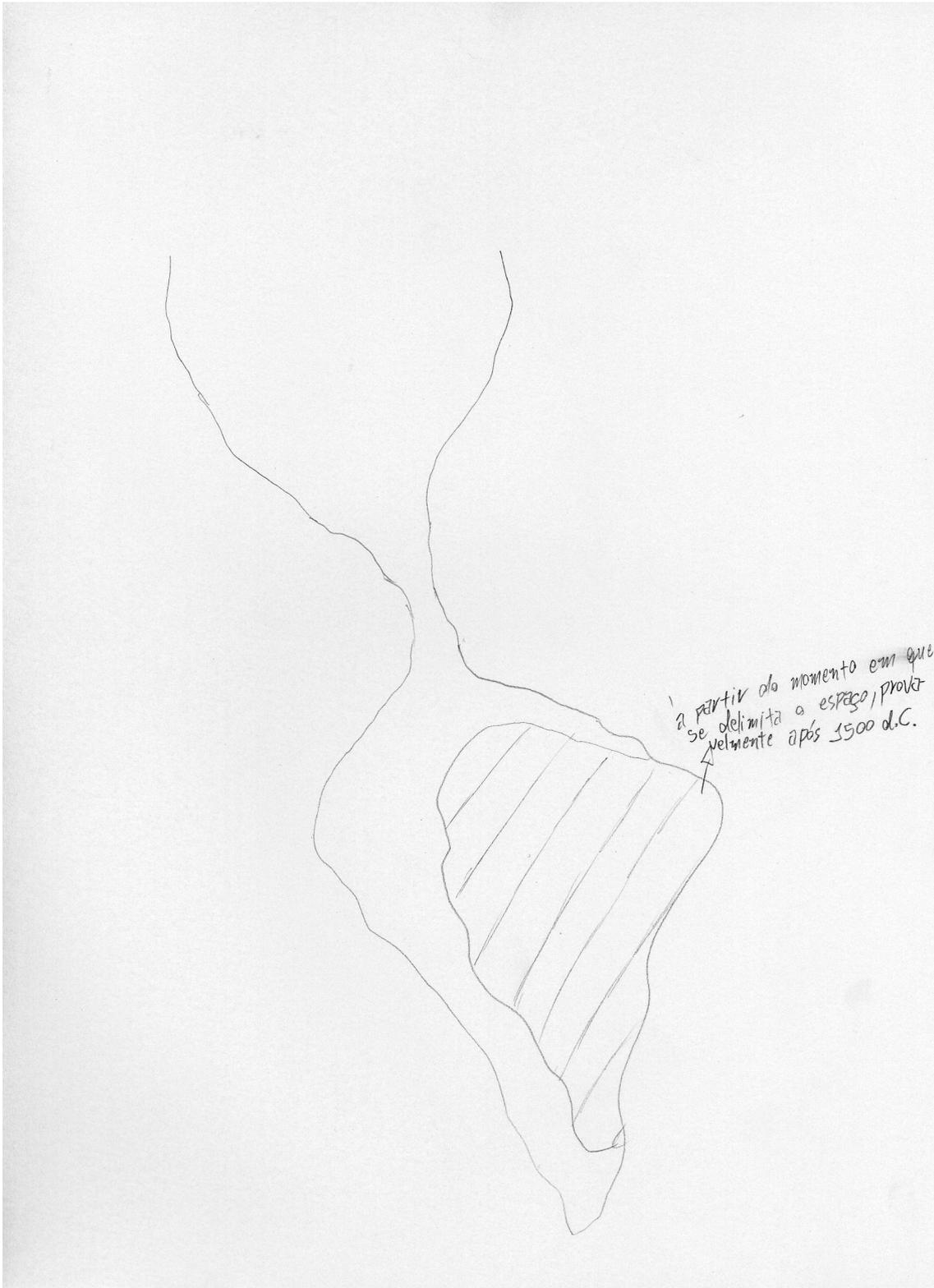
Figura 11. Desenho de Raquel (2015) representando "o Brasil".



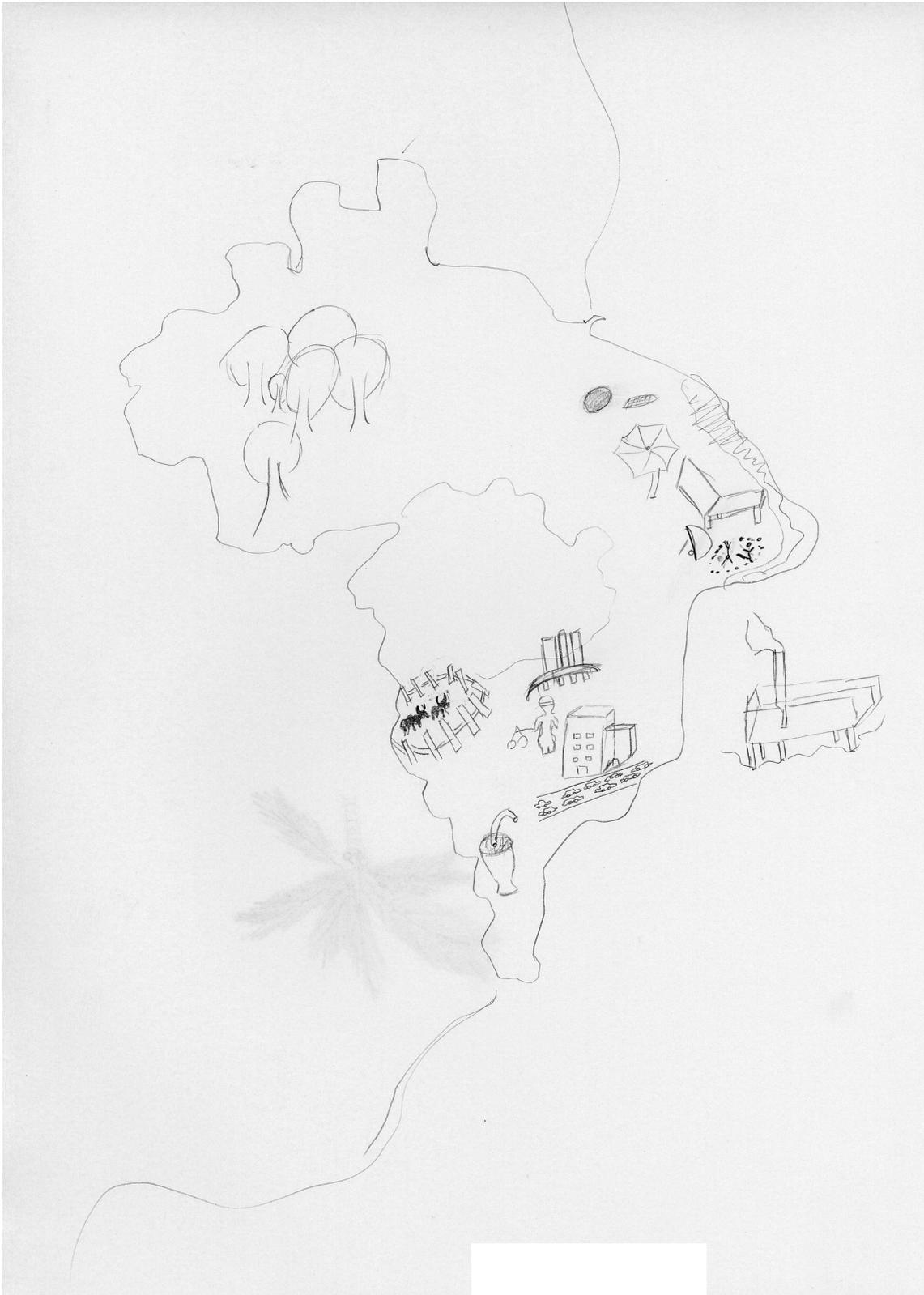
**Figura 12.** Desenho de Cleyton (2015) representando "o Brasil".



**Figura 13.** Desenho de Jonas (2015) representando "o Brasil".



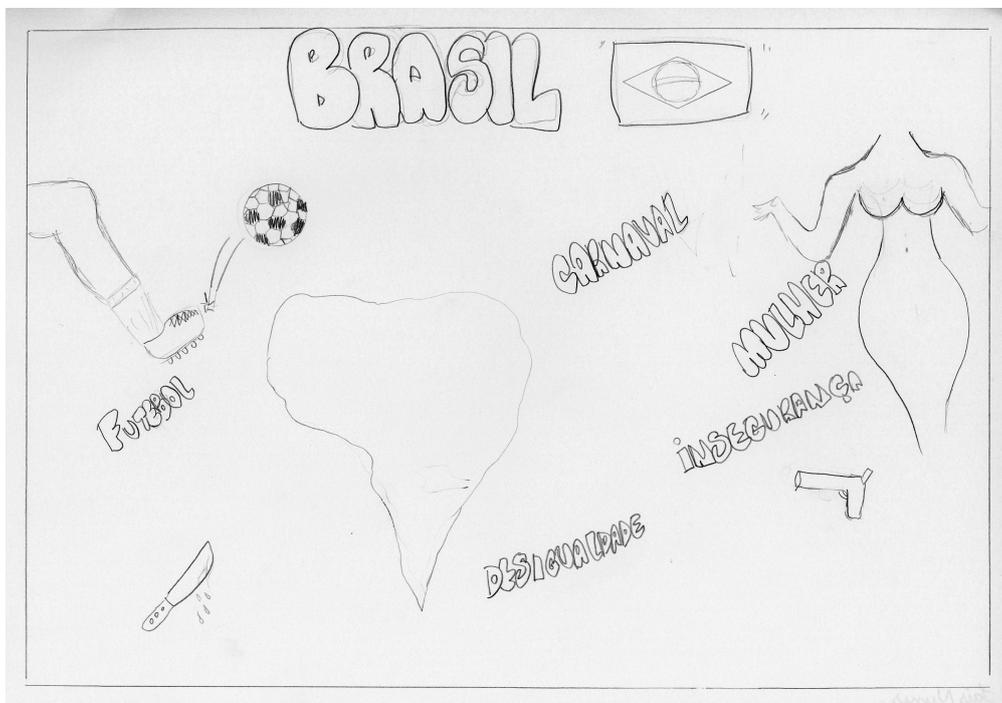
**Figura 14.** Desenho de Eudes (2015) representando "o Brasil".



**Figura 15.** Desenho de Miguel (2015) representando "o Brasil".



**Figura 16.** Desenho de Matilde (2015) representando "o Brasil".



**Figura 17.** Desenho de Olívia (2015) representando "o Brasil".

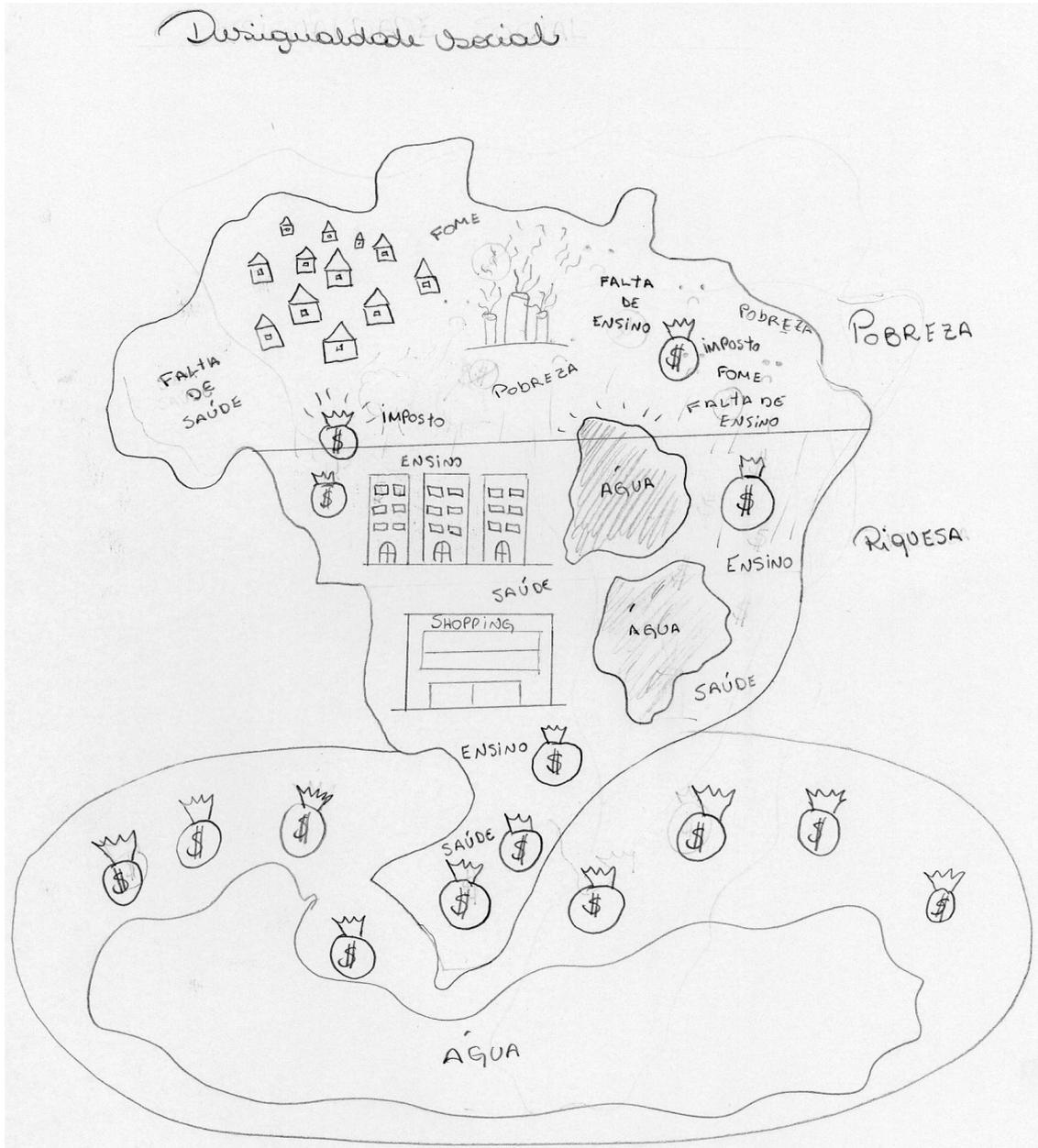


Figura 18. Desenho de Vitória (2015) representando "o Brasil".

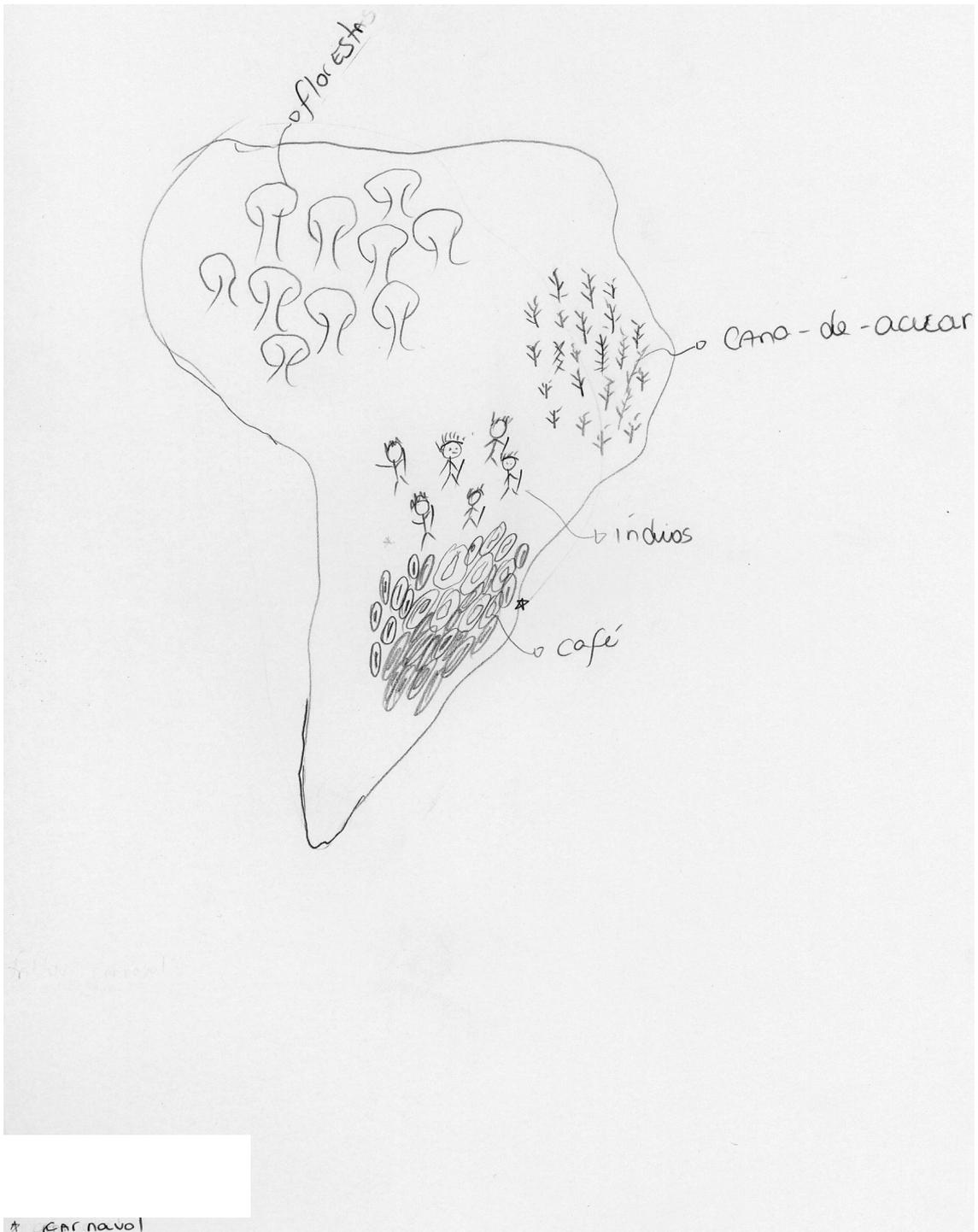


Figura 19. Desenho de Leandro (2015) representando "o Brasil".

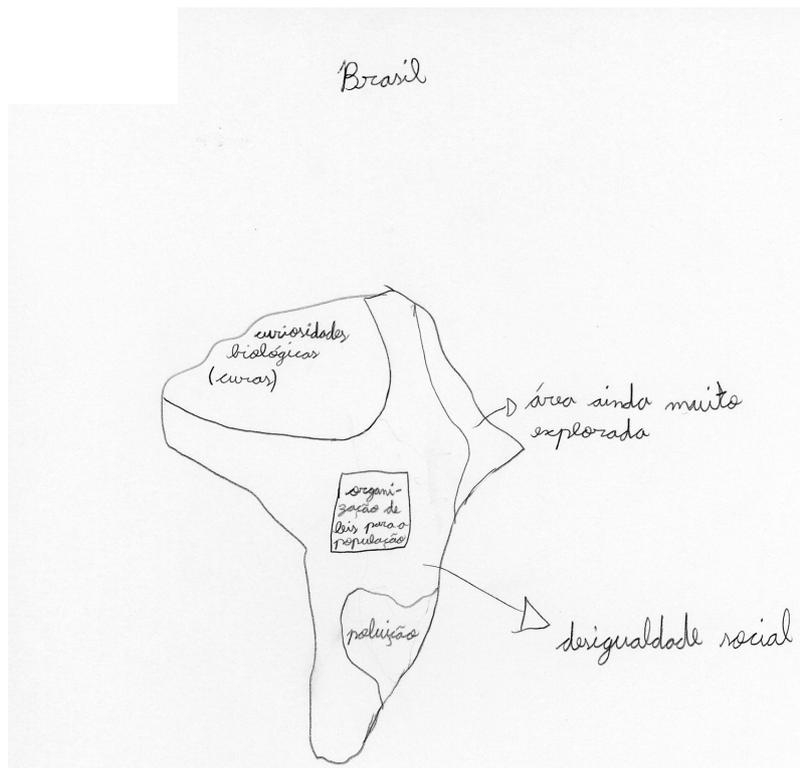


Figura 20. Desenho de Darel (2015) representando "o Brasil".

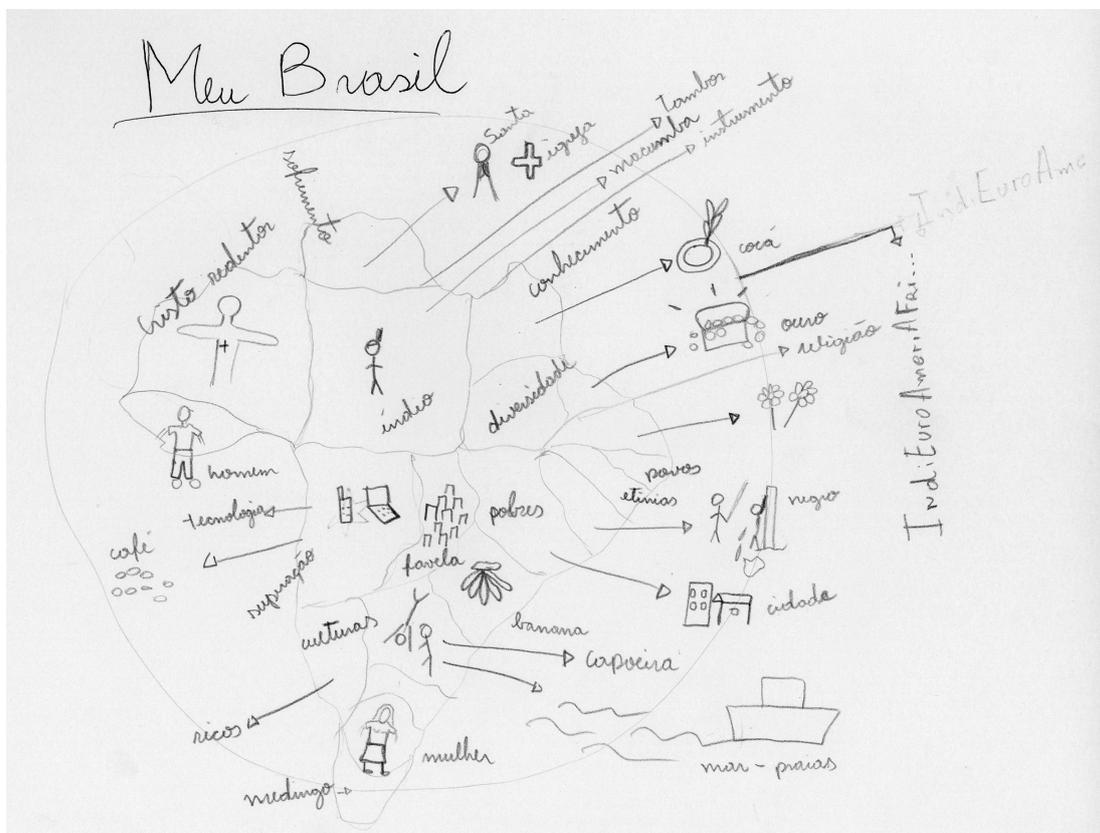
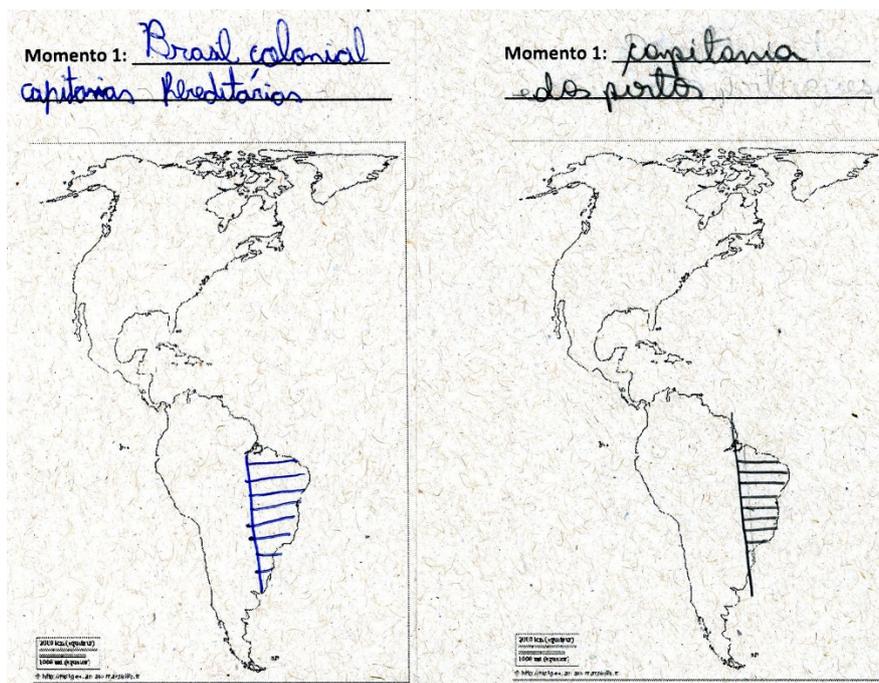
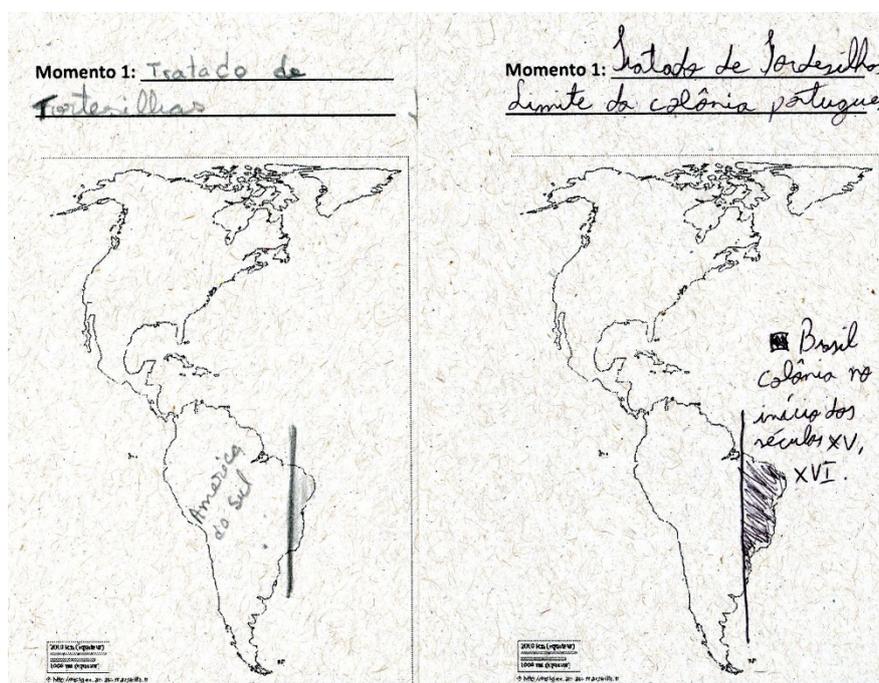


Figura 21. Desenho de Eugênia (2015) representando "o Brasil".



**Figura 22.** Mapas-imagem criados pelos alunos Nicolau (esquerda) e Claudio (direita), turma de 2012, representando as Capitânicas Hereditárias.



**Figura 23.** Mapas-imagem criados pelos alunos Conceição (esquerda) e Tarcio (direita), turma de 2012, representando o meridiano do Tratado de Tordesilhas.



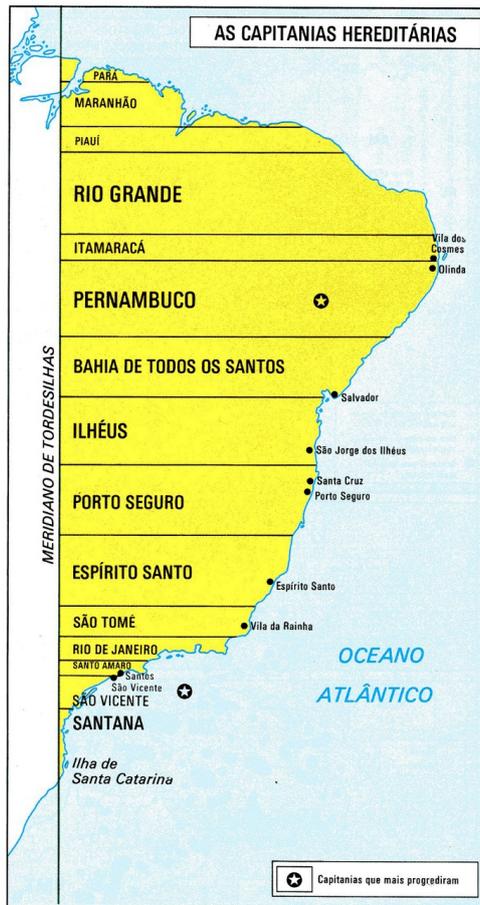


Figura 25. Mapa “As Capitanias Hereditárias”, constante do *Atlas Histórico Básico*, de José Jobson Arruda, 2001, p. 36.

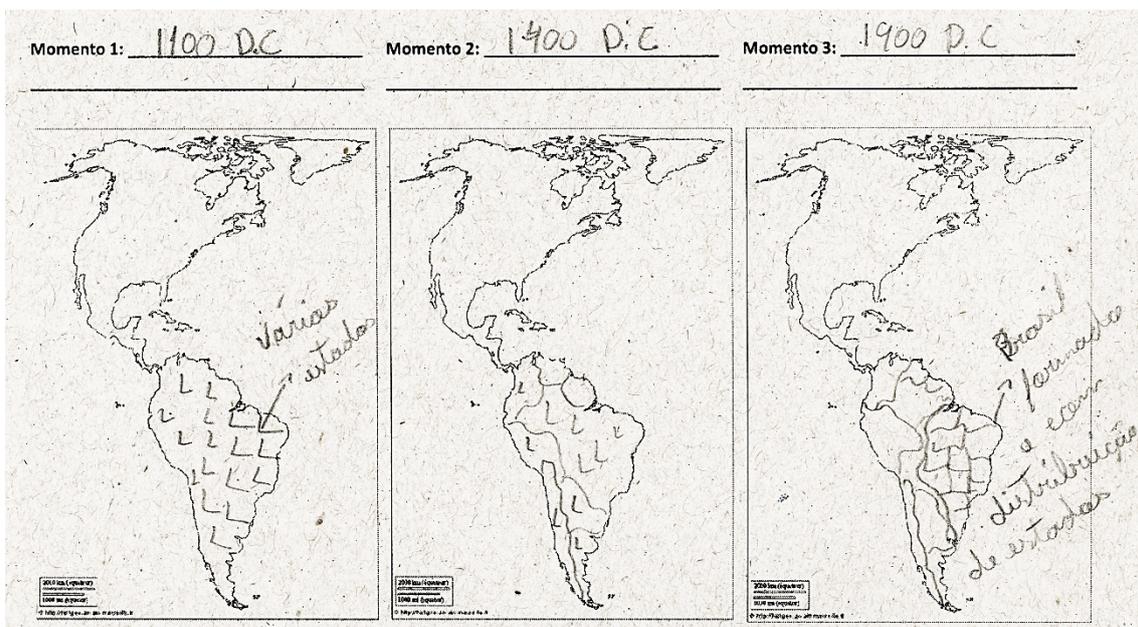
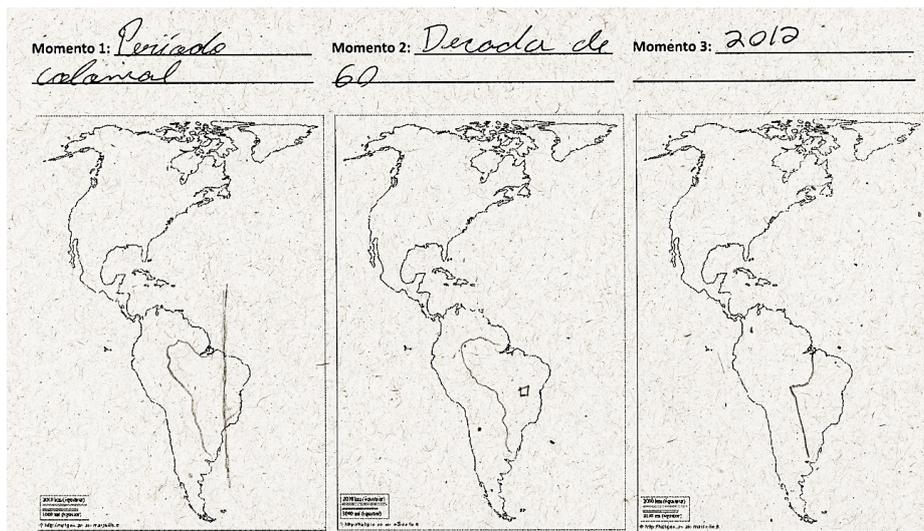


Figura 26. Mapas-imagem criados por Márcio (2012).



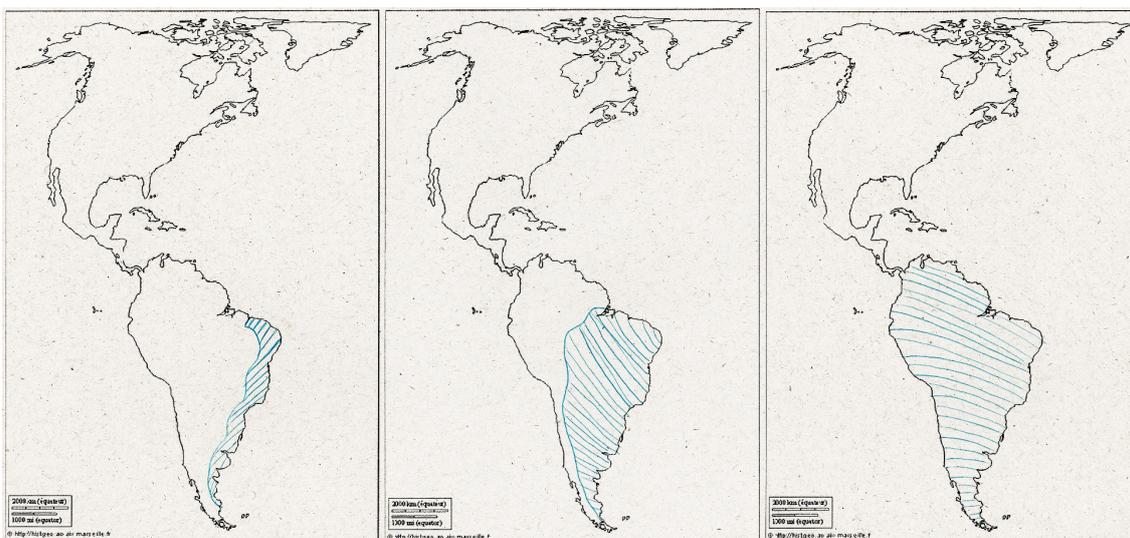
**Figura 27.** Mapas-imagem criados por Diogo (2012).



**Figura 28.** Mapa-imagem criado por Clésio (2013).



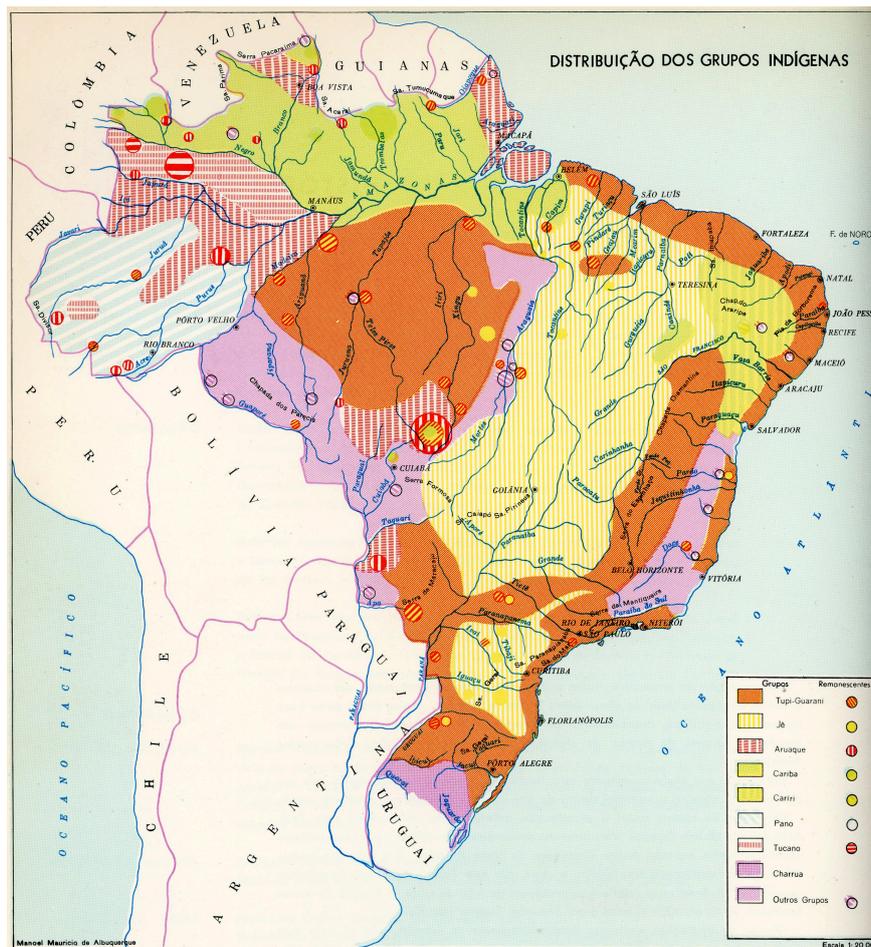
**Figura 29.** Mapa-margem criado por Ynaia (2013).



**Figura 30.** Mapas-margem criados por Flávia (2013).



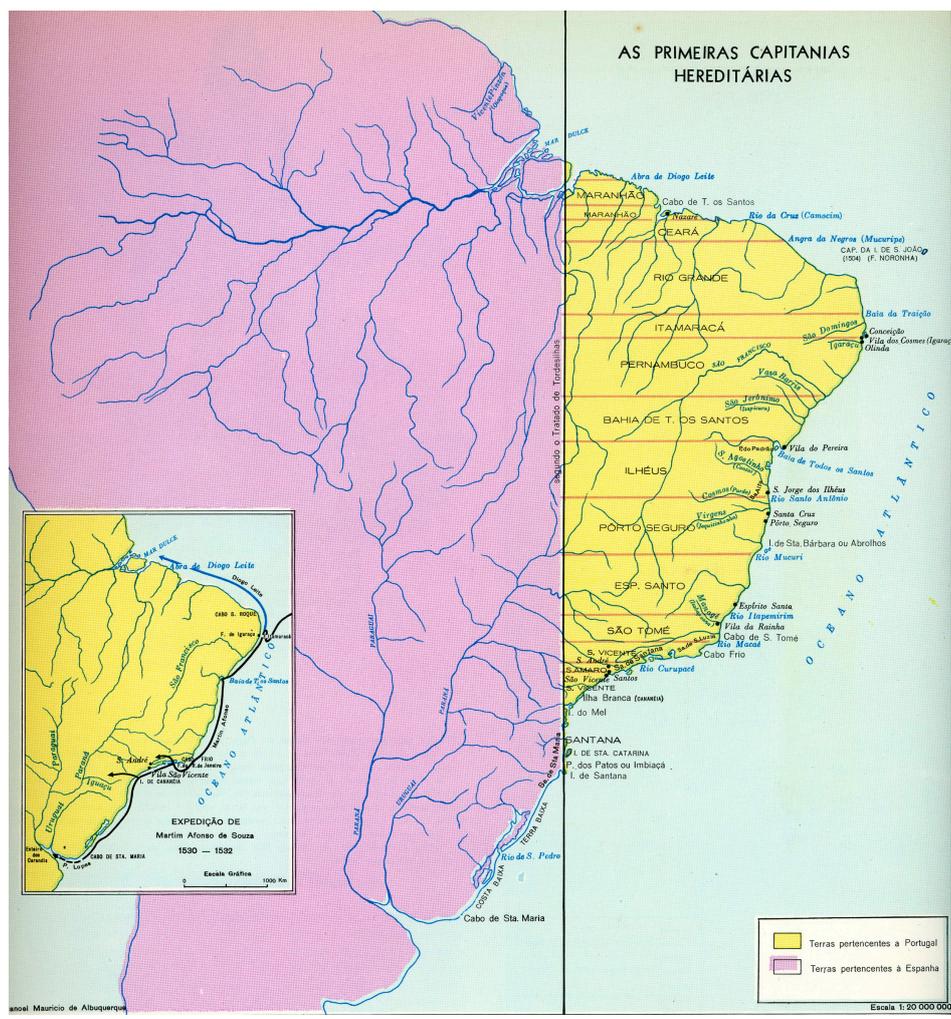
**Figura 31.** Mapa "Povos indígenas do Brasil na época do descobrimento", constante do *Atlas Histórico Básico*, de José Jobson Arruda, 2001, p. 35.



**Figura 32.** Mapa "Distribuição dos grupos indígenas", constante da 4ª edição do *Atlas Histórico Escolar*, MEC/FENAME 1968, p. 6.



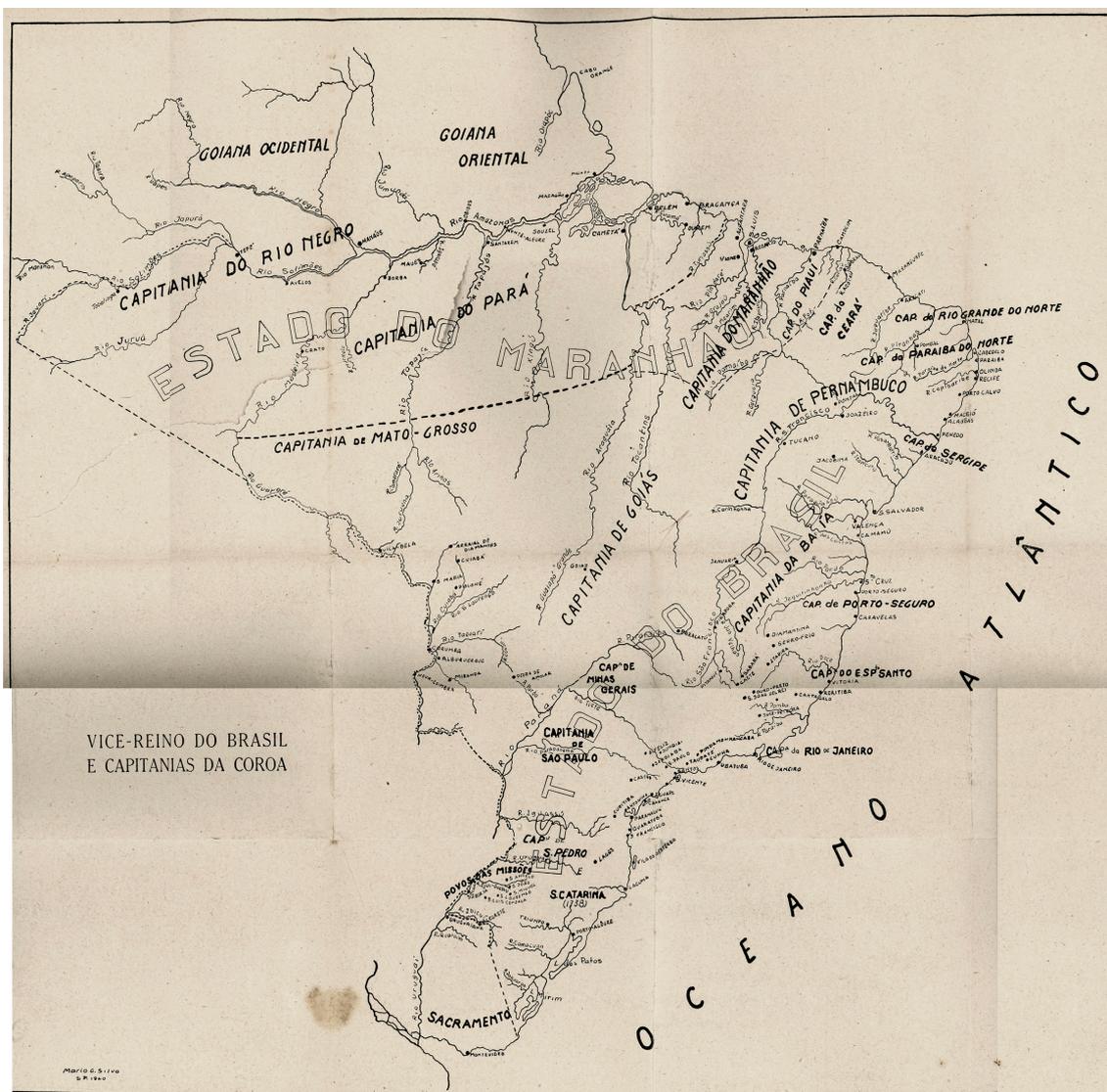
**Figura 33.** Mapa "Etnias indígenas no Brasil no início do século XVI", constante do livro *Jornadas:hist*, 2012, p. 193.



**Figura 34.** Mapa "As primeiras Capitânicas Hereditárias", constante da 4ª edição do *Atlas Histórico Escolar*, MEC/FENAME, 1968, p. 10.



**Figura 35.** Mapa "Império do Brasil - 1822-1889", constante da 4ª edição do Atlas Histórico Escolar, MEC/FENAME, 1968, pp. 26-27.



**Figura 36.** Mapa "Vice-reino do Brasil e Capitancias da Coroa", encartado no livro *História do Brasil*, de Joaquim Silva, 1941, entre as páginas 194 e 195.



**Figura 37.** Mapa "Divisão político-administrativa da América Espanhola (século XVI)", constante do livro *Novo História Conceitos e Procedimentos*, 2012, p. 198.



**Figura 38.** Mapas sobre divisões administrativas da América Portuguesa, constantes do livro *Radix: História*, 2013, p. 225.



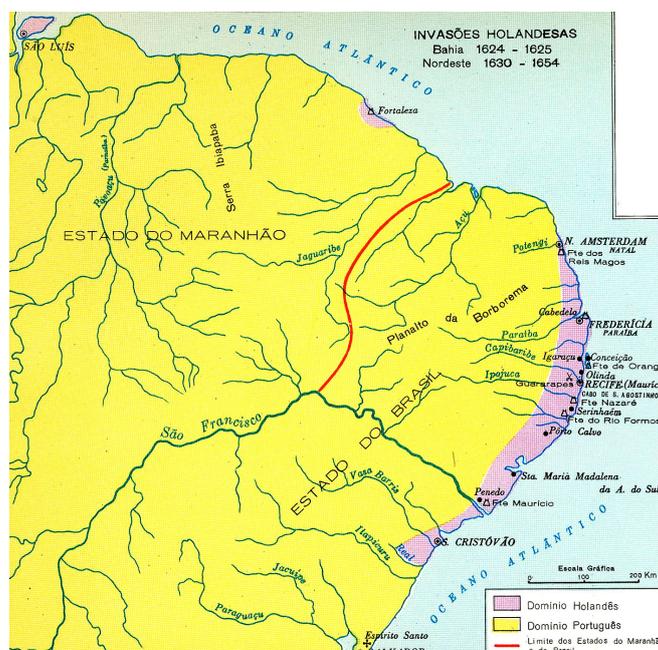
**Figura 39.** Mapa representando divisões administrativas da América Portuguesa, constante do livro *História do Brasil*, 1971, p. 54.



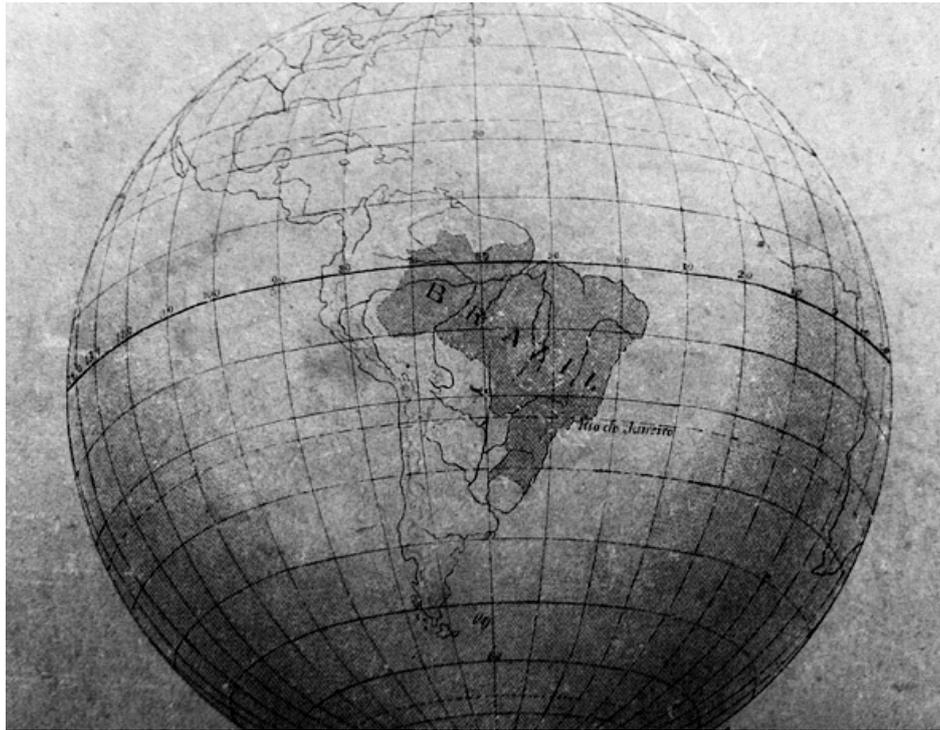
**Figura 40.** Mapa representando divisões administrativas da América Portuguesa, constante do livro *História do Brasil*, 1971, p. 89.



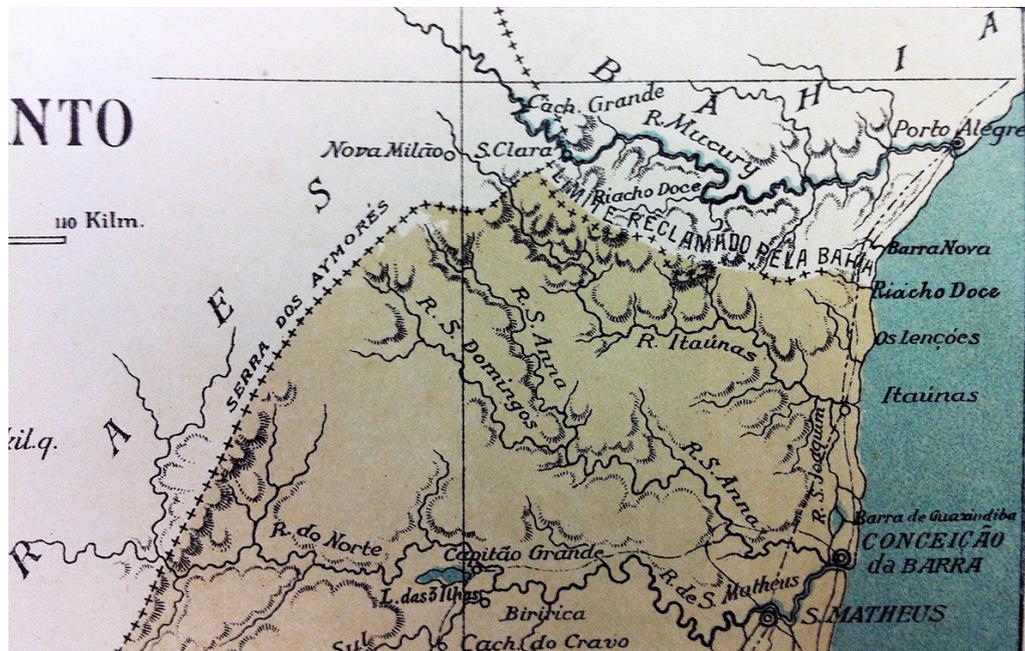
**Figura 41.** Mapa representando divisões administrativas da América Portuguesa, constante do livro *História do Brasil*, 1971, p. 90.



**Figura 42.** Mapa "Invasões holandesas", constante da 4ª edição do *Atlas Histórico Escolar*, 1968, p. 22.



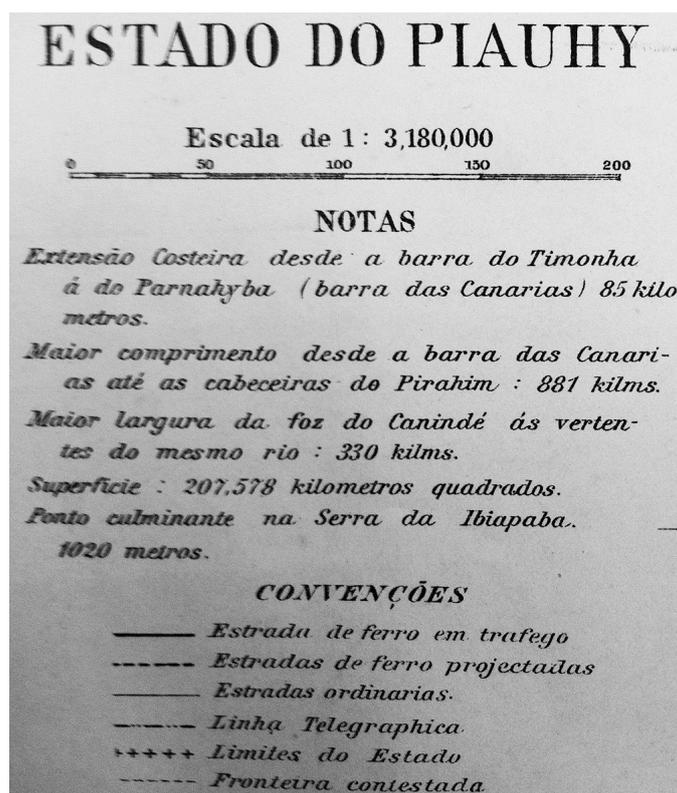
**Figura 43.** Fotografia da imagem constante da capa do Atlas dos Estados Unidos do Brazil, 1908.



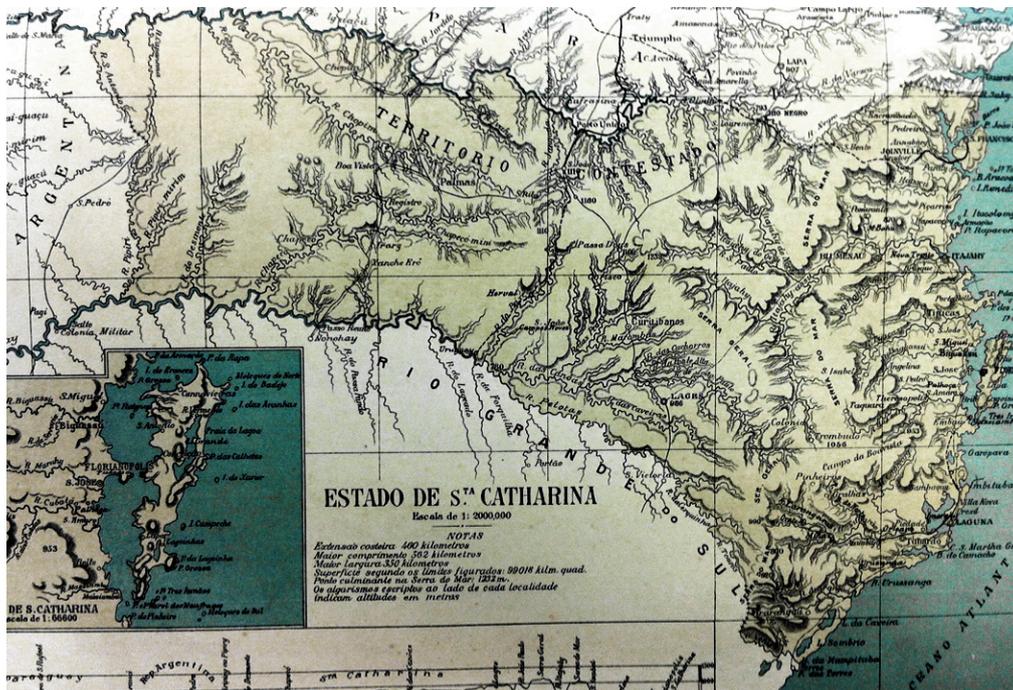
**Figura 44.** Fotografia de detalhe do mapa do Estado do Espírito Santo, constante do Atlas dos Estados Unidos do Brazil, 1908.



**Figura 45.** Fotografia de detalhe do mapa do Estado do Espírito Santo, constante do *Atlas dos Estados Unidos do Brazil*, 1908.



**Figura 46.** Fotografia da legenda do mapa do Estado do Piauí, constante do *Atlas dos Estados Unidos do Brazil*, 1908.



**Figura 47.** Fotografia de detalhe do mapa do Estado de Santa Catarina, constante do Atlas dos Estados Unidos do Brazil, 1908.



**Figura 48.** Fotografia de detalhe do mapa do estado do Paraná, constante do Atlas dos Estados Unidos do Brazil, 1908.



**Figura 49.** Victor Meirelles, *Primeira Missa no Brasil* (1861).



**Figura 50.** Pedro Américo, *Independência ou Morte!* (1888).



**Figura 51.** Jean-Louis Ernest Meissonier, *Batalha de Friedland* (1875).

## A IMAGEM COMO FONTE

A imagem a seguir é uma reprodução do quadro *Independência ou morte*, mais conhecido como *O grito do Ipiranga*, de autoria do pintor brasileiro Pedro Américo (1843-1905). Observe-a com atenção:



Pedro Américo. *Independência ou Morte*. 1888. Óleo sobre tela. Museu Paulista da USP, São Paulo

1 Resposta pessoal. Professor, trata-se, sim, de uma pintura histórica encomendada pelo governo de D. Pedro II. A obra é uma versão oficial do episódio da nossa história conhecido como Grito do Ipiranga; por isso, o quadro é enorme (mede 4,15 x 7,6 m); por isso também o pintor inseriu na obra vários elementos inventados.

2 Em vez de mulas, usadas na época para viagens longas, Pedro Américo pintou cavalos imponentes; no lugar de roupas amarradas e simples, uniformes impecáveis, e, além disso, introduziu o agrupamento de soldados da Guarda Imperial (de uniforme branco), que na época ainda não tinha sido criada. Outro elemento inserido por ele foi a casa que aparece ao fundo. Essa casa inexistia em 1822; ela só foi construída por volta de 1850 e, posteriormente, ficou conhecida como a Casa do Grito. Ela mesma acabou se tornando um monumento histórico.

- 1) Na época em que a obra foi feita o Brasil era governado por D. Pedro II. Levante uma hipótese: será que a pintura foi encomendada pelo governo dele? Justifique sua hipótese.
- 2) Vários elementos da obra foram inventados pelo artista; tente descobrir alguns deles.
- 3) Como o personagem principal está representado na obra?
- 4) O que o pintor pretendeu com isso?
- 5) Suspeita-se que *O grito do Ipiranga*, de Pedro Américo, seja um plágio de uma pintura de Ernest Meissonier, denominada *Batalha de Friedland*. Em grupo: observem a cena, debatam e opinem: pode-se dizer que o pintor brasileiro plagiou o francês?

3 Ele está representado no centro do quadro, a cavalo, com um uniforme impecável e erguendo a espada com a mão direita. Segundo José Murilo de Carvalho, ele o transformou em herói guerreiro.

4 Pedro Américo pretendeu exaltar D. Pedro I e apresentá-lo como fundador da nação e do Império, em um momento em que o regime imperial estava em crise.

5 Resposta pessoal. Professor, na época se falava em plágio: *O grito do Ipiranga*, de Pedro Américo, seria a cópia de uma pintura de Ernest Meissonier, denominada *Batalha de Friedland*, uma das batalhas enfrentadas por Napoleão Bonaparte. Mas,

segundo a historiadora Myoko Makino, a acusação de plágio é exagerada: as semelhanças entre as duas obras teriam ocorrido porque ambas seguiram o padrão da época para pinturas históricas. A historiadora lembra que o próprio Meissonier chegou a ver o quadro de Pedro Américo e a elogiar a técnica do pintor brasileiro.

Figura 52. Reprodução da página 183 do livro do 8º ano da coleção *História: sociedade & cidadania*.



**Figura 53.** François-René Moreaux, *Proclamação da Independência* (1844).



**Figura 54.** Pedro Américo, *Batalha de Campo Grande* (1877).



**Figura 55.** Edmund Restein, *Evacuation Day and Washington's triumphal entry in New York city, Nov. 25<sup>th</sup>, 1783* (1876).



**Figura 56.** Pedro Subercaseaux, *El abrazo de Maipú* (1908).



**Figura 57.** Victor Meirelles, *Batalha dos Guararapes* (1879).



**Figura 58.** Martín Tovar y Tovar, *Boceto para un cuadro sobre la firma del acta de la Independencia* (1876).



**Figura 59.** Juan Manuel Blanes, *Juramento de los treinta y tres orientales* (1877).



**Figura 60.** Ángel Della Valle, *La vuelta del malón* (1892).



**Figura 61.** Pedro Subercaseaux, *Proclamación y jura de la Independencia de Chile* (1945).



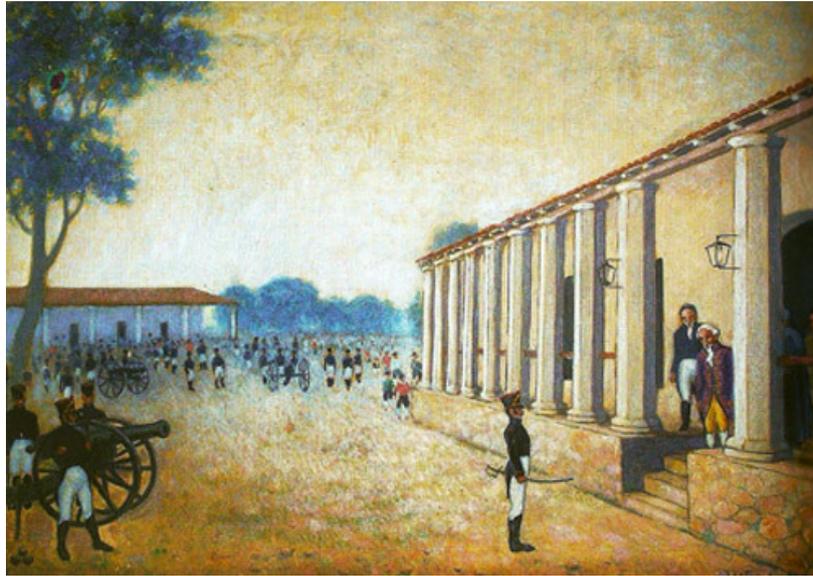
**Figura 62.** January Suchodolsky, *Batalha de Saint-Domingue* (1845).



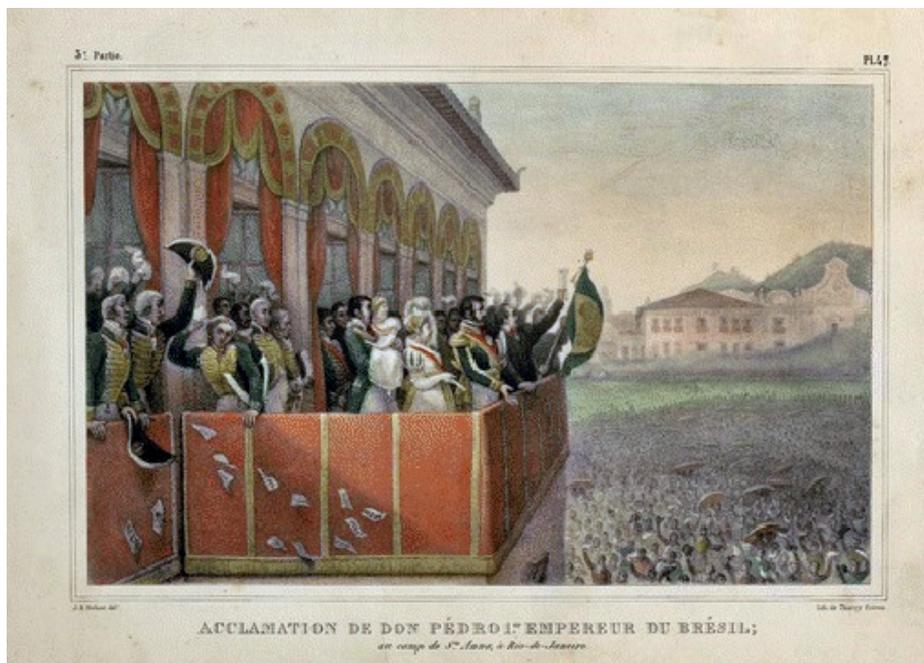
**Figura 63.** Pedro Américo, *Batalha do Avaí* (1877).



**Figura 64.** Victor Meirelles, *Combate Naval de Riachuelo* (1883).



**Figura 65.** Jaime Bestard, *Intimación de los revolucionarios a Velasco* (1960).



**Figura 66.** Jean-Baptiste Debret, *Aclamação de D. Pedro I Imperador do Brasil* (1834).



**Figura 67.** Imagem da tela: cena do filme *Independência ou Morte* (1972), dirigido por Carlos Coimbra.

○ ○ ○ Daniel, dê seu grito de independência e curta o mês de setembro se libertando das filas em restaurant...

Restorando September 1, 2015 at 17:40  
To: Daniel Helene [Hide Details](#)  
Reply-To: mkt\_brasil@restorando.com  
Daniel, dê seu grito de independência e curta o mês de setembro se libertando das filas em restaurantes! Reserve pelo Restorando!

**RESTORANDO** Reservas em restaurantes grátis e na hora Você não pode visualizar este e-mail corretamente? [Clique aqui.](#)

**República Independente de filas**

**viva!**  
experiências

Neste mês o Restorando vai ajudar você a dar o grito de independência: "Adeus Filas!"  
Você vai se libertar das filas e da mesmice aproveitando um presente super especial! Reserve sua mesa nos restaurantes participantes da *República Independente de Filas* e de quebra ganhe vouchers com descontos incríveis para curtir os pacotes de experiências e aventuras do [www.vivaexperiencias.com.br](http://www.vivaexperiencias.com.br).

**Figura 68.** Imagem da tela: e-mail promocional recebido próximo do 7 de setembro de 2015.

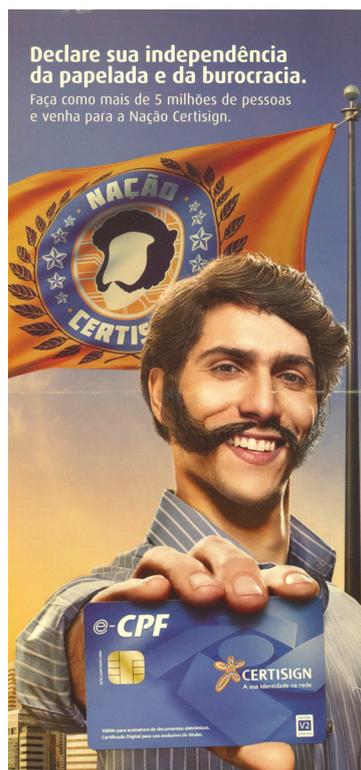


Figura 69. Folheto promocional recolhido em junho de 2015.

**INDEPENDÊNCIA DO BRASIL**

Hoje iniciaremos o módulo II do curso de História. Vamos estudar o processo de independência do Brasil.

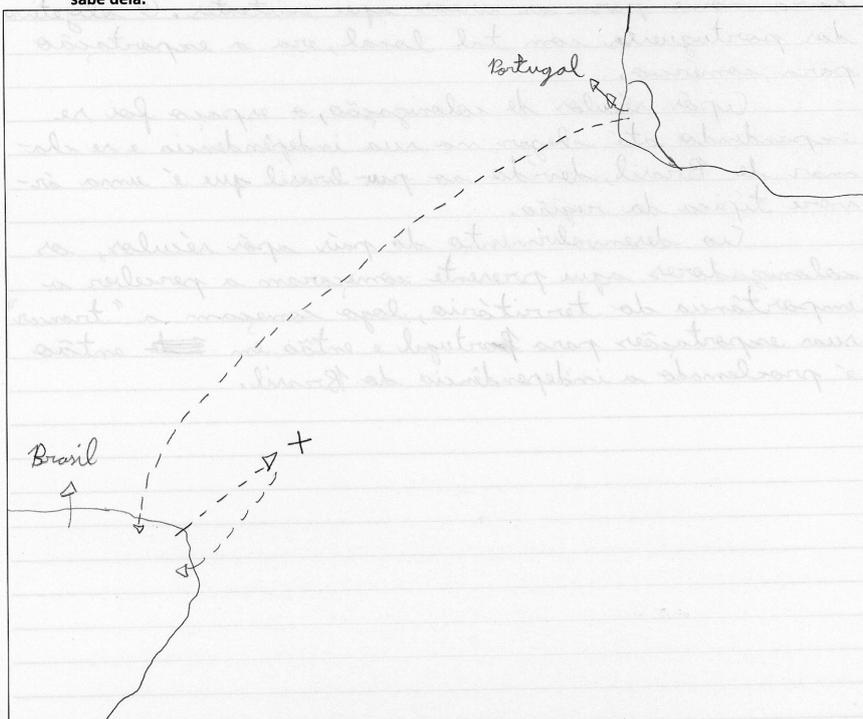
Nesta primeira atividade, o que você precisa fazer é:

→ Escrever um texto que conte a independência do Brasil da forma mais completa possível, mas tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / se lembra dela.

A única coisa que me lembro é deste desenho que me mandaram fazer na infância sobre a independência.

Figura 70. Resposta de Flávia (2013).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.



**Figura 71.** Desenho de Darel (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.



**Figura 72.** Desenho de Neuza (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.



Figura 73. Desenho de Alceu (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.

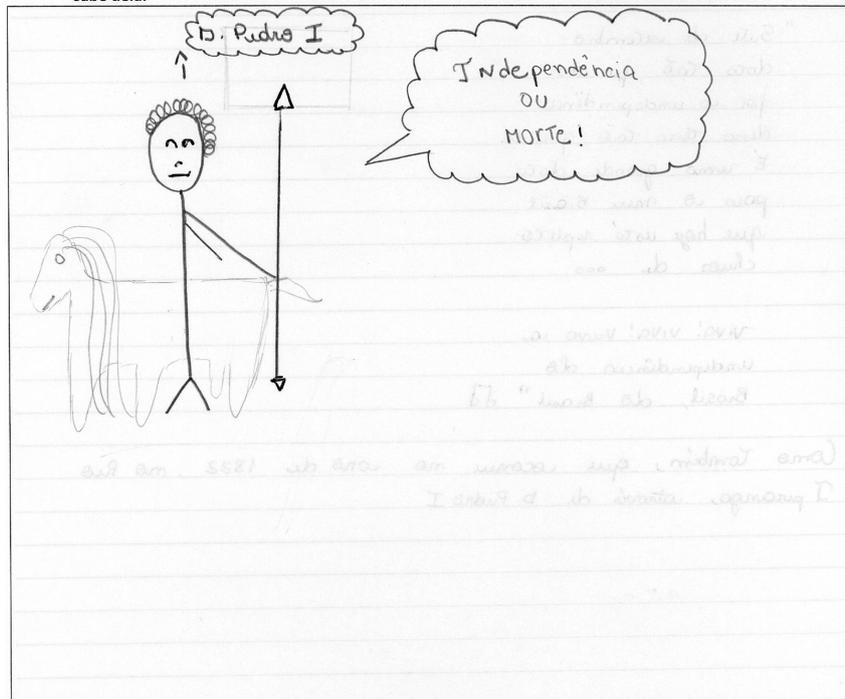


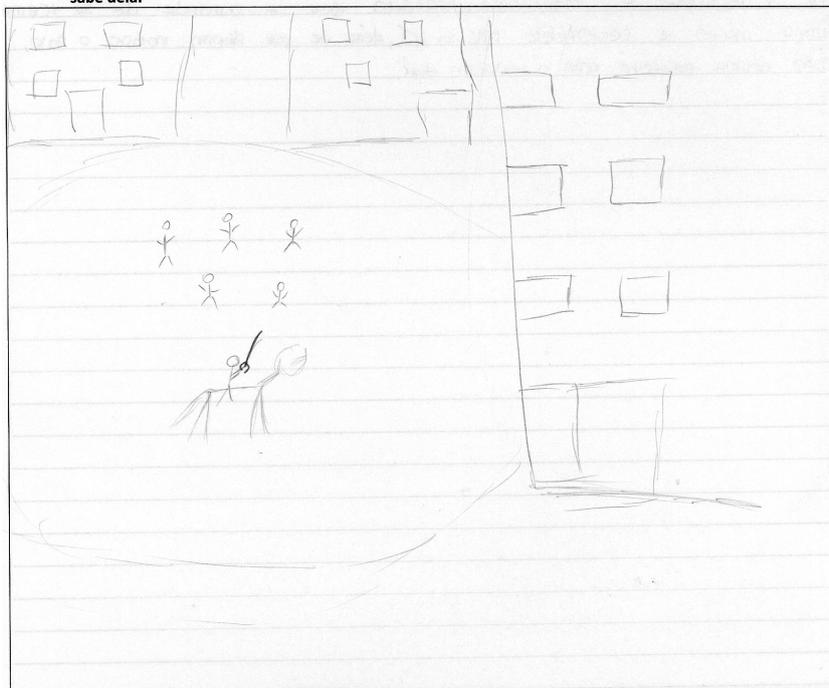
Figura 74. Desenho de Isabella (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.



**Figura 75.** Desenho de Cleyton (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.



**Figura 76.** Desenho de Emília (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.

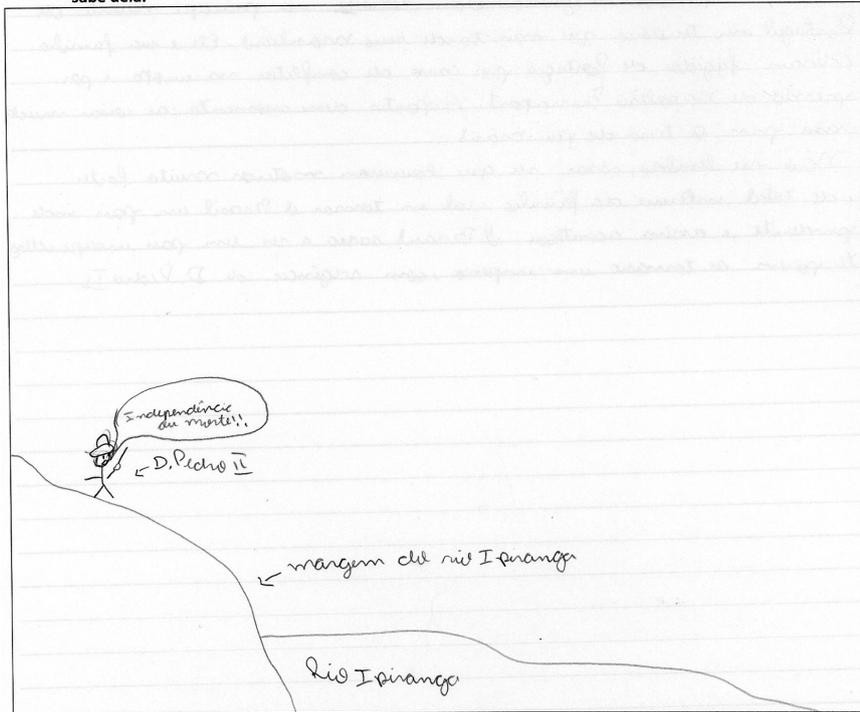


Figura 77. Desenho de Décio (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.

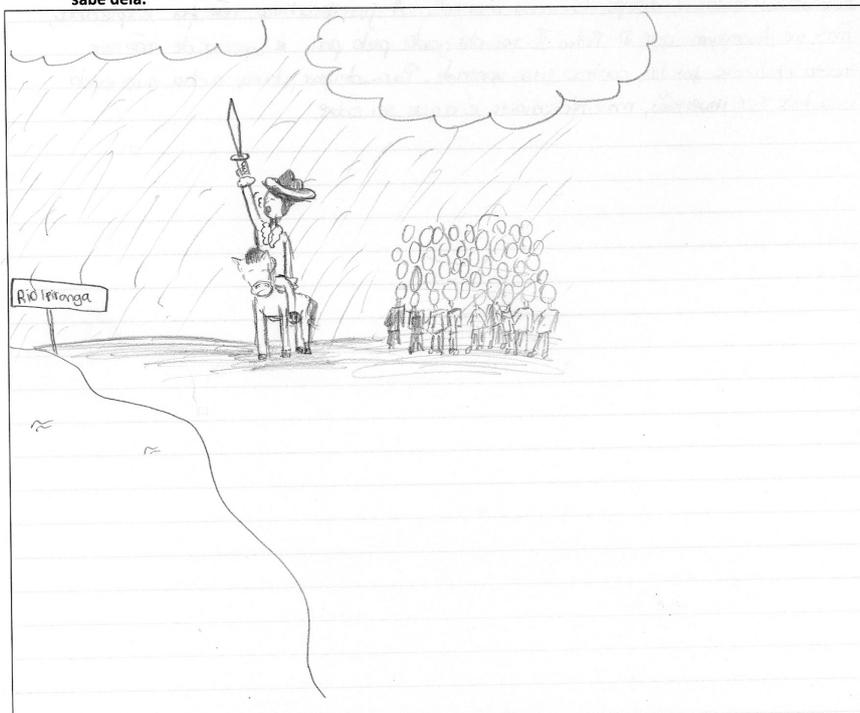


Figura 78. Desenho de Raquel (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.



Figura 79. Desenho de Bernardo (2015).

→ Desenhar a independência do Brasil no espaço abaixo, tal como você a conhece / estudou / ouviu falar / sabe dela.

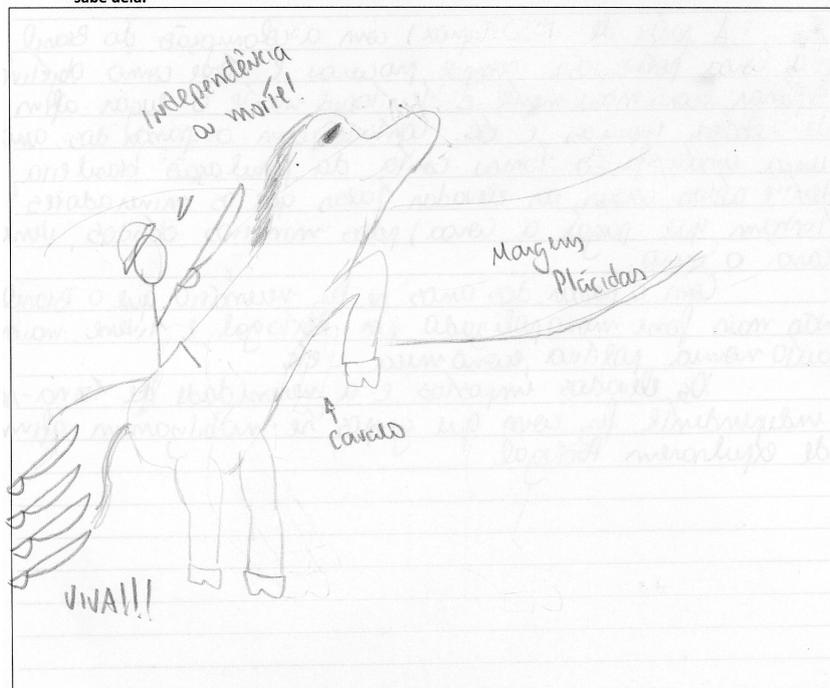


Figura 80. Desenho de Edilson (2015).



**Figura 81.** José Antônio da Silva, *Grito do Ipiranga*, 1980.

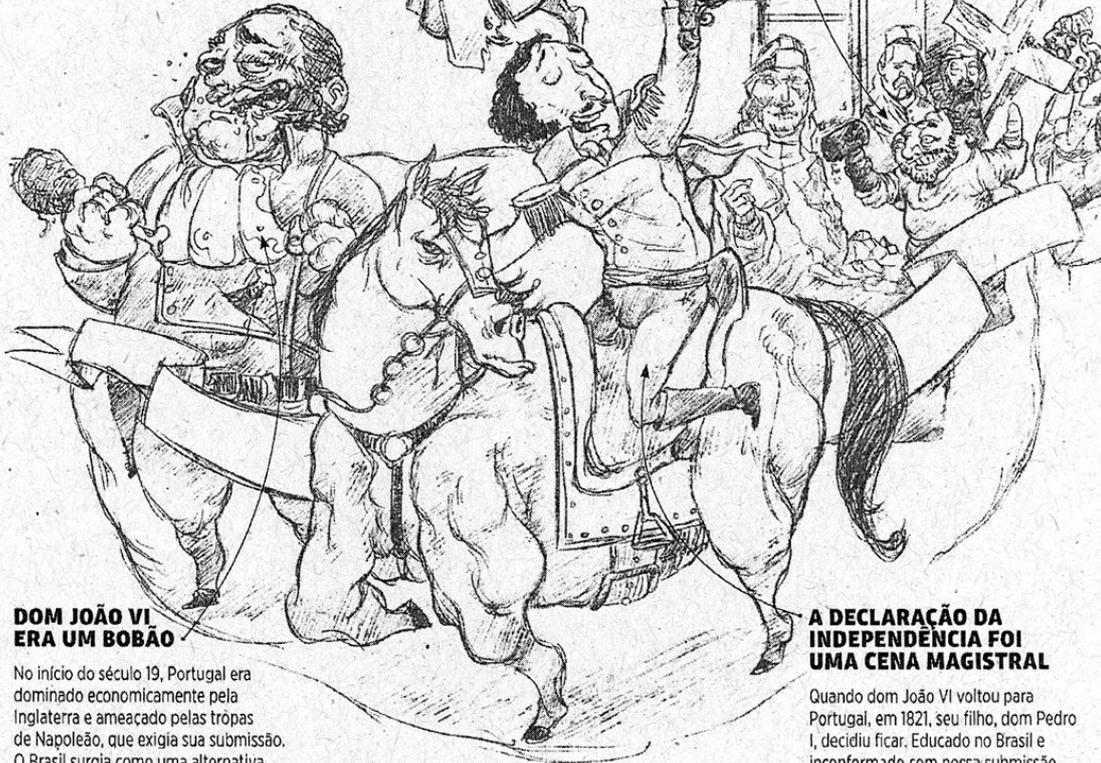
## APRENDEMOS NA ESCOLA QUE...

### TIRADENTES SE SACRIFICOU PELA LIBERDADE DO BRASIL

Simple e idealista, o alferes Joaquim José da Silva Xavier se tornou o maior símbolo da Inconfidência Mineira, em 1789. Grande defensor da independência do Brasil e da libertação dos escravos, ele foi condenado à forca pela Coroa portuguesa. Seus companheiros de revolta, mais ricos, foram apenas exilados

### ALEIJADINHO FOI UM GÊNIO DEFORMADO FISICAMENTE

Antônio Francisco Lisboa idealizou obras de valor incomparável no século 18. Mas era também um homem sofrido e recluso. Deformado por uma doença degenerativa, vivia escondido, só trabalhava à noite e segurava os instrumentos com as mãos trêmulas e envoltas em faixas. Seu corpo apodreceu lentamente, até a sua morte



### DOM JOÃO VI ERA UM BOBÃO

No início do século 19, Portugal era dominado economicamente pela Inglaterra e ameaçado pelas tropas de Napoleão, que exigia sua submissão. O Brasil surgia como uma alternativa polêmica para receber a corte nesses tempos de incerteza. No meio disso tudo, o rei português era dom João VI – um palerma gordo, preguiçoso e guloso

### A DECLARAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA FOI UMA CENA MAGISTRAL

Quando dom João VI voltou para Portugal, em 1821, seu filho, dom Pedro I, decidiu ficar. Educado no Brasil e inconformado com nossa submissão à Coroa, ele declarou a independência num impulso, durante uma viagem de Santos a São Paulo, após receber uma carta exigindo seu retorno a Portugal

SETEMBRO 2012 **mundo estranho** 23

Figura 82. Revista Mundo Estranho.

## MAS A VERDADE É QUE...

### TIRADENTES FOI UMA FIGURA MENOR NUM MOVIMENTO ELITISTA

Ele foi um homem simples que nem queria pegar em armas, mas se viu envolvido num movimento comandado pela elite. O objetivo nem era o fim da escravidão, e sim o fim dos altos impostos. Tiradentes foi preso sem resistência, tentando se esconder

### ALEIJADINHO É UMA INVENÇÃO LITERÁRIA

O personagem foi inspirado em outro herói monstruoso – o de *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo. Seu criador foi Rodrigo José Ferreira Bretas, que em 1958 escreveu uma monografia para participar de um concurso. Existiu um Antônio Francisco Lisboa, mas sua biografia é pouco conhecida. Ele certamente não era deformado nem criou todas as obras creditadas a ele

### DOM JOÃO VI TOMOU DECISÕES CORAJOSAS

O rei português era tímido e indeciso, mas sabia se cercar de auxiliares competentes. E tomou decisões difíceis, como deixar a Corte portuguesa e se mudar para cá. Foi sábio ao perceber que a independência do Brasil era um processo inevitável e conseguiu conduzir a situação de forma que seu próprio filho se tornasse o primeiro imperador do novo país

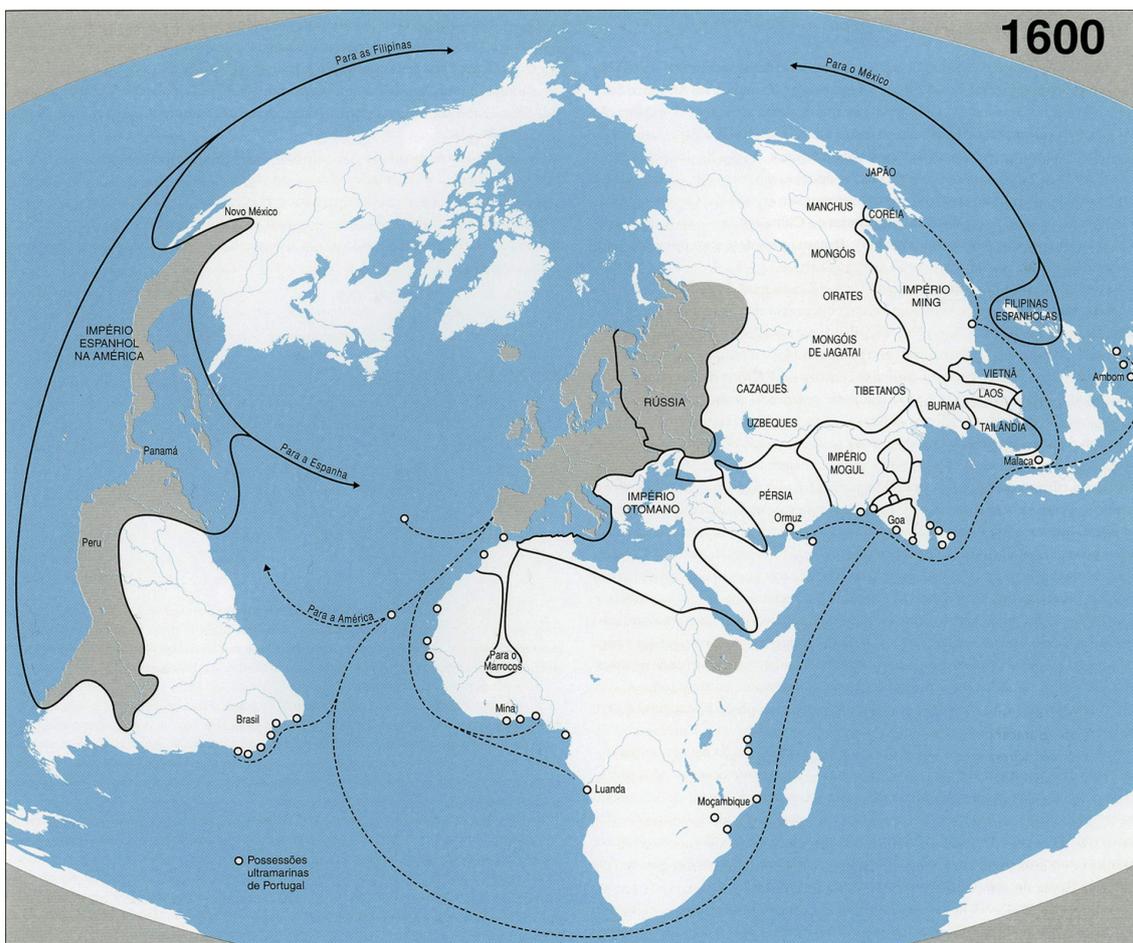
### DOM PEDRO I ESTAVA IRRITADO E NUMA MULA

A cena em nada lembra o famoso quadro pintado por Pedro Américo. O príncipe regente subia a serra do Mar numa mula, sem roupa de gala. Estava acompanhado de poucos auxiliares e, para piorar, sofria de diarreia. Não disse "Independência ou Morte!", mas "Nada mais quero com o governo português e proclamo o Brasil, para sempre, separado de Portugal"

Figura 83. Revista Mundo Estranho.



**Figura 84.** Reprodução de página do livro do 8º ano da coleção *Projeto Radix: História*.



**Figura 85.** Mapa "O mundo em 1600" do *Atlas de História Moderna (até 1815)*, de Colin McEvedy, p. 21

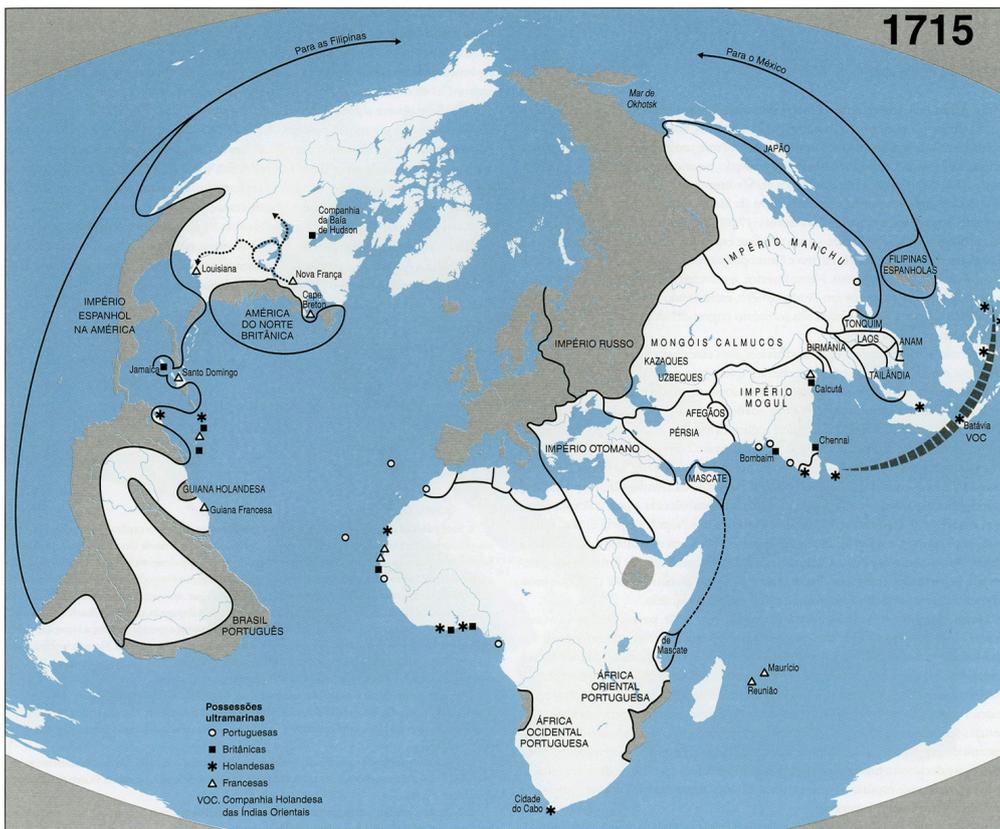


Figura 86. Mapa "O mundo em 1715" do Atlas de História Moderna (até 1815), de Colin McEvedy, p. 65

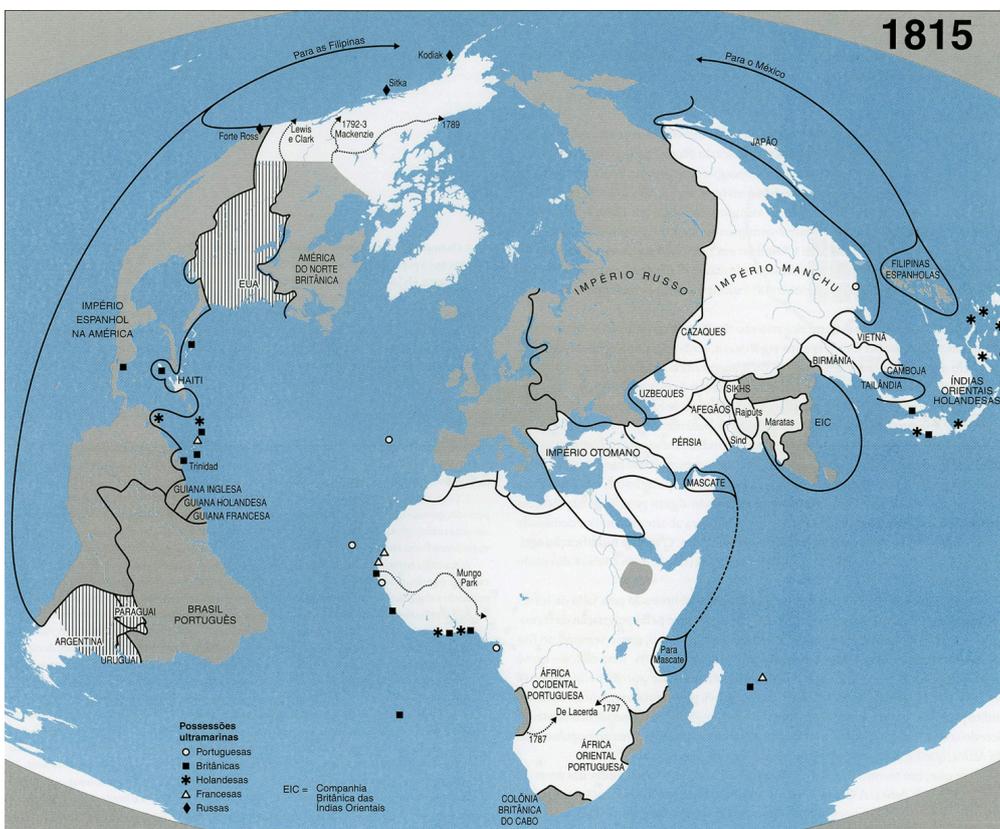


Figura 87. Mapa "O mundo em 1815" do Atlas de História Moderna (até 1815), de Colin McEvedy, p. 87

## BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995 (1971).
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 (1969/1944).
- AGUIAR, Valéria Trevizani Burla de. O Atlas geográfico escolar de Candido Mendes de Almeida e o ensino de geografia no Brasil Imperial. In: OLIVEIRA, Francisco Roque de & VARGAS, Héctor Mendoza (coords.). **Mapas de Metade do Mundo - a cartografia e a construção territorial dos espaços americanos, séculos XVI a XIX**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa / Cidade do México: Instituto de Geografía da Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. pp. 343-356.
- AISENBERG, Beatriz. La Lectura en la Enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. In: **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**. Buenos Aires, año 26, n. 3, 2005, pp. 22-31.
- \_\_\_\_\_. Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. In: CASTORINA, José A. & LENZI, Alicia (comp.) **La Formación de los Conocimientos Sociales en los Niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona: Gedisa, 2000, pp. 225-252.
- \_\_\_\_\_. Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. In: **Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación**. Barcelona, n. 7, 2008, pp. 37-45.
- \_\_\_\_\_. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, Beatriz & ALDEROQUI, Silvia (comp.) **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 2005 (1993), pp. 137-162.
- \_\_\_\_\_. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. In: **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012, pp. 269-275.
- \_\_\_\_\_. Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema "Gobierno Nacional" para sexto año de EGB. Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos. In: AISENBERG, Beatriz & ALDEROQUI, Silvia (comp.) **Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas**. Buenos Aires: Paidós, 2001 (1998), pp. 43-76.

- AISENBERG, Beatriz & KOHEN, Raquel C. Kohen. Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el Gobierno Nacional. In: CASTORINA, José A. & LENZI, Alicia (comp.) **La Formación de los Conocimientos Sociales en los Niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona: Gedisa, 2000, pp. 181-200.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Marins de e OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A Cartografia Escolar no Brasil: origens históricas e debates metodológicos. In: **Anais do 3º Simpósio Iberoamericano de História da Cartografia**. São Paulo: abril de 2010.
- ALDEROQUI, Silvia & VILLA, Adriana. La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. In: AISENBERG, Beatriz & ALDEROQUI, Silvia (comp.) **Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas**. Buenos Aires: Paidós, 2001 (1998), pp. 101-130.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA Neto, Antonio Simplício. **Representações Utópicas no Ensino de História**. São Paulo: Editora Unifesp/FAPESP, 2011.
- ALTAMIRANO, Carlos. Ideias para um programa de História Intelectual. In: **Tempo Social**. São Paulo, v. 19, n. 1, junho de 2007, pp. 9-17.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (1983/1991).
- ARIÈS, Philippe. A História existencial (1949). In: **O Tempo da História**. São Paulo: Editora Unesp, 2013 (1986)
- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial "Educação Histórica", 2006, pp. 151-170.
- ASSMANN, Aleida. Canon and Archive. In: ERLI, Astrid e NÜNNING, Ansgar (ed.). **Cultural Memory Studies. An international and interdisciplinary handbook**. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. pp. 97-107.
- \_\_\_\_\_. **Cultural Memory and Western Civilization. Functions, media, archives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011 (1999).
- \_\_\_\_\_. Response to Peter Novick. In: **Bulletin of the German Historical Institute**. Washington, n. 40, 2007, pp. 33-38.
- ASSMANN, Jan. Collective Memory and Cultural Identity. In: **New German Critique**. Durham, Duke University Press, n. 65, 1995 (1988), pp. 125-133.
- \_\_\_\_\_. **Cultural Memory and Early Civilization. Writing, remembrance, and political imagination**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011 (2007/1992).
- BACZKO, Bronisław. Imaginación Social, Imaginarios Sociales. In: **Los Imaginarios Sociales. Memorias y esperanzas colectivas**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005 (1984), pp. 11-53.
- BARCA Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Número 1. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001, pp. 29-43.
- \_\_\_\_\_. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: **História Revista**. Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, pp. 37-51.

- \_\_\_\_\_. Literacia e consciência histórica. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial "Educação Histórica", 2006, pp. 93-112.
- \_\_\_\_\_. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículo Sem Fronteiras**. v. 7, n. 1, jan./jul. 2007, pp. 115-126.
- \_\_\_\_\_. **O Pensamento Histórico dos Jovens. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**, 2000. 308 f. Tese (versão do Doutorado em Educação Histórica (*History in Education*) apresentada à Universidade de Londres). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, 2000.
- BARCA, Isabel e GAGO Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 14, n. 1, 2001, pp. 239-261.
- BARTON, Keith C.. Narrative simplifications in elementary student's historical thinking. In: BROPHY, J. (ed). **Advances in Research on Teaching**. Vol. 6. Greenwich: JAI, pp. 51-83.
- BARTON, Keith C. & LEVSTIK, Linda S. **Teaching History for the Common Good**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2009 (2004).
- BAXANDALL, Michael. **Patterns of Intention: on the Historical Explanation of Pictures**. New Haven/Londres: Yale University Press, 1985.
- BENJAMIN, Walter. A Vida dos Estudantes. (1915) In: \_\_\_\_\_. **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002 (1972).
- \_\_\_\_\_. Experiência e Pobreza. (1933). In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (1985), pp. 114-119.
- \_\_\_\_\_. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. (1936) In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (1985), pp. 197-221.
- \_\_\_\_\_. Sobre o conceito da História. (1940) In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (1985), pp. 222-232.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013 (2003), pp. 185-204
- \_\_\_\_\_. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda & ROSA, Alberto (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007 (2006), pp. 33-52.
- \_\_\_\_\_. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- \_\_\_\_\_. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. In: **Revista de História**. São Paulo, n. 164, 2011, pp. 487-516.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In: BUENO, José Geraldo, MUNAKATA, Kazumi & CHIOZZINI, Daniel Ferraz (org.) **A Escola como Objeto de Estudo**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, pp. 153-169.

- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Sintra: Europa-América, 1997/1993/1949.
- \_\_\_\_\_. Mémoire collective, tradition et coutume. A propôs d'un livre récent. In: BECKER, Annette & BLOCH, Étienne (ed.) **Marc Bloch: l'histoire, la guerre, la résistance**. Paris: Gallimard, 2006 (1925), pp. 335-345.
- \_\_\_\_\_. Projet d'un enseignement d'histoire comparé des sociétés européennes. In: BECKER, Annette & BLOCH, Étienne (ed.) **Marc Bloch: l'histoire, la guerre, la résistance**. Paris: Gallimard, 2006 (1934), pp. 443-450.
- BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. **Brasil: ideia de diversidade e representações sociais**. 2008. 264 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 140, mai./ago. 2010, pp. 379-405.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. In: **Revista de Ciencias de la Educación**. Rosario, 1975, pp. 53-87.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. Atlas histórico: com eles também se escrevem memórias nacionais. In: DUTRA, Eliana de Freitas e MOLLIER Jean-Yves (orgs.). **Política, Nação e Edição. O lugar dos impressos na construção da vida política. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII - XX**. São Paulo: Annablume, 2006. pp. 369-389.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos (2005a). In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, 2005, pp. 777-798.
- \_\_\_\_\_. O professor primário português como intelectual: "eu ensino, logo existo" (2005b). In: **Linhas**. Florianópolis, v. 6, n. 1, 2005. 45 p. Disponível em <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1249/1061>> acesso em: novembro de 2015.
- BOURDIEU, Pierre & EAGLETON, Terry. A *doxa* e a vida cotidiana: uma entrevista (1991). In: ŽIŽEK, Slavoj (org.) **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, pp. 265-278.
- BRITTAN, Diane F. Historia pública y memoria pública. In: **Ayer**. n. 32. Valencia: Asociación de Historia Contemporánea, 1998, pp. 147-162.
- BURKE, Peter. História como memória social. In: **Variiedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 (1997), pp. 67-89.
- CABRINI, Conceição et. al. **O Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2004 (1994/1986).
- CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia: v. 26, n. 51, jan./jun. 2012, pp. 163-184.
- CAINELLI, Marlene & BARCA, Isabel. A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: a construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas. In:
- CAINELLI, Marlene & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

- CAMILLONI, Alicia R. W. de. Prólogo. Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Los Obstáculos Epistemológicos en la Enseñanza**. Barcelona: Gedisa, 1997, pp. 9-30.
- CARDOSO, Irene. História, Memória e Crítica do Presente. In: **Para uma Crítica do Presente**. São Paulo: Editora 34/USP: Curso de Pós-Graduação em Sociologia, 2001, pp. 15-40
- CARRETERO, Mario. **Documentos de Identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global**. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- \_\_\_\_\_. (et al.). **Construir e Ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artmed, 1997 (1995).
- CARRETERO, Mario & BORRELLI, Marcelo. La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. In: CARRETERO, Mario & CASTORINA, José A. **La Cosntrucción del Conocimiento histórico**. Buenos Aires: Paidós, 2012 (2010), pp. 101-130.
- CARRETERO, Mario & GONZÁLEZ, María Fernanda. Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. In: CARRETERO, Mario & VOSS, James F. (comps.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, pp. 173-194.
- \_\_\_\_\_. Representações e avaliação do “descobrimento” da América por adolescentes e jovens da Argentina, do Chile e da Espanha. In: CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda & ROSA, Alberto (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007 (2006), pp. 107-128.
- CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda & ROSA, Alberto (org.) **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007 (2006).
- CARRETERO, Mario; JACOTT, Lliana & LÓPEZ-MAJÓN, Asunción. La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles? In: CARRETERO, Mario & VOSS, James F. (comps.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, pp. 153-172.
- CARRETERO, Mario & KRIGER, Miriam. A usina da pátria e a mente dos alunos: um estudo sobre as representações das efemérides escolares argentinas. In: CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda & ROSA, Alberto (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007 (2006), pp. 147-166.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- \_\_\_\_\_. Américas. In: \_\_\_\_\_ (coord.) **A Construção Nacional, 1830-1889**. Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010, volume 2. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2012, pp. 281-285.
- \_\_\_\_\_. As marcas do período. In: \_\_\_\_\_ (coord.) **A Construção Nacional, 1830-1889**. Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010, volume 2. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2012, pp. 19-35.
- \_\_\_\_\_. E se D. João VI não tivesse vindo? (2008) In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/e-se-d-joao-vi-nao-tivesse-vindo>> Acesso em: janeiro de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000 (1987).

- CASTORINA, José Antonio. La adquisición de conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Construcción Conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007 (2005), pp. 239-254.
- \_\_\_\_\_. Los conocimientos sociales de los alunos: um nuevo enfoque. In: **Revista La Educación en Nuestras Manos - SUTEBA**. Buenos Aires, n. 79, junho de 2008, pp. 50-56.
- CASTORINA, José Antonio & KAPLAN, Carina Viviana. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos". In: CASTORINA, José Antonio (comp.) **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003, pp. 9-27.
- CATROGA, Fernando. "Quimeras de um façanhoso Império": o patriotismo constitucional e a independência do Brasil. In: HERMANN, Jacqueline, AZEVEDO, Francisca L. Nogueira de & CATROGA, Fernando (org.) **Memória, escrita da história e cultura política no mundo luso-brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Memória, História e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica – implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- \_\_\_\_\_. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. In: **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados, v.4, n. 11, mai./ago/ 2014, pp. 110-125.
- \_\_\_\_\_. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. In: **Antíteses**. Londrina, v. 2, n. 3, jan./jun. 2009, pp. 131-152.
- CERRI, Luis Fernando & COUDANNES, Mariela. Jovenes y sujetos de la historia. In: **Clío & Asociados**. Buenos Aires, n. 14, 2010, pp. 117-128.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2007 (2000/1997).
- \_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, 2002, pp. 17-34.
- \_\_\_\_\_. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007 (2005).
- CHAUI, Marilena. **O Que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (1980).
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, pp. 177-229.
- CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. A fragmentação do corpo do herói e a sensibilidade do final do século 19. In: **Arte e Ensaios**. Rio de Janeiro, n. 16, 2012, pp. 72-81.
- \_\_\_\_\_. Vitor Meireles, Pedro Américo e Henrique Bernardelli: outras leituras. In: **Anais do Museu Histórico Nacional - História e Patrimônio**. Rio de Janeiro, v. 39, 2007, pp. 167-188.
- CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o mapa das Capitâneas Hereditárias. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, n. sér., v. 21, n. 2, jul./dez. 2013, pp. 11-45.
- COLI, Jorge. Introdução à pintura de História. In: **Anais do Museu Histórico Nacional - História e Patrimônio**. Rio de Janeiro, v. 39, 2007, pp. 147-166.

- \_\_\_\_\_. Primeira Missa e invenção da descoberta. In: NOVAES, Adauto (org.). **A Descoberta do Homem e do Mundo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, pp. 107-121.
- \_\_\_\_\_. A Primeira Missa no Brasil, de Vítor Meirelles. In: **Revista Nossa História**. Rio de Janeiro, ano 1, número 1, Biblioteca Nacional, novembro de 2003.
- CONFINO, Alon. Collective memory and cultural history: problems of method. In: **The American Historical Review**. Vol. 102, n. 5, dezembro de 1997, pp. 1386-1403.
- COSTA, Emilia Viotti da. O Historiador e a Sociedade (1998). In: **A Dialética Invertida e Outros Ensaios**. São Paulo: Editora Unesp, 2014, pp. 209-219.
- COSTA, Wilma Peres. A independência na historiografia brasileira. In: JANCSÓ, István (org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2005, pp. 53-118.
- CUTER, María Elena, LERNER, Delia & TORRES, Mirta. A Tematização da Prática na Sala de Aula. In: CARDOSO, Beatriz, LERNER, Delia, NOGUEIRA, Neide & PEREZ, Tereza (org.) **Ensinar: Tarefa para Profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007, pp. 103-145.
- DAIBERT Junior, Robert. **Isabel, a "Redentora" dos escravos: uma história da Princesa entre olhares negros e brancos (1846-1988)**. Bauru: Edusc, 2004.
- DANTAS, George Alexandre Ferreira; FERREIRA, Angela Lucia e SIMONINI, Yuri. Desenhando Territórios: a cartografia de Candido Mendes e o "nordeste" brasileiro do século XIX. In: **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. Vol. 13, n. 2, novembro de 2011. pp. 87-99.
- DECCA, Edgar de. **O Nascimento das Fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1996 (1982).
- DELVAL, Juan. **Aprender na vida e Aprender na Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001 (2000).
- DIAS, Maria Odila da Silva. A interiorização da metrópole (1808-1853). In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **1822 Dimensões**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1986 (1972), pp. 160-184.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ante el Tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006 (2000).
- DIEGUES, Antonio Carlos & PEREIRA, Bárbara Elisa. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Curitiba, n. 22, jul./dez. 2010, pp. 37-50.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard et. al. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (2001), pp. 81-108.
- DUSSEL Inés & PEREYRA, Ana. Notas sobre a transmissão escolar do passado recente na Argentina. In: CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda & ROSA, Alberto (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007 (2006), pp. 211-227.
- EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011 (2000).
- \_\_\_\_\_. **Ideologia. Uma introdução**. São Paulo: Editora Unesp/Boitempo, 1997 (1991).
- EVERS, Jelmer & KNEYBER, René. **Flip the System. Changing Education from the Ground Up**. Oxon/Nova Iorque: Routledge, 2016.

- FANTIN, Monica, SANCHO, Juana & HERNANDEZ, Fernando. Entrevista: mídia-educação como produção e autoria (2006). Disponível em: [http://www.nica.ufsc.br/entrevistas/entrevista\\_Juana\\_Fernando.htm](http://www.nica.ufsc.br/entrevistas/entrevista_Juana_Fernando.htm), acesso em: janeiro de 2016.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp/FDE, 1995.
- FAVARETTO, Celso F. Filosofia do Ensino de Filosofia (2015). Disponível em: <http://www.ensinodefilosofia.ufscar.br/documentos/filosofia-do-ensino-de-filosofia-professor-celso-favarettof/view> Acesso em: janeiro de 2016.
- \_\_\_\_\_. Sobre o ensino de filosofia. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.19, n.1, 1993, pp. 97-102.
- FINLEY, Moses. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988 (1985/1973).
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 (1967)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 (1996).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (1970).
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, 2007, pp. 965-987.
- \_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, 2012, pp. 379-404.
- FUNES, Alicia Graciela. La historia reciente/presente en clave pedagógica. In: JARA, Miguel Ángel (comp.) **Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas**. Neuquén: Educo – Universidad Nacional del Comahue, 2008, pp. 55-65.
- GABRIEL, Carmen Teresa & MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (org.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014, pp. 23-40.
- GARCÍA, Verena Radkau. Aprendizaje histórico: algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. In: GARCÍA, Verena Radkau e SILLER, Javier Pérez (coords.). **Identidad en el Imaginario Nacional. Reescritura y enseñanza de la historia**. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP / San Luis Potosí: El Colegio de San Luis / Braunschweig: Georg-Eckert Institut, 1998, pp. 279-294.
- GASPAR NETO, Verlan Valle e SANTOS, Ricardo Ventura. A cor dos ossos: narrativas científicas e apropriações culturais sobre “Luzia”, um crânio pré-histórico do Brasil. In: **Mana. Estudos de antropologia social**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2., outubro de 2009, pp. 449-480.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: GONTIJO, Rebeca, MAGALHÃES, Marcelo & ROCHA, Helenice (org.) **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 265-279.
- GOODSON, Ivor. Currículo: a invenção de uma tradição. In: **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 2013 (1988), pp. 15-28.

- \_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, mai./ago. 2007, pp. 241-252
- \_\_\_\_\_. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In: BUENO, José Geraldo, MUNAKATA, Kazumi & CHIOZZINI, Daniel Ferraz (org.) **A Escola como Objeto de Estudo**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, pp. 21-59.
- \_\_\_\_\_. The educational researcher as public intellectual. In: **Curriculum, Personal Narrative and the Social Future**. Oxon/Nova Iorque: Routledge, 2014 (1999), pp. 129-152.
- GOODSON, Ivor & COLE, Ardra. Exploring the teacher's professional knowledge: constructing identity and community. In: GOODSON, Ivor. **Curriculum, Personal Narrative and the Social Future**. Oxon/Nova Iorque: Routledge, 2014 (1993), pp. 77-98.
- GOODSON, Ivor & CRICK, Ruth Deakin. Curriculum as narration: tales from the children of the colonized. In: GOODSON, Ivor. **Curriculum, Personal Narrative and the Social Future**. Oxon/Nova Iorque: Routledge, 2014 (2009), pp. 45-59.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento. **Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio. Documento n. 2: la formación de los alumnos como estudiantes – Estudiar matemática**. 24 p. Buenos Aires, 2005.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento. **Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio. Documento n. 3: la formación de los alumnos como estudiantes – Las Prácticas del Lenguaje en la vida académica**. 36 p. Buenos Aires, 2005.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (org.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003, pp. 55-79.
- GUERRA, Amanda Estela e SANTOS, Márcia Maria Duarte dos. O “Atlas do Império do Brasil”: uma proposta de definição dos limites do Brasil no século XIX. In: **Anais do IV Simpósio Lusobrasileiro de Cartografia Histórica**. Porto: 9 a 12 de novembro de 2011.
- GUIDON, Niède. Pedra Furada: uma revisão. In: **FUMDHAMentos**, n. VII, São Raimundo Nonato, janeiro de 2008, pp. 379-403.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo & GONTIJO, Rebeca (org.). **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, pp. 35-50.
- \_\_\_\_\_. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha, GONTIJO, Rebeca e SOIHET, Rachel (orgs.). **Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/FAPERJ, 2007b, pp. 23-41.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006 (1968/1950).
- HAMMARLUND, Karl Gunnar. Promoting Procedural Knowledge in History Education. In: LUDVIGSSON, David (ed.) **Enhancing Student Learning in History: Perspectives on University History Teaching**. Uppsala: Uppsala University, 2012, pp. 117-130.

- HELENE, Daniel Vieira. A construção de projetos implícitos de aprendizagem e reaplicação em Ciências Sociais: um começo de pesquisa. In: **Memória do Simpósio 2007**. Vol. 3. São Paulo: Escola da Vila, janeiro de 2008, pp. 9-29.
- \_\_\_\_\_. Ensaio sobre as categorias de pensamento nas Ciências Sociais escolares: o que é ensinar a “pensar historicamente”? In: **Memória do Simpósio 2008**. Vol. 4. São Paulo: Escola da Vila, julho de 2009, pp. 20-27.
- \_\_\_\_\_. História como ciência: teoria da História para a 5ª série. In: **Memória do Simpósio 2005**. São Paulo: Escola da Vila, junho de 2006, pp. 107-112.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: a Invenção das Tradições. In: HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (org.) **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (1997/1983), pp. 9-23.
- HOFSTADTER, Richard. **Anti-Intellectualism in American Life**. Nova Iorque: Vintage Books, 1963.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2000 (1947).
- IZQUIERDO MARTIN, Jesús. Passado e Historia en la era de la contingencia. Reflexiones sobre la producción del conocimiento histórico. In: JARA, Miguel Ángel (comp.) **Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas**. Neuquén: Educo – Universidad Nacional del Comahue, 2008, pp. 167-175.
- JANCSÓ, István. Independência, Independências. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2005, pp. 17-48.
- JARA, Miguel & FUNES, Alicia G. Democracia y ciudadanía en la enseñanza de la historia. In: JARA, Miguel Ángel & FUNES, Alicia Graciela (comp.) **Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014, pp. 11-44.
- KANTOR, Iris. KANTOR, Íris. Mapas em Trânsito: projeções cartográficas e processo de emancipação política do Brasil (1779-1822). In: **Araucaria**. Sevilha, año 12, n. 24, jul./dez. 2010. pp. 110 - 123.
- \_\_\_\_\_. Usos diplomáticos da Ilha-Brasil. In: **Varia Historia**. Belo Horizonte, v. 23, n. 37, jan./jun. 2007, pp. 70 - 80.
- KINOSHITA, A. et al. Dating human occupation at Toca do Serrote das Moendas, São Raimundo Nonato, Piauí- Brasil by electron spin resonance and optically stimulated luminescence. In: **Journal of Human Evolution**, v. 77, dez. 2014, pp. 187-195.
- KLEIN, Kerwin Lee. On the Emergence of *Memory* in Historical Discourse. In: **Representations**. Oakland, University of California Press, n. 69, special issue “Grounds for Remembering”, 2000, pp. 127-150.
- KULHAVY, Raymond W. e STOCK, William A. How cognitive maps are learned and remembered. In: **Annals of the Association of American Geographers**. v. 86, n.1, 1996, pp. 123-145.
- LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! In: **Educação em Revista**. n. 41. Belo Horizonte: UFMG, junho de 2005, pp. 13-39.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial “Educação Histórica”, 2006, pp. 131-150.

- \_\_\_\_\_. (2012) "Walking backwards into tomorrow": Historical Consciousness and Understanding History. In: **International Journal of History Teaching Learning and Research**. Carlisle, v. 10.2, 2012, pp. 34-67.
- LEE, Peter & ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: DAVIS Jr., O. L., YEAGER, Elizabeth Anne & FOSTER, Stuart J. (org.) **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2001, pp. 21-50.
- LEE, Peter, DICKINSON, Alaric & ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre la historia. In: In: CARRETERO, Mario & VOSS, James F. (comps.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, pp. 217-248.
- LEE, Peter e SHEMILT, Denis. A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. In: **Teaching History**. n. 113. Londres: The Historical Association, 2003, pp. 13-23.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1996 (1990).
- LERNER, Delia. (2002a) A autonomia do leitor. Uma análise didática. In: **Projeto-Revista de Educação. Leitura**. Porto Alegre, n. 6, 2002, pp. 2-11.
- \_\_\_\_\_. (2002b) **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LÉVESQUE, Stéphane. **Thinking Historically. Educating students for the twenty-first century**. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- \_\_\_\_\_. What it Means to Think Historically. In: CLARK, Penney (ed.) **New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada**. Vancouver: The University of British Columbia, 2011, pp. 115-138.
- LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.) **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, pp. 31-52.
- LIMA, Maria. (2009a) A expressão linguística dos saberes: aspectos da relação entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica. In: GONTIJO, Rebeca, MAGALHÃES, Marcelo & ROCHA, Helenice (org.) **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 213-234.
- \_\_\_\_\_. (2009b) Escrever e pensar historicamente: recursos cognitivos envolvidos com a produção textual. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 15, out. 2009, pp. 159-172.
- LOIS, Carla. La Argentina a mano alzada. El sentido común geográfico y la imaginación gráfica en los mapas que dibujan los argentinos. In: HOLLMAN, Verónica e LOIS, Carla (coords.). **Geografía y Cultura Visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio**. Rosario: Prohistoria, 2013, pp. 167-189.
- \_\_\_\_\_. La elocuencia de los mapas: um enfoque semiológico para el análisis de cartografías. In: **Documents D'Anàlisi Geogràfica**. n.36. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat de Girona, 2000, pp. 93-109.
- \_\_\_\_\_. "La patria es una e indivisible". La cartografía histórica y los modos de narrar la historia territorial de la Argentina. In: **Terra Brasilis (Nova Série)**. Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica. n.1, 2012. *Online*. Disponível em <<http://terrabilis.revues.org/138>>. Acesso em dezembro de 2013.

- LORENZ, Chris. Comparative historiography: problems and perspectives. In: **History and Theory**. Middletown, Wesleyan University, . 38, n. 1, jan. 1999, pp. 25-39.
- \_\_\_\_\_. Historical knowledge and historical reality: a plea for "internal realism". In: **History and Theory**. Middletown, Wesleyan University, v. 33, n. 3, out. 1994, pp. 297-327.
- \_\_\_\_\_. Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations. In: SEIXAS, Peter. **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2011 (2004), pp. 25-48.
- LORENZ, Federico Guillermo. O passado recente na Argentina: as difíceis relações entre transmissão, educação e memória. In: CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda & ROSA, Alberto (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007 (2006), pp. 229-242.
- LOWENTHAL, David. Dilemmas and Delights of Learning History. In: SEIXAS, Peter, STEARNS, Peter N. & WINEBURG, Sam (eds.) **Knowing, Teaching and Learning History. National and international perspectives**. Nova York: New York University Press and American Historical Association, 2000, pp. 63-82.
- \_\_\_\_\_. **The Past is a Foreign Country**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 (1960).
- MAGNOLI, Demétrio. O estado em busca do seu território. In: JANCÓS, István (org.). **Brasil: Formação do Estado e da Nação**. São Paulo/Ijuí: Hucitec/Fapesp/Unijuí, 2003, pp. 285-296.
- MARCUSE, Herbert & ADORNO, Theodor. As últimas cartas. In: LOUREIRO, Isabel (org.) **Herbert Marcuse: a grande recusa hoje**. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 87-101.
- MATTOS, Claudia Valladão de. Algumas palavras acerca do texto "O brado do Ipiranga" e de sua ligação com a tradição acadêmica. In: MATTOS, Claudia Valladão de e OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles (orgs.). **O Brado do Ipiranga**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 1999, pp. 119-132.
- \_\_\_\_\_. *Independência ou Morte!*: o quadro, a academia e o projeto nacionalista do Império. In: MATTOS, Claudia Valladão de & OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles (orgs.). **O Brado do Ipiranga**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 1999 (1888), pp. 79-117.
- MATTOZZI, Ivo. Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. In: **Revista de Educação Histórica**. Curitiba, n. 1, jul./nov. 2012, pp. 215-232.
- MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1999, pp. 79-122.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998 (1991).
- MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Vestibular e Currículo: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da FUVEST**. 2000. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- MIGLIACCIO, Luciano. O Século XIX. In: **Mostra do Redescobrimento: Arte do século XIX**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.
- MIRANDA, Sonia Regina. O que significa educar para a compreensão da história? Um olhar a partir de um programa de avaliação educacional. In: **História & Ensino**. Londrina, v.9, out. 2003, pp. 301-323.

- \_\_\_\_\_. Reflexões Sobre a Compreensão (e Incompreensões) do Tempo na Escola. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de & ZAMBONI, Ernesta (org.) **Quanto Tempo o Tempo Tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história...** Campinas: Alínea, 2005, pp. 173-204.
- MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1999, pp. 57-77.
- MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 9, out. 2003, pp. 9-35.
- \_\_\_\_\_. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: DALBEN, Ângela et. al. (org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Coleção Didática e Prática de Ensino, vol. 6**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 479-499.
- \_\_\_\_\_. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias Geográficas. Espaço, Cultura e Política no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Annablume, 2005 (1988).
- MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: GONTIJO, Rebeca, MAGALHÃES, Marcelo & ROCHA, Helenice (org.) **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 281-292.
- NASCIMENTO, Lisângela Kati do. Aprender sobre a cidade: caminhos e perspectivas no ensino da cidade como conteúdo escolar. In: **Memória do Simpósio 2006**. Vol. 3. São Paulo: Escola da Vila, janeiro de 2007, pp. 51-58.
- \_\_\_\_\_. **O Lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo m escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- NEVES, Lucia Bastos Pereira das. Nem as Margens Ouviram (2009). In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/nem-as-margens-ouviram>> Acesso em: janeiro de 2016.
- NOKES, Jeffery D. **Building Students' Historical Literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence**. Nova Iorque/Oxon: Routledge, 2013.
- NOVICK, Peter. Comments on Aleida Assman's Lecture. In: **Bulletin of the German Historical Institute**. Washington, n. 40, 2007, pp. 27-31.
- OLICK, Jeffrey K. Collective memory: the two cultures. In: **Sociological Theory**. v. 17, n. 3. novembro de 1999, pp. 333-348.
- OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. *O Brado do Ipiranga*: apontamentos sobre a obra de Pedro Américo e a configuração da memória da independência. In: MATTOS, Claudia Valladão de & OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles (orgs.). **O Brado do Ipiranga**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 1999, pp. 63-76.
- \_\_\_\_\_. Estado, nação e escrita da História: propostas para debate. In: CARVALHO, José Murilo de e NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (org.). **Repensando o Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, pp. 239-265.

- \_\_\_\_\_. A Invenção do grito. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 1, n. 5. Rio de Janeiro, novembro de 2005, pp. 67-71.
- OLIVEIRA, Maria da Glória de. Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão. In: **História da Historiografia**. Ouro Preto, n. 13, dezembro de 2013, pp. 130-143.
- ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1999, pp. 123-151.
- PAGÉS, Joan & SANTISTEBAN, Antoni. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, Miguel Ángel (comp.) **Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas**. Neuquén: Educo – Universidad Nacional del Comahue, 2008, pp. 95-127.
- PALACIOS, Guillermo (coord.) **La Nación y su Historia. Independencias, relato historiográfico y debates sobre la nación: América Latina, siglo XIX**. México: El Colegio de México, 2009, pp. 9-15.
- PENNA, Fernando de Araujo. A Relevância da Didática para uma Epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (org.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014, pp. 41-52.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002 (2001).
- PERRIN-GLORIAN, Marie-Jeanne. Reflexões sobre o papel do professor em situações didáticas partindo de casos de ensino a alunos com dificuldades. In: **Proceedings of the XIV Psychology in Mathematics Education International Conference**. Oaxtepec, 1990<sup>385</sup>, s.p.
- PICASSO, Ana María O. L. & SVARZMAN, José H. ¿Qué se enseña y que se aprende en historia? In: AISENBERG, Beatriz & ALDEROQUI, Silvia (comp.) **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 2005 (1993), pp. 205-247.
- PIMENTA, João Paulo (et al.). A Independência e uma cultura de história no Brasil. In: **Almanack**. Guarulhos, n. 8, jul./dez. 2014, pp. 5-36.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Vol. 5, n. 10. Rio de Janeiro: 1992, pp. 200-212.
- \_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Vol. 2, n. 3. Rio de Janeiro: 1989, pp. 3-15.
- PRADO, Maria Ligia C. O Brasil e a distante América do Sul. In: **Revista de História**. São Paulo, n. 145, 2001, pp. 127-149.
- \_\_\_\_\_. Emblemas de Brasil en la historiografía del siglo XIX: monarquía, unidad territorial y evolución natural. In: PALACIOS, Guillermo (coord.). **La Nación y su Historia. Independencias, relato historiográfico y debates sobre la nación: América Latina, siglo XIX**. México: El Colegio de México, 2009a, pp. 285-325.
- \_\_\_\_\_. Nación y pintura histórica: reflexiones en torno a Pedro Subercaseaux. In: PAMPLONA, Marco A. e STUVEN, Ana María (eds.). **Estado y Nación en Chile y Brasil en el Siglo XIX**. Santiago, Universidad Católica, 2009b, pp. 167-186.

---

<sup>385</sup> O texto consultado para esta pesquisa é uma tradução, possivelmente realizada pelo Centro de Estudos da Escola da Vila (São Paulo), s.d.

- \_\_\_\_\_. Política e nação na pintura histórica de Pedro Américo e Juan Manuel Blanes. In: **Anais do Museu Histórico Nacional – História e Patrimônio**. Rio de Janeiro, v. 39, 2007, pp. 147-166.
- \_\_\_\_\_. Repensando a história comparada da América Latina. In: **Revista de História**. São Paulo, n. 153, 2005, pp. 11-33.
- \_\_\_\_\_. Sentidos da Independência. In: **Carta Fundamental**, São Paulo, 31 jul. 2012, pp. 40-41.
- RÉMOND, René. Um História Presente. In: **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003 (1988), pp. 13-36
- ROCHA, Helenice. (2006a) A linguagem e o conhecimento no ensino de história: alternativas curriculares e didáticas. In: **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa, n. 15, jul./dez. 2006a, pp. 86-96.
- \_\_\_\_\_. Aula de história: que bagagem levar? In: **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009, pp. 81-103.
- \_\_\_\_\_. **O Lugar da Linguagem no Ensino de História: entre a oralidade e a escrita**. (2006b). 462 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.
- ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo & GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009, pp. 13-31.
- ROSA Rivero, Alberto. Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. In: CARRETERO, Mario & VOSS, James (comp.) **Aprender y Pensar la Historia**. Buenos Aires/ Madri: Amorrortu, 2004, pp. 47-69.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001 (1983).
- SADOVSKY, Patricia. A construção do sentido da atividade matemática: um problema didático complexo. Anotações para a conferência do Encontro do Centro de Estudos da Escola da Vila, 10 de setembro de 1999. 7 p.
- SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena et al. (org.) **História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2011 (2006), pp. 85-96.
- SANMARTÍ, Neus & BARGALLÓ, Conxita Márquez. Enseñar a plantear preguntas investigables. In: **Alambique – Didáctica de las Ciencias Experimentales**. Barcelona, n. 70, janeiro de 2012, pp. 27-36.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: **Anais do XXV Simpósio Nacional de História**. 9 p. Fortaleza, 2009.
- SCHWARCZ, Lilia M. A natureza como paisagem: imagem e representação no Segundo Reinado. In: **Revista USP**. n. 58. São Paulo: junho/agosto de 2003, pp. 6-29.
- \_\_\_\_\_. A Santa e a Dádiva (2008). Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/a-santa-e-a-dadiva>>, acesso em: janeiro de 2016.
- \_\_\_\_\_. História e imagem: um exercício e uma questão de método. In: **Tempo Brasileiro**. Vol. 180, 2010, pp. 15-32.

- \_\_\_\_\_. Reino da imaginação. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 5, número 48. Rio de Janeiro: setembro de 2009, pp. 40-46.
- SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: **Ao Vencedor as Batatas. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1992 (1977/1971).
- SCHIAVINATTO, Iara Lis. Imagens do Brasil: entre a natureza e a história. In: JANCSÓ, István (org.). **Brasil: Formação do Estado e da Nação**. São Paulo/Ijuí: Hucitec/Fapesp/Unijuí, 2003, pp. 603-631.
- SECCO, Lincoln. As Jornadas de Junho. In: MARICATO, Hermínia et. al. **Cidades Rebeldes. Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.
- SEIXAS, Peter. Conceptualizing the growth of historical understanding. In: OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy (ed.) **The Handbook of Education and Human Development**. Oxford: Blackwell, 1996, pp. 765-783.
- \_\_\_\_\_. (ed.) **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto/Buffalo/Londres: University of Toronto Press, 2011 (2004).
- \_\_\_\_\_. Who Needs a Canon? In: GREVER, Maria & STUURMAN, Siep (ed.) **Beyond the Canon: History for the Twenty-First Century**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2007, pp. 19-30.
- SEIXAS, Peter & ERICKAN, Kadriye. The New Shape of History Assessments. In: SEIXAS, Peter & ERICKAN, Kadriye (ed.) **New Directions in Assessing Historical Thinking**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2015, pp. 1-13.
- SEIXAS, Peter & MORTON, Tom. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.
- SEIXAS, Peter, STEARNS, Peter N. & WINEBURG, Sam (eds.) **Knowing, Teaching and Learning History. National and international perspectives**. Nova York: New York University Press and American Historical Association, 2000.
- SEVCENKO, Nicolau. As muralhas invisíveis da Babilônia moderna. Disponível em: **Revista Oculum**, Campinas, v. 1, pp. 44-49, 1985.
- SHEMILT, Denis. Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In: DICKINSON, A. K., LEE, P. J. & ROGERS, P. J. (org.) **Learning History**. Londres: Heinemann, 1984, pp. 39-84.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de & ZAMBONI, Ernesta (org.) **Quanto Tempo o Tempo Tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história...** Campinas: Alínea, 2005, pp. 109-143.
- SILVA, Alberto da Costa e. As marcas do período. In: \_\_\_\_\_ (coord.) **Crise Colonial e Independência, 1808-1830**. Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010, volume 1. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2011, pp. 23-33.
- SILVA, Cristiani Bereta da. History Education – Some Thoughts from the UK: interviews Peter Lee. In: **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2, 2012, pp. 216-250.
- SILVA, Vitória Rodrigues. **Concepções de História e de Ensino em Manuais para o Ensino Médio Brasileiros, Argentinos e Mexicanos**. 2006. 267 f. Tese (Doutorado em História).

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

- \_\_\_\_\_. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. In: **História (São Paulo)**. Franca, vol. 23, n. 1-2, 2004, pp. 69-83.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003 (1988), pp. 231-269.
- SQEFF, Leticia. **O Brasil nas Letras de um Pintor**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- TOPOLSKI, Jeretz. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, Mario & VOSS, James (comp.) **Aprender y Pensar la Historia**. Buenos Aires/ Madri: Amorrortu, 2004, pp. 101-119.
- TUAN, Yi-Fu. Images and mental maps. In: **Annals of the Association of American Geographers**. v. 65, n.2, 1975, pp. 205-213.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole. French School History: resistance to debates and controversial issues. In: PELLENS, Karl et al. (ed.) **Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society**. Frankfurt: Peter Lang, 2001, pp. 39-50
- VAN BOXTEL, Carla e VAN DRIE, Jannet. Historical reasoning: towards a framework for analysing student's reasoning about the past. In: **Educational Psychology Review**. Nova Iorque, v. 20, n. 2, 2008, pp. 87-110.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. **Assessing Historical Thinking & Understanding: innovative designs for new standards**. Nova Iorque/Oxon: Routledge, 2014.
- \_\_\_\_\_. From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In: DAVIS Jr., O. L., YEAGER, Elizabeth Anne & FOSTER, Stuart J. (org.) **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2001, pp. 51-68.
- \_\_\_\_\_. **The Challenge of Rethinking History Education. On practices, theories and policy**. Nova Iorque/Oxon: Routledge, 2011.
- VON BORRIES, Bodo. Teaching Historical Controversies and Teaching History in a Controversial Manner. In: PELLENS, Karl et al. (ed.) **Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society**. Frankfurt: Peter Lang, 2001, pp. 81-92.
- WILSCHUT, Arie. A Forgotten Key Concept? Time in Teaching and Learning History. In: **21<sup>th</sup> Congress of Historical Sciences**. Amsterdam, 2010. Disponível em: <<http://members.casema.nl/wilschut/forgottenkeyconcept.pdf>>, acesso em janeiro de 2016.
- WINEBURG, Samuel. **Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past**. Filadélfia: Temple University Press, 2001.
- YEBRA, Valentín García (ed.) **Poética de Aristóteles (edición trilingüe)**. Madri: Gredos, 1999 (1974).
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010 (1998/1995).
- ŽIŽEK, Slavoj. O Espectro da Ideologia. In: **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 (1994), pp. 7-38.
- \_\_\_\_\_. **The Pervert's Guide to Ideology**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5Ch5ZCGi0PQ>> Acesso em: dezembro de 2015.

## FONTES

### Atlas escolares:

ALMEIDA, Candido Mendes de. **Atlas do Imperio do Brazil compreendendo as respectivas divisões administrativas, ecclesiasticas, eleitoraes e judiciarias**. Rio de Janeiro: Instituto Philomathico, 1868.

ALMEIDA, Candido Mendes de. **Atlas do Imperio do Brazil. Os mapas de Candido Mendes 1868**. Edição fac-similar apenas do conjunto dos mapas<sup>386</sup>. Rio de Janeiro: Arte & História, 2000.

**Atlas Geográfico Escolar**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura - Departamento Nacional de Educação / IBGE - Conselho Nacional de Geografia / Campanha Nacional de Material de Ensino, 1956.

**Atlas Geográfico Escolar**. 6ª ed. atualizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia - IBG - da Fundação IBGE. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar, 1970.

**Moderno Atlas Escolar – ensino médio**. ("Planejamento editorial": Edições Melhoramentos; colaboraram: Henrique GAMBÁ, Pasquale PETRONE, Caetano PALLAS, Wilson MARIOTTI, Francisco A. KLEIN)<sup>387</sup>. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s.d.<sup>388</sup>

NÖNOYA FILHO, José. **Atlas Geográfico de Mapas Continentais para a Escola Moderna**. São Paulo: Editora Maio de Mapas Escolares, 1970.

PAUWELS, Pe. Geraldo José. **Atlas Geográfico Melhoramentos**. 54ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

---

<sup>386</sup> É muito oportuno que se tenha reeditado o conjunto de mapas que compunham o *Atlas do Imperio do Brazil*, de Candido Mendes, mas registre-se que a obra perde muito de seu valor, ao não terem sido reeditados também os textos que precedem os mapas na edição original.

<sup>387</sup> Esta inscrição consta da contracapa da publicação. Está reproduzida aqui de forma literal.

<sup>388</sup> Não há referência nenhuma à data de publicação. Porém, de acordo com alguns dados dos próprios mapas, é possível situar essa publicação como sendo da segunda metade da década de 1970.

SAMPAIO, Theodoro. **Atlas dos Estados Unidos do Brazil**. Salvador: Reis & Cia, 1908.

### **Atlas históricos escolares:**

ARRUDA, José Jobson de A. **Atlas Histórico Básico**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

**Atlas Histórico Escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar, 1968.

**Atlas Histórico Escolar**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar, 1977.

### **Coleções didáticas:**

ALONSO, María Ernestina; BLANCO, Jorge; CASO, María Victoria Fernández; GUREVICH, Raquel; SOLETIC, María Ángeles & VÁZQUEZ, Enrique. **Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Aique, 2006.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Projeto Araribá: História**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO, Gislane & SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris: História**. São Paulo: Ática, 2013.

BÁEZ, Rosa Estela Brites. **Historia y Geografía**. Tercer ciclo, EEB, serie Aire. Vol. 8. Luque (Paraguai): Pizarra Ediciones, 2011.

BOULOS Jr., Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. São Paulo: Moderna, 2011.

CARDOSO, Oldimar. **Leituras da História**. São Paulo: Escala Educacional, 2012.

COTRIM, Gilberto & RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CRUZ, Carmen Cosp de Santa (dir.) **Historia & Geografía 8**. Assunção: Fundación en Alianza, 2012.

DREGUER, Ricardo & TOLEDO, Eliete. **Novo História: conceitos e procedimentos**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FARIA, Ricardo de Moura, MIRANDA, Mônica Liz & CAMPOS, Helena Guimarães. **Estudos de História**. São Paulo, FTD, 2010.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo & FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova História Integrada**. Curitiba, Módulo, 2010.

- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Coleção Sérgio Buarque de Hollanda - História do Brasil. Curso Moderno.** Volume 1 - 1ª série ginásial (Das Origens à Independência). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- LOPEZ, Adriana & MOTA, Carlos Guilherme. **História e Civilização.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- MORENO, Jean & VIEIRA, Sandro. **História: cultura e sociedade.** Curitiba, Positivo, 2011.
- NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes & CAPELLARI, Marcos Alexandre (org.). **Ser Protagonista.** São Paulo, SM, 2010.
- PANAZZO, Silvia & VAZ, Maria Luísa. **Jornadas.hist – História.** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- PEDRO, Antonio & LIMA, Lizânias de Souza. **História Sempre Presente.** São Paulo, FTD, 2010.
- PELLEGRINI, Marco, DIAS, Adriana Machado & GRINBERG, Keila. **Novo Olhar História.** São Paulo, FTD, 2010.
- SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial.** 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.
- VAINFAS, Ronaldo, FARIA, Sheila de Castro, FERREIRA, Jorge & SANTOS, Georgina dos. **História.** São Paulo, Saraiva, 2010.
- VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: História.** 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2013.
- VICENTINO, Cláudio & DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil.** São Paulo, Scipione, 2011.

### **Livros, textos e publicações diversas:**

- AMÉRICO, Pedro. O Brado do Ipiranga ou a Proclamação da Independência do Brasil. In: MATTOS, Claudia Valladão de & OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles (org.). **O Brado do Ipiranga.** São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 1999 (1888), pp. 11-35.
- ASSIS, Machado de. Instinto de Nacionalidade. In: **Novo Mundo.** 24 de março de 1873. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cdrom/assis/massis.pdf>>, acesso em janeiro de 2014.
- NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil.** São Paulo: Leya, 2009.
- NARLOCH, Leandro & TEIXEIRA, Duda. **Guia Politicamente Incorreto da América Latina.** São Paulo: Leya, 2011.
- REVISTA MUNDO ESTRANHO. “Aprendemos na escola que... Mas a verdade é que...”. São Paulo: Editora Abril, setembro de 2012, pp. 23-24.
- TORERO, José Roberto. **Galantes Memória e Admiráveis Aventuras do Virtuoso Conselheiro Gomes, o Chalaça.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

## Filmes e seriados:

**CARLOTA Joaquina, Princesa do Brazil.** Direção: Carla Camurati. Rio de Janeiro: Copacabana [produção], 1995. 101 min (filme; longa metragem). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wk9ZE7C9P58>> Acesso em: junho de 2014.

**INDEPENDÊNCIA ou Morte.** Direção: Carlos Coimbra. São Paulo: Cinedistri [produção], 1972. 107 min (filme; longa metragem). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cRuCgVOi3wo>> Acesso em: novembro de 2013.

**O QUINTO dos Infernos.** Direção: Wolf Maya, Alexandre Avancini. Rio de Janeiro: Rede Globo [produção], 2002. 48 episódios. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=93S4UsdAENQ>> Acesso em: maio de 2014.