

# Entrevista com Flávia Caimi

## Entre afetos, aprendizagens e partilhas: desafios ao campo do Ensino de História

*Interview with Flávia Caimi*

*Among Affections, Learnings and Sharing:  
Challenges to the Field of History Teaching*

Entrevista realizada por e-mail entre abril e maio de 2021.

Vitória Azevedo da Fonseca\*

Marcella Albaine Farias da Costa\*\*

Marcus Leonardo Bomfim Martins\*\*\*

---

**Flávia Caimi** é graduada em História, especialista em Supervisão escolar e em História regional e mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo. É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e possui pós-doutorado pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLAC-SO/Argentina). É professora aposentada da Universidade de Passo Fundo, atuando, sobretudo, na formação de professores e professoras de História e de pesquisadores e pesquisadoras do campo educacional. Foi professora de História na educação básica. Possui consolidada e relevante trajetória no campo do Ensino de História, tendo como principais temas de investigação o ensino, a aprendizagem, a formação docente, os livros didáticos e os saberes escolares.

**Flávia Caimi** is a History graduate and a specialist in School Supervision and Regional History from Universidade de Passo Fundo and she has a Masters in Education from the same university. She has a Doctoral degree in Education from Universidade Federal do Rio Grande do Sul and a Postdoctoral

---

\* Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina, MG, Brasil. [vitoria.fonseca@ufvjm.edu.br](mailto:vitoria.fonseca@ufvjm.edu.br)

\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. [marcellaalbaine@gmail.com](mailto:marcellaalbaine@gmail.com)

\*\*\* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil. [marcus.bomfim@gmail.com](mailto:marcus.bomfim@gmail.com)

degree from Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). She is a retired professor at Universidade de Passo Fundo and her main fields of action are training of History teachers and researchers in education. She worked as a teacher in primary and secondary school and has relevant experience in the field of History Teaching, where her main focuses of research are teaching, learning, teacher training, textbooks and school knowledge.

***Estimada Professora Flávia Caimi, em primeiro lugar gostaríamos de agradecer a gentileza em aceitar conceder esta entrevista. Sua trajetória inspiradora no campo do Ensino de História e suas ideias merecem visibilidade por, simultaneamente, consistirem em reconhecimento da sua obra para a consolidação do campo, inspirarem a formação de outras gerações dessa comunidade disciplinar e expressarem questões latentes que atravessaram e/ou atravessam e tensionam o código disciplinar do Ensino de História. Queremos conhecer quem era a Flávia Caimi antes de se perceber como integrante da comunidade disciplinar do Ensino de História. Em que momento se conheceu dentro desse espaço?***

Inicialmente, quero agradecer o afetuoso convite que me fizeram as colegas Vitória, Marcella e o colega Marcus. Compartilhar meus estudos, pesquisas, experiências e “pensamentações” (aquilo que ainda está em processamento) neste espaço (in)formal de conversação é uma linda oportunidade de interlocução com nossos pares, estudantes e professores. É também um momento pessoal, tal como ensina Mnemosyne, de criar memórias, de rememorar, de retirar o acontecido do esquecimento, de presentificar imagens do passado.

Quando me formei professora na escola normal (nível médio), ingressei na escola com a firme recomendação de manter o “domínio da classe” e de “não mostrar os dentes” para as crianças, pois a disciplina era tida como o ingrediente principal de uma aula eficaz. Na Licenciatura em História, muitas vezes me foi afirmada a supremacia do conteúdo, diante de qualquer outra demanda que a sala de aula pudesse trazer. Bastaram poucos meses de imersão na escola para perceber que os dois ingredientes que me foram enfaticamente indicados até o momento não dariam conta da riqueza, diversidade e complexidade que estão implicadas nos processos escolares de ensinar e aprender. Isso tudo aconteceu na primeira metade da década de 1980, uma época em que

a formação em nível de mestrado e doutorado não se colocava como imperativo e, em muitos casos, nem como possibilidade.

Foram os desafios da prática escolar que me levaram a procurar os pares, estes também impactados pelo “choque de realidade” e desejosos de compreender a escola sob novas perspectivas. Movidos pela convicção de que a tarefa educativa é demasiadamente grande para ser empreendida de forma solitária, fomos nos associando a outros colegas, formamos grupos de estudo, os transformamos em grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (Gespe), Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Gephe), Grupo de Pesquisa em Alfabetização (Gepalfa). O foco era abordar a relação teoria e prática no cotidiano dos professores. Mais do que estar na sala de aula com os estudantes, ensinar-lhes conteúdos, ocupá-los com atividades, queríamos compreender nossos fazeres, documentar a vida cotidiana da escola, do ensinar e do aprender, transformá-los, e assim nos transformar. Entre nós havia a convicção de que a formação inicial era apenas o início mesmo da formação. Muito havia ainda por estudar, conhecer, compreender.

Minha primeira participação oficial entre os pesquisadores do Ensino de História deu-se em 1997, junto ao GT Ensino de História e Educação do Rio Grande do Sul na “III Jornada de Ensino de História e Educação: Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?”, em São Leopoldo - RS. Foi a primeira vez que apresentei comunicação de pesquisa, fruto da monografia recém-concluída na Especialização em História Regional, sobre o Livro Didático de História (CAIMI, 1999). Neste mesmo ano estava iniciando os estudos no Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, instituição na qual havia ingressado como professora em 1995, lecionando disciplinas como História Medieval, História da América, Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado. Paralelamente, continuava atuando na educação básica, como professora de História nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. As pesquisas que realizei na especialização (1995-1996), no mestrado (1997-1999), no doutorado (2003-2006) e no pós-doutorado (2014) foram todas direcionadas ao ensino-aprendizagem da História.

Desde então, procurei manter participação assídua nos principais eventos da área do Ensino de História: a Jornada de Ensino de História e Educação no RS, o Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História. Também tenho acompanhado o Simpósio Nacional de

História da Associação Nacional de História (ANPUH), e testemunhado a ampliação e fortalecimento das pesquisas e discussões sobre a História escolar nestes espaços.

Enfim, os eventos anuais da nossa comunidade científica, o trabalho na escola e na universidade, os grupos de pesquisa, o convívio sistemático com os colegas professores e pesquisadores foram constituindo minha identidade profissional. Para muito além dos resultados computáveis no Currículo Lattes – como artigos, livros, capítulos, bancas, orientações e eventos –, a inserção na comunidade de pesquisadores do Ensino de História possibilitou conviver com colegas, instituições e experiências de diferentes tonalidades. As trocas sempre alimentaram meu cotidiano profissional, me impulsionaram para novas práticas, ensinaram a tratar com respeito as diferenças e a reconhecer as lutas que valem a pena ser travadas. Nem todas valem, mas algumas são inevitáveis.

***Você se aposentou recentemente na Universidade de Passo Fundo (UPF), embora, para nossa sorte, continue atuante no campo do Ensino de História. Considerando a trajetória percorrida até aqui, na docência da educação básica e do ensino superior, mas também na pesquisa, que afetos e marcas considera indispensáveis de serem partilhados nesse momento com a comunidade disciplinar do Ensino de História?***

Sim, me aposentei em julho de 2020, fechando um ciclo de 35 anos de magistério e 25 anos como professora na Universidade de Passo Fundo. É uma instituição comunitária, de caráter público não estatal, cujas marcas são o compromisso social, a formação de excelência, a pesquisa e o desenvolvimento regional. Ali tive colegas notáveis, fiz alguns amigos para a vida toda, construí e compartilhei grandes aprendizagens. Foi onde cursei a graduação, duas especializações e o mestrado. A partir de 1995, fui titular das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso de História; ministrei disciplinas no Curso de Pedagogia; exerci o cargo de coordenadora da Divisão de Ensino de Graduação; coordenei cursos de especialização e eventos; atuei como editora-chefe da Revista Espaço Pedagógico; trabalhei como professora, orientadora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado.

É difícil destacar, dentre tantas vivências, aquelas a serem compartilhadas neste curto espaço. São tantos afetos, somos afetados por tantas experiências.

Vou tentar fazer alguns destaques em forma de (apenas) cinco lições. Essas lições não são as que pretendo ensinar aos nossos potenciais leitores. Antes, são as que aprendi na lida diária, às vezes suave e docemente; outras vezes, penosamente. Vamos lá!

Iniciei minha vida profissional nos anos iniciais do ensino fundamental, lecionando concomitantemente na segunda série (hoje terceiro ano) em duas escolas de características totalmente opostas: uma escola pública na periferia urbana de Passo Fundo e uma escola particular, confessional, no centro da cidade. Jovem, cheia de ideais, repleta de referenciais pedagógicos e de estratégias didáticas, decidi que realizaria exatamente o mesmo trabalho nas duas escolas, por acreditar que o ensino na periferia deveria ser tão qualificado quanto o da escola da elite. Nisso eu ainda acredito, mas quando tentei desenvolver a mesma proposta, exatamente com os mesmos conteúdos e atividades nos dois contextos, tive um retumbante fracasso na escola da periferia. Meus alunos ali não aprendiam no tempo, no ritmo, na sequência e no formato dos outros. As crianças oriundas das camadas populares contam com outros recursos, saberes, especificidades e oferecem respostas distintas às demandas escolares. Se os pontos de partida são dessemelhantes, os percursos e os pontos de chegada necessariamente serão singulares, nem melhores, nem piores, mas diferentes. *Primeira lição*: O contexto social, cultural e econômico impacta fortemente sobre os processos educativos. Não reconhecer esta realidade nos faz compactuar com processos de exclusão escolar, que acabam por culpabilizar os estudantes quando, na verdade, o fracasso é nosso, é da escola, é da sociedade civil, é do poder público.

Na universidade, fui formadora de professores de História, trabalhando com estágio supervisionado. Uma experiência rica, complexa, exigente. São tantas gentes diferentes, tantas histórias de vida, tantas trajetórias pessoais que se entrecruzam num mesmo projeto de formação docente. Costumava dizer aos licenciandos, a cada nova turma: “você aqui não são alunos, são profissionais em formação. Existe enorme diferença entre esses dois lugares”. No grupo de estagiários, futuros professores, há os eloquentes, os tímidos, os audaciosos, os inseguros, os verbalistas, os sensíveis, os ausentes; os que não querem ser professores, os que brincavam de aulinha desde sempre; os que idealizam a profissão, os que a temem; os que planejam exaustivamente, os que entram na aula “com todo o conteúdo na cabeça”, os que devoram livros, os que são mi-

diáticos e tecnológicos etc. *Segunda lição*: Não há um único jeito de ser professor. Cada um de nós precisa encontrar, dentre os referenciais e possibilidades disponíveis, o seu jeito, um jeito que permita estabelecer reciprocidade com os outros sujeitos neste encontro fascinante que denominamos aula.

Na orientação de mestrado e doutorado em educação, novos desafios. Atuando em um programa de pós-graduação enxuto, com cerca de 14 docentes e mais de 150 discentes, cada um de nós precisava orientar diversos estudantes, em variadas abordagens e diferentes temáticas, nos limites das linhas de pesquisa institucionalizadas. Cada candidato que chegava até nós trazia as inquietações, preocupações e indagações oriundas do seu lugar social e profissional. Como dar conta deste universo intelectual multifacetado? Como fazer dialogar tantos interesses dispersos de investigação? Difícil responder, ainda mais difícil fazer. *Terceira lição*: Pesquisa é um ofício demasiadamente árduo para ser feito artificialmente, sem a curiosidade inquieta, sem o desejo profundo, sem a paixão pelo tema. O jovem pesquisador tem de fazer a sua pesquisa (em estreita interlocução com o campo), não a do orientador.

Considero o ano de 2004 como um marco na minha trajetória profissional, quando ingressei como avaliadora de livros didáticos de História no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a convite da Professora Margarida Maria Dias de Oliveira, por quem tenho muito afeto e admiração. O PNLD me permitiu conhecer por dentro uma política pública em educação, cuja grandeza e impacto são amplamente reconhecidos. Ali permaneci por mais de uma década, atuando em diferentes frentes de trabalho, assumindo diversas tarefas na dinâmica do Programa. Na elaboração de editais, na relação com os gestores do Ministério da Educação, no conflituoso cenário do mercado editorial, no esforço de diálogo com os pares (e com os ímpares) do campo, na interlocução com o professor e o estudante da educação básica a quem o livro se destina, tive a vivência prática do complexo jogo político em que a educação está imersa. *Quarta lição*: O jogo político precisa ser jogado por todos nós, professores, pesquisadores, especialistas, com protagonismo. A pauta educacional é ampla e não se esgota nos espaços escolares/acadêmicos. Há muita luta a ser travada fora dos castelos.

Para fechar esta questão, menciono um episódio recente que vivenciamos por ocasião dos debates em torno das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) História: Anos finais do Ensino Fundamental. Na primeira

versão, o grupo de trabalho cometeu a ousadia de subverter alguns operadores da tradição historiográfica, como o eurocentrismo, os sujeitos da história, a cronologia linear, dentre outros. Esta versão foi fortemente e fartamente atacada dentro do próprio campo da História, algumas vezes com argumentos pertinentes, outras com alegações que transitavam pelos limites do que parecia ser uma “reserva de mercado”. Resultou desse embate público uma terceira versão da BNCC que reconduziu a História escolar para o lugar que ela ocupava décadas atrás, enfim, um retrocesso incalculável. *Quinta lição:* Como bem ensinaram os teóricos críticos, o currículo é um campo em disputa, uma arena conflagrada. Para vencer as guerras fora dos castelos, precisamos superar as intrigas palacianas e produzir consensos mínimos entre nós.

***Estamos experimentando nas últimas duas décadas um movimento de expansão e consolidação do Ensino de História enquanto campo autônomo de produção de conhecimento acadêmico-científico. Todo campo possui seus consensos e suas disputas, ainda que provisórios. Na sua visão, quais seriam os principais consensos e disputas do campo do Ensino de História neste início da terceira década do século XXI?***

Em um país de dimensões continentais como o nosso, atravessado por tanta diversidade e tamanhas desigualdades – regionais, sociais, econômicas, culturais –, sempre é arriscado falar em consensos, mesmo que provisórios. As disputas, por sua vez, geralmente se mostram de forma menos tímida. Portanto, evitarei apontar consensos, mas não me furtarei de trazer alguns pontos que considero dignos de reflexão constante entre nós, pois têm se apresentado como práticas dominantes que denotam desafios permanentes. Creio que nestes apontamentos que farei, em alguma medida, estão subjacentes os consensos e as disputas.

É preciso saudar as incontáveis experiências de invenção, inovação, transgressão, que acontecem na educação escolar pelo Brasil afora. Mas também é preciso reconhecer a persistência, na História escolar, de um “código disciplinar” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997) ou uma “cultura manualística” (MATTOZZI, 1998) que se manifesta em práticas escolares verbalistas e conteudistas; que se estrutura em narrativas enciclopédicas; que prioriza enfoques cronológico-lineares eurocêntricos; que negligencia as práticas socioculturais e a diversidade de experiências históricas; que dá centralidade a determinados su-

jeitos históricos (o branco, o masculino, o católico...) em detrimento de outros. Estas são, sumariamente, algumas das práticas dominantes nos processos de ensinar e aprender História.

Diante deste perseverante (e até perverso) cenário, podemos pensar em uma agenda coletiva que elenque alguns dos nossos desafios permanentes e tópicos que poderiam compor alguns dos nossos compromissos emergentes, l pois, como Paulo Freire ensinou, e continua ensinando, “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 1997, p. 67). Portanto, pauto os seguintes desafios:

a) Combater, de forma sistemática, coletiva e organizada, os retrocessos impostos à sociedade brasileira, que reverberam fortemente na educação e no ensino de História: movimentos anticiência; escola sem partido; ataques à laicidade estatal; desqualificação e judicialização do trabalho docente; negacionismos e revisionismos históricos; *fake-news* e *fake-history*; militarização das escolas; falácia da ideologia de gênero; diluição de direitos humanos e da proteção ambiental, para citar alguns. Precisamos fortalecer projetos educativos que defendam a democracia, a cidadania, o respeito à diversidade.

b) Nessa mesma direção, reconhecer que a escola não é o único *locus* de aprendizagem histórica e trazer para o centro do currículo escolar os temas sensíveis, controversos, não canônicos, que nascem das inquietações do tempo presente e nos deslocam para um passado vivo. Mais do que nunca, a História escolar precisa discutir fissuras e traumas sociais, como racismo, homofobia, transfobia, misoginia, xenofobia, intolerância religiosa etc.

c) Fortalecer o diálogo entre os profissionais de diferentes níveis da educação e de distintos fazeres, como historiadores, professores universitários, professores da educação básica, estudantes da licenciatura, pesquisadores do Ensino de História, buscando elaborar consensos mínimos em torno de algumas (falsas) dicotomias que nos assombram há décadas, especialmente para evitar novas cenas da guerra pública travada por ocasião dos debates em torno da BNCC. A lista de dicotomias certamente vai além das que farei constar aqui: licenciatura *versus* bacharelado; ensino *versus* pesquisa; teoria *versus* prática; ênfase no estudo do passado *versus* questões do tempo presente; abarcar toda a história *versus* operar com seleção de conteúdos; perspectiva cronológico-linear *versus* recortes temáticos; perspectiva ocidental-eurocêntrica *versus* assumir horizonte decolonial; aprendizagem histórica como ato de memori-

zação *versus* apostar na investigação como modo de construção do conhecimento histórico.

d) Compatibilizar mais efetivamente as pautas das nossas diferentes associações profissionais, para discutir e propor arranjos curriculares, ações e estratégias que se antecipem às políticas públicas, de modo que sejamos nós, os especialistas, escudados e legitimados pelo debate coletivo, a compor os caminhos da História a ser ensinada. Lamentavelmente, temos sido mais reativos do que propositivos diante de políticas curriculares que nos afetam centralmente, como a recente reforma do ensino médio (2017), a alteração no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017), a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (2017/2018), a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019), entre outros.

e) Lutar coletivamente por políticas públicas de acesso e qualificação do ensino de História, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

***A despeito do crescimento de temáticas que vêm sendo abordadas nas pesquisas em Ensino de História, parece-nos que questões clássicas ainda não foram suficientemente exploradas pelo campo, como é a questão da aprendizagem da História escolar. Em que medida considera a premência de pesquisas sobre essa temática?***

De fato, nas últimas décadas temos visto um forte incremento nas pesquisas acerca do ensino de História, que se materializa no volume de publicações, na variedade temática, na qualidade e profundidade dos estudos, na sua capilaridade entre os professores e pesquisadores, na difusão deste conhecimento em eventos específicos da área. Tudo isso é muito importante e necessário, e denota o amadurecimento e o fortalecimento do campo.

Há vinte anos, quando apresentei a dissertação de mestrado que esboçava uma historiografia do ensino de História das décadas de 1980 e 1990, eu trouxe como uma das conclusões daquele estudo a escassez de pesquisas sobre a aprendizagem da História, de trabalhos que adentrassem a sala de aula e procurassem desvendar aquilo que muitos pesquisadores denominam de “caixa

preta”, que geralmente só se torna visível, aos que dela não participam, em situações de catástrofe.

Entretanto, especialmente a partir da década de 2010, temos realizado alguns movimentos em direção a esta temática. Programas como Pibid e o ProfHistória têm impulsionado aproximações extremamente profícuas entre os cursos de formação de professores (licenciaturas, mestrado profissional) e as escolas de educação básica. Destaco também o aumento de linhas e projetos de pesquisa sobre ensino de História nos programas acadêmicos de pós-graduação (em Educação e em História) e o fortalecimento de grupos de pesquisa voltados aos estudos da aprendizagem da História, em suas diferentes vertentes. Sirvo-me aqui do estudo de Letícia Mistura (MISTURA, 2020),<sup>2</sup> que localizou três principais matrizes teóricas circulando no Brasil: a Teoria da História de Jörn Rüsen; os estudos da *History Education* inglesa e uma terceira via, que ela denominou como “desviante, que aporta em autores do campo da Educação e da Psicologia (Piaget, Vigotski, Moscovici)”.

Estes programas e projetos estimulam o desenvolvimento de pesquisas e práticas que procuram enxergar efetivamente os sujeitos que interagem em situações de ensino-aprendizagem, pautando temas e problemas que estão no cerne da aula de História: usos do livro didático e de objetos de mídia; exploração de fontes históricas; elaboração de conceitos históricos; conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem; pensamento histórico e consciência histórica, entre outros.

Não obstante essa pulsante e qualificada produção, ainda temos muito a compreender/explicar sobre a dinâmica da aprendizagem em situação escolar, o que é natural diante das demandas colocadas pelos contextos educativos e do alargamento das possibilidades investigativas do próprio campo. Penso que os seguintes desafios, dentre tantos outros, ainda estão a nos provocar e a interpelar nossos esforços de investigação (e de prática) no tema da aprendizagem histórica: (a) ampliar e aprofundar estudos que situem, mapeiem, sistematizem o que já produzimos e as respostas que já conseguimos esboçar, mesmo que tímida e provisoriamente; (b) vencer as barreiras que opõem os departamentos de educação e de História, somando esforços e compatibilizando referenciais teórico-metodológicos para aprofundar as pesquisas. Tendo a pensar que a epistemologia da História não dá conta sozinha deste empreendimento; (c) fortalecer os vínculos entre professores da educação básica e da

educação superior, de modo a otimizar o trabalho investigativo, ampliando pesquisas de natureza etnográfica e de perspectiva longitudinal, para consolidar avanços mais significativos na compreensão da aprendizagem histórica; (d) dar mais centralidade ao tema da aprendizagem nos cursos de formação, articulando a tríade essencial que compõe os processos educativos escolares: o professor, o aluno e os objetos de conhecimento; (e) avançar em temas e questões que carecem de aprofundamento, como, por exemplo, a progressão do conhecimento histórico, a construção da noção de tempo e outras noções/conceitos de segunda ordem; a mudança conceitual, entre outros.

Enfim, há muito por fazer, mas há também uma vitalidade sem precedentes no campo, que se anuncia especialmente no trabalho conjunto das diversas gerações de pesquisadores que interagem, dialogam, trocam ideias e, mais importante, trocam de ideia, quando necessário.

***Desde o ano de 2020 todo o planeta foi afetado pela Pandemia da Covid-19. Tratar das questões de educação nesse contexto tem gerado inúmeras tensões na sociedade. Considerando sua trajetória de preocupação com questões atinentes à aprendizagem, gostaríamos de saber o que observa que está mudando na aprendizagem dos estudantes em função da pandemia/ensino remoto, sobretudo em relação à disciplina História?***

Esta entrevista se desenvolve no final do mês de abril de 2021, quando já estamos há cerca de 13 meses imersos na crise sanitária do coronavírus e com as aulas presenciais interdidas. É também o momento em que ultrapassamos a triste marca de 400 mil vidas perdidas, enfrentando a especificidade do contexto político brasileiro, marcado por todo o tipo de retrocessos civilizatórios: negacionismo e anticiência, destruição ambiental, violações aos povos indígenas e aos direitos humanos, violência policial e avanço de grupos paramilitares, política armamentista, ataques frequentes às instituições democráticas etc.

Muito pode ser dito sobre o cenário educacional que se desenhou neste período. As novas formas/relações de trabalho intensificaram a precarização e o adoecimento docente; crianças e jovens foram privados de uma das funções mais importantes da escola, que é a socialização; os processos de ensinar-aprender ganharam complementos como *online*, *remoto*, *a distância*, *híbrido*; foram escancaradas as desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos, assim como a exclusão e a ausência de letramento digital de estudantes e professores,

em muitos casos. De uma hora para outra passou-se da “proibição do uso do celular em sala de aula” para as aulas virtuais em plataformas digitais até então pouco conhecidas, como *Teams (Microsoft)*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Moodle*, *Zoom* etc.

Diante da brutal desigualdade de condições dos estudantes no acesso e uso desses recursos tecnológicos, é impossível analisar de forma genérica como está acontecendo a aprendizagem na disciplina História. Os relatos de experiência já publicados e as manifestações dos colegas professores do ensino fundamental e médio dão conta que as escolas mais bem aquinhoadas, em sua maioria particulares e públicas federais, fazem uso dessas plataformas e conseguem, em muitos casos, um nível razoável de interação. Por outro lado, grande parte das escolas públicas municipais e estaduais, cujas condições de infraestrutura são mais precárias, têm conseguido operar tão somente por e-mail, *WhatsApp* e materiais impressos, resultando em altos índices de alienação, desinteresse e abandono escolar. O Ministério da Educação encontra-se em estado vegetativo, tomado por alienígenas e a grande mídia fala em apagão do ensino público no Brasil.

O que me parece é que as tecnologias, sejam elas mecânicas, analógicas ou digitais (lembramos que lápis, caneta e caderno também são tecnologias), são ferramentas, com maior ou menor potencial, que professores e estudantes mobilizam para ensinar e aprender. Por meio de tais ferramentas, operam-se princípios metodológicos, estes sim capazes de impactar sobre os sujeitos. Metodologias podem ser inclusivas ou excludentes, podem gerar mobilização ou passividade, podem promover autonomia ou sujeição, podem estimular a pergunta ou oferecer respostas pasteurizadas.

Quanto às finalidades da História escolar, seja em situação de pandemia, seja em condições de normalidade, se o que almejamos é o estudo do passado, em sua coleção de efemérides, fatos, datas, tudo pode permanecer igual, basta acionar a cultura manualística, por qualquer meio ou suporte. Se, ao contrário, entendemos que a finalidade é pensar historicamente, concebendo a disciplina História como um saber elaborado em torno de hipóteses, perguntas, debates historiográficos, cujo papel é dotar os estudantes de instrumentos de análise, compreensão e interpretação para construir sua própria representação do passado e colocá-la a serviço da cidadania democrática, então a interação viva e potente entre os sujeitos parece ser fundamental. Neste caso, penso que se

perde muito com a interdição da aula presencial e também com a ausência de interação virtual qualificada. Pierre Bourdieu disse que a sociologia é um esporte de combate. Podemos dizer que a História também é um esporte de combate, de contato, de debates e de embates, de posicionamentos e reposicionamentos...

***Finalizando nossa entrevista, agradecendo por cada colocação que nos suscita novas reflexões, e diante de tudo o que foi ponderado por você, gostaríamos de saber: como o “pensar historicamente” na escola pode dialogar com as sensibilizações necessárias à construção de uma ordem social mais democrática?***

Esta questão me reportou para um episódio que vivenciei nos primeiros anos como professora universitária. Trabalhando com a disciplina de História Medieval com uma turma do segundo nível da Licenciatura em História, abordava a crise do século XIV, problematizando a sucessão de acontecimentos catastróficos que afetaram a Europa medieval, dentre os quais os grandes ciclos de fome causados especialmente pelas mudanças climáticas. Um jovem estudante, filho de pequenos agricultores no interior do Rio Grande do Sul, me escutava atentamente e, de repente, comentou algo mais ou menos assim: “eu sempre temi pela nossa subsistência na lavoura, pois muitas vezes enfrentamos estiagem, enchentes, pragas, tempos de escassez. Estudando a história fui percebendo que as sociedades humanas, de uma forma ou outra, com maior ou menor custo, encontraram meios de prosseguir, mesmo diante das situações mais difíceis. Passei a ter mais confiança de que também nós podemos enfrentar as dificuldades que se apresentam”.

Vejo nesse episódio uma apropriação do conhecimento histórico que vai além do estudo formal dos conteúdos canônicos. Aquele estudante descobriu que somos seres humanos no tempo, descobriu a consciência histórica. E a consciência histórica é a consciência crítica, a consciência cidadã, a consciência política. Ela nos ajuda a relacionar passado, presente e futuro, a tomar decisões.

Ora, dar conta dessas demandas da História escolar não é tarefa fácil. As pesquisas e pistas que temos apontam para a necessidade de assumirmos o caráter essencialmente político da nossa prática docente. Isso implica colocar para dentro do currículo escolar – de forma estrutural e não circunstancial – os

temas sensíveis, delicados, controversos, temas que envolvem memórias em disputa, temas que expõem as violações de direitos, mas também abordagens que evidenciam as práticas de resistência ao longo do tempo.

Estudos sobre o pensamento histórico têm mostrado que os estudantes mobilizam seus conhecimentos sobre o passado na medida em que estes conhecimentos estejam conectados com suas imagens do futuro. A História escolar tem o papel fundamental de nos deslocar para outros tempos, lugares, experiências, mostrando que nossa humanidade é plural, nossas sociedades são diversas e desiguais. Bernard Charlot afirma que a escola tem a tripla função de humanização, socialização e subjetivação (CHARLOT, 2006). Cada um de nós nasce com um projeto de humanidade que precisa se realizar no convívio com outros humanos, no contato com a história dos humanos que nos precederam. O professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior diz algo parecido, que a História tem o papel de humanizar, de produzir subjetividades; de animar eruditos, fazer sábios; de seres sensíveis, fazer seres sensibilizados (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

Um outro aspecto que considero importante para pensarmos as sensibilizações necessárias à construção de uma ordem social mais democrática diz respeito à relação entre memória e história. A História escolar também é o lugar de distinguir memória histórica de consciência histórica. A memória histórica é uma defesa do passado, está relacionada à imaginação e empatia histórica, é o exemplo ou lição moral. A memória pode vir carregada de pré-conceitos, de interpretações fragmentadas. A consciência histórica, por sua vez, está mais relacionada às capacidades de interpretação e narrativa histórica, é a análise das possibilidades, a avaliação das mudanças sociais, rupturas e continuidades. Acredito, por fim, que é esta consciência histórico-temporal que nos ajuda a conferir inteligibilidade ao mundo que habitamos, a construir nossa humanidade e a desenvolver nossa sensibilidade junto de outros humanos, os daqui e de agora, os de outros tempos e de outros lugares.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida;

- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 23-109.
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Entre práticas dominantes e compromissos emergentes: os desafios permanentes da História escolar*. No prelo.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Rev. Bras. Educ.* [online], 2006, vol. 11, n. 31, p. 7-18.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? *Revista Estudo da História*. Associação dos Professores de História (APH), n. 3, p. 23-50, out., 1998.
- MISTURA, Leticia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. *Revista História Hoje*, v. 9, nº 18, 2020, p. 77-100.
- MISTURA, Leticia. *Entre tensões e proposições: um estado do conhecimento sobre a aprendizagem histórica no Brasil em dissertações e teses (2005-2018)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2019.

## NOTAS

<sup>1</sup> Essa reflexão foi pautada por mim e pela professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira no seguinte texto: CAIMI, F.E.; OLIVEIRA, S.R.F. *Entre práticas dominantes e compromissos emergentes: os desafios permanentes da História escolar*. No prelo.

<sup>2</sup> O estudo mais amplo está representado em MISTURA (2019).

---

Entrevista submetida em 13 de abril. Aprovada em 13 de maio de 2021.