



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**JÚLIA DUARTE PIRES DE MENDONÇA**

**LUGARES DE HISTÓRIA: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA,  
REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA PÚBLICA**

**BRASÍLIA, DF**

**2023**

**JÚLIA DUARTE PIRES DE MENDONÇA**

**LUGARES DE HISTÓRIA: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA,  
REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História.

Brasília - DF, 23 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cristiane de Assis Portela – HIS/UnB  
(orientadora)

Profa. Dra. Neuma Brilhante Rodrigues – HIS/UnB  
(membro)

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Coutinho – HIS/UPIS, DF  
(membro)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Cristina e Marcelo, por terem me proporcionado todo o apoio necessário para que eu seguisse meu sonho de estudar na Universidade de Brasília. E, principalmente, por toda paciência que tiveram com minhas ausências na reta final desse ciclo, sei que não foi fácil. Agradeço também ao meu irmão, Diogo, pela parceria que só um irmão pode oferecer.

Agradeço à minha orientadora, Cristiane Portela, pelas discussões, paciência, incentivo e empatia. Cris, a nossa trajetória juntas desde quando nos conhecemos no PIBID, perpassando pelas aulas no curso até chegar à essa orientação tem me ensinado através da sua prática o que é ensinar com amor, diálogo e engajamento crítico. Já disse isso diversas vezes à outras pessoas quando me perguntaram sobre como é ser orientada por você e agora repito aqui: ela vem como uma força indomável da natureza te revirando e impulsionando durante todo o processo.

Agradeço à professora Ana Flávia que me apresentou ao projeto “Por falar em liberdade... Ensinando histórias no plural” em sua disciplina de Prática de Ensino de História no início de 2021. Os materiais didáticos produzidos pelos grupos da turma, acerca de temáticas difíceis de serem tratadas em sala de aula a partir de perspectivas antirracistas e antissexistas, me fizeram ter o verdadeiro sentimento de pavor em vislumbrar um futuro onde, já formada, não tivesse mais contato com produções tão ricas e potentes. Esse sentimento me motivou a procurar meios de “solucionar” o problema da má circulação das produções discentes que, ao final, resultou nesse trabalho.

Agradeço aos colegas que acreditaram na iniciativa e hoje fazem parte do projeto de extensão “Nós do HIS”, sem vocês esse repositório não seria possível. Em especial, agradeço à Ângela e à Manuela por compartilharem comigo as dificuldades e os prazeres em estar à frente dessa iniciativa e colocarem meus pés no chão sempre que necessário. Agradeço também à iniciativa do Projeto Tainacan, em particular a Suelane por sempre estar disponível para o nosso projeto com seus conhecimentos da plataforma.

Agradeço ao professor Bruno Leal pelas indicações bibliográficas que me auxiliaram a realizar esse trabalho, ao professor Daniel Gomes, então coordenador do

curso de História, pela prestatividade em divulgar minha pesquisa dentro do departamento e ao professor Sérgio Coutinho, meu primeiro leitor, que auxiliou nessa pesquisa em seu estágio embrionário quando a apresentei em sua disciplina de Prática de Pesquisa Histórica.

Por fim, agradeço aos meus amigos que me auxiliaram no percurso desse trabalho, seja através de palavras de incentivo ou tentando me acalmar, vocês foram fundamentais. Não irei nomear todos, mas vocês sabem que tem um lugar especial no meu coração. Destaco e agradeço as trocas de experiências que tive com a Beatriz e o Nathanael que estavam em momentos parecidos em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso. E não poderia esquecer de agradecer à minha amiga Thallita por ter realizado uma leitura do meu trabalho tão aberta a ser afetada por ele

## RESUMO

MENDONÇA, Júlia Duarte Pires de. “Lugares de História: entre a universidade e a escola, reflexões sobre a história pública”. Trabalho de Conclusão de Curso em História, 2023. [Orientadora: Prof. Dra. Cristiane de Assis Portela] Brasília: Universidade de Brasília, 2023.

A presente pesquisa parte de questões apresentadas ao longo do processo de construção do projeto de extensão “Nós do HIS: repositório digital de materiais didáticos e de divulgação histórica” da Universidade de Brasília (UnB), tomando como objeto de reflexão os seus públicos diretos: a universidade e a escola. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de reconhecer os lugares de História na universidade e na escola, analisar a repercussão dos processos de distanciamento entre academia e seus públicos e, por fim, estabelecer caminhos para a elaboração de uma outra história pública, mais dialógica, autorreflexiva e coletiva. Por meio de uma pesquisa exploratória realizada no Departamento de História da UnB, a análise do Projeto Pedagógico do Curso de História, anotações em diário de campo durante uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública do Distrito Federal e dos debates elaborados em diálogo com autores da História Pública e Divulgação Científica, foi possível estabelecer uma argumentação que aponta para a necessidade de rever nossas práticas perante nossos públicos, convidando professores de história e historiadores a atuarem enquanto “praticantes de história pública”.

**Palavras-chave:** história pública; ensino-aprendizagem; divulgação histórica.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - LUGARES DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>12</b>
1.1. COMPREENDENDO O CONTEXTO A PARTIR DE UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA .....	14
1.2. “FAZER DEFEITOS NAS MEMÓRIAS” .....	17
<b>CAPÍTULO 2 - LUGARES DE HISTÓRIA NA ESCOLA.....</b>	<b>31</b>
2.1. “EU SOU NEGRA O ANO INTEIRO NÃO SÓ EM NOVEMBRO!”....	33
2.2. “NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS” .....	36
2.3. “VOCÊ VIU COMO ELES GOSTARAM? ESTAVAM TODOS QUIETINHOS...” .....	39
2.4. “...ONDE TUDO EM EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE ACONTECE” .....	43
2.5. QUAL O LUGAR DA HISTÓRIA NA ESCOLA?.....	45
<b>CAPÍTULO 3 – POR UMA OUTRA HISTÓRIA PÚBLICA?.....</b>	<b>47</b>
3.1. DESAFIO PARA UMA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA: É PRECISO (RE)PENSAR NOSSOS PÚBLICOS?.....	47
3.2. DESAFIO PARA REPENSAR A ESCOLA: SALA DE AULA TAMBÉM É LUGAR DE PRODUÇÃO QUALIFICADA? .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>CORPUS DOCUMENTAL .....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS (PESQUISA EXPLORATÓRIA) .....</b>	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

O repositório é a materialização desse lugar múltiplo (...) espaço que visa conexões e, para favorecer essas conexões, se constitui um lugar com diferentes significados.

Manuela Martins  
Integrante do Nós do HIS

O historiador Laurent Vidal, ao falar sobre o projeto de construção de Brasília, se questiona, “para que serve uma cidade quando ela não existe? Ou quando ainda não existe?” (2009, p. 11). De forma semelhante, indagamos: para que serve um repositório digital, quando ele ainda não existe, ou existe somente como um projeto? O Projeto “Nós do HIS: repositório digital de materiais didáticos e de divulgação histórica no Distrito Federal”, mote para nossas reflexões, é uma ação de extensão desenvolvida no Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB). Consiste em uma iniciativa voltada para a construção de um lugar de compartilhamento de reflexões de pesquisa e materiais didáticos para o ensino de história. Enquanto projeto/plano/idealização o Nós do HIS nos leva a refletir questões que estão colocadas no campo, relativas à função da História na contemporaneidade e como estamos formando nossos profissionais frente às novas demandas para a área. Problematizando alguns desafios, identificamos um espaço de reflexão sobre nossas práticas como professores e estudantes de História, e é sobre esse tema que trata este trabalho de conclusão de curso. As discussões e ações realizadas no âmbito do Projeto para o desenvolvimento do NdH são, portanto, fio condutor para as reflexões que aqui serão apresentadas, nos levando a refletir sobre lugares de história.

O que são lugares de história? São aqueles onde se produz historiografia, são espaços e monumentos onde ocorreu a história, ou aqueles que rememoram ou falam dela, ou onde a ensinamos? Podemos pensar que museus, bibliotecas, arquivos universidades e escolas são os lugares em que mais comumente é possível ter acesso à memória, história e ao estudo do passado. Entretanto, com a ascensão de novas tecnologias e o entrelaçamento da vida humana de forma cada vez mais inerente ao digital, novos lugares de história surgem. Produções audiovisuais, sites, aplicativos, jogos digitais, são formas de fazer acessar conteúdos históricos, o que evidencia que há um interesse pela história por parte de um público amplo.

Lugar de guarda, conexão, divulgação, encontro, pesquisa, acervo e memória o Nós do HIS (NdH) se constitui como um espaço múltiplo. Ele surge por um encontro de anseios: através da intermediação da professora Cristiane Portela, que coordena institucionalmente a iniciativa, e percebeu a convergência de questionamentos entre estudantes acerca dos sentidos de suas produções acadêmicas, que entendiam como subutilizadas. A partir dessa confluência de anseios, pensamos em criar um espaço, em formato de repositório digital, com vistas a compartilhar estas produções para públicos interessados nelas. Aqui, estas produções são compreendidas como aquelas desenvolvidas por discentes no âmbito da graduação e pós-graduação em História, com exceção dos artigos e textos finais publicados. Institucionalmente o NdH é desenvolvido como uma iniciativa de extensão universitária, esta que “(...) sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15 *apud* GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 5). Sob essa ótica, o projeto constitui-se como um espaço que está a todo momento pensando seu público, seja aquele interno que em um primeiro momento irá alimentar a plataforma com suas produções e reconhecer as produções de seus pares, seja o público externo com o qual visamos conectar os trabalhos.

Apesar de não ser o objeto central deste trabalho, a proposta e o processo de constituição do NdH mobilizaram os problemas desta pesquisa, foram o nosso ponto de partida e serão também um desdobramento das reflexões aqui apresentadas. Esta experiência se tornou mote para reflexões e proposições em torno da história pública, por isso, apresentamos um pouco da experiência de elaboração do repositório NdH. Observamos que ao longo de nossa vivência na universidade realizamos inúmeros produtos em diversas linguagens, por exemplo, artigos, ensaios, materiais didáticos, vídeos, podcasts etc. Dedicamos longas horas em pesquisas, escrita e estruturação para a elaboração deles e pensamos que alguns deles guardam um potencial que vai além de seus usos formativos, permitindo repercutir os debates históricos surgidos na academia durante a formação para um público mais amplo.

Dalton Martins e Luciana Martins (2021) apontam que é amplo o debate acerca da carência por projetos nas universidades do país que visam pensar e promover de

forma sistemática a divulgação dos acervos de materiais e pesquisas que são constituídos nesses ambientes. Embora a UnB possua repositórios digitais voltados à divulgação de produções de monografias da graduação, pós-graduação e pesquisas docentes, o cenário na instituição não é diferente do que apontam os autores. Quanto à criação de repositórios digitais universitários, assim defendem Martins e Martins: “a disponibilização desses dados em rede pode potencializar seu reuso, o desenvolvimento de novas pesquisas e a possibilidade científica da construção de novos conhecimentos.” (2021, p. 20). Há disponíveis em rede alguns sites que se aproximam do que se pretende realizar nesse projeto e que nos inspiraram: o repositório de objetos de aprendizagem em História BaObAH<sup>1</sup> e em Matemática, o OBAMA<sup>2</sup> ambos criados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, além da plataforma “Currículo+”<sup>3</sup> da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nesse sentido, o objetivo do NdH é constituir um lugar onde possa ocorrer a conexão entre discentes da graduação e pós-graduação em História da UnB com o público-alvo, sejam eles professores da rede básica de ensino, outros pesquisadores e pessoas interessadas no conhecimento histórico<sup>4</sup>.

Os trabalhos que, potencialmente, podem compor o repositório são frutos das disciplinas e pesquisas de discentes da graduação e pós-graduação, e visam a divulgação científica e o uso didático para o ensino básico. Aqueles que são compatíveis com a proposta do projeto, materiais de divulgação histórica e/ou didáticos, serão submetidos em chamada pública e passarão por um processo de curadoria a ser realizado pelos integrantes do projeto e por professores convidados. Essa será a atividade central a ser realizada no projeto Nós do HIS: a coleta e a curadoria, que avaliará o potencial que extrapola a sua finalidade principal, ou seja, a avaliação de aprendizagens e

---

<sup>1</sup> Disponível no site: <http://baobah.ceres.ufrn.br/> . Acessado em: 9 fev. 2023.

<sup>2</sup> Para mais informações acessar o site da plataforma: <https://obama.imd.ufrn.br/> . Acessado em: 9 fev. 2023.

<sup>3</sup> A plataforma disponibiliza recursos pedagógicos tecnológicos, seja em vídeo, simulador, jogos etc. das mais variadas áreas de estudo. Mais informações no website do projeto disponível em: <https://curriculomais.educacao.sp.gov.br/Home> . Acessado em: 20 fev. 2022.

<sup>4</sup> Com vistas a valorizar o que é produzido dentro da universidade, optamos por constituir a plataforma digital do Nós do HIS utilizando as ferramentas para construção de repositórios do Projeto Tainacan, software livre e gratuito desenvolvido pelo Laboratório de Inteligência de Redes da Universidade de Brasília em parceria da Universidade Federal de Goiás, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e o Instituto Brasileiro de Museus (TAINACAN, 2021). Ao ser utilizado para a programação do repositório, o Tainacan permitirá projetar coleções que serão organizadas com base em taxonomia previamente elaborada para abarcar os produtos acadêmicos que comporão as séries de coleções da plataforma. Cada produto disponível estará acessível através dessas coleções e sua busca poderá ser realizada a partir de palavras-chave, temas, tipologia, área, período, dentre outros descritores.

desenvolvimento dos estudantes dentro das disciplinas. Ao final dessa etapa, serão inseridas na plataforma e disponibilizadas ao público interessado.

Durante o processo de elaboração do repositório, percebemos questões mais amplas relacionadas a seus públicos e consideramos que seria importante refletir sobre elas, antes mesmo da construção deste lugar e consolidação do projeto. Assim, como dito anteriormente, esse trabalho de conclusão de curso possui como mote o processo do repositório, mas está circunscrito na pesquisa que antecede a sua realização e nos prepara para sua implementação, tendo como objetivo reconhecer os lugares de história na universidade e na escola, analisar as repercussões do distanciamento entre academia e seus públicos e, ao final, indicar caminhos para o reconhecimento de uma história pública mais dialógica, colaborativa e autorreflexiva, que pense a escola como um lugar privilegiado de produção de história pública.

Assim, para verificar se a hipótese acerca do potencial de uso das produções discentes era uma impressão compartilhada com outros estudantes do curso, realizamos um levantamento de dados junto a discentes e docentes do Departamento de História da UnB, por meio da aplicação de questionários com vistas a uma pesquisa exploratória sobre o tema. É o que apresentamos no capítulo 1, intitulado “Lugares de História na universidade”, momento em que problematizamos estas impressões a partir da observação do Projeto Pedagógico do Curso de História da UnB.

Em seguida, para tentar nos aproximar das necessidades das escolas e compreender como professores do ensino básico trazem demandas para as produções realizadas na universidade, quais temáticas e metodologias consideram interessantes e como podemos construir uma melhor experiência na plataforma, realizamos uma pesquisa-ação exploratória, a partir de um laboratório experimental realizado em uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), localizada na periferia do Distrito Federal. Ao longo do capítulo 2, nomeado “Lugares de História na escola”, realizamos a reflexão sobre as práticas escolares e seus sujeitos, a partir do diário de campo que desenvolvi na experiência dessa pesquisa-ação e da entrevista realizada com um dos professores com quem trabalhamos na escola. A interlocução com autores do campo do ensino de História nos auxiliou na construção dos caminhos argumentativos apresentados.

Ao ser colocado no lugar de intermediário e promotor de conexões entre seus públicos primários, academia e ensino básico, entendemos que o projeto de extensão refletirá muitos dos problemas identificados junto a eles. Deste modo, no capítulo 3, “Por uma outra história pública?”, utilizo cenas destacadas do meu diário de campo acerca do desenvolvimento do repositório NdH, como mote para as discussões. Deste modo, proponho repensar o lugar que os públicos assumem ao longo da formação acadêmica e o reconhecimento do lugar da escola enquanto local por excelência de história pública. Portanto, esta etapa se situa em um campo fronteiriço da pesquisa histórica, em diálogo com autores da História Pública, da Divulgação Científica e do Ensino de História.

## CAPÍTULO 1 - LUGARES DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE

Criado sete anos após a inauguração da UnB, ocorrida em 1962, o curso de graduação em História da Universidade de Brasília (UnB) foi criado no ano de 1969 nas modalidades de licenciatura e bacharelado, e obteve o reconhecimento através do Decreto Federal nº 71.346 de novembro de 1972. Inicialmente, contava apenas com o turno diurno, pois o curso noturno apenas se tornou realidade no ano de 2009 quando foi instituído pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, sendo credenciado em 2012. No ano de 1986 foi alçado ao lugar de Departamento de História (HIS), como parte do Instituto de Humanidades. As duas modalidades, licenciatura e bacharelado são vigentes ainda hoje, com turmas no diurno e noturno. Atualmente, o HIS possui autonomia administrativa (PPC, 2019, p. 5) e integra o Instituto de Ciências Humanas (ICH), juntamente aos cursos de Serviço Social, Geografia e Filosofia.

O curso de História passou por reformulações em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) inicial diante das contínuas mudanças na conjuntura historiográfica, política e educacional brasileira que se fizeram presentes ao longo de sua existência. Susane Oliveira (2015) aponta que o histórico de mudanças envolvendo as finalidades da educação brasileira interfere na formação dos professores de História, o que pode ser observado desde a década de 1930, quando surgiram os primeiros cursos de história universitários do país. À época, o modelo tecnicista empregado na formação docente concebia o ensino como meio para a manutenção do *status quo* e, dessa forma, o professor assumia o papel de transmissor do ideal social da elite brasileira. Na década de 1960, impulsionado pela ditadura militar brasileira, esse modelo de ensino acentuou a separação entre teoria e prática no currículo e distanciou ainda mais a pesquisa do ensino na formação de professores e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem histórica dos estudantes.

Ao longo do processo de redemocratização do país, somado às críticas ao modelo tecnicista, “às mudanças historiográficas, às novas concepções sobre a formação docente e os saberes escolares e à nova regulamentação dos sistemas educativos que incidiu diretamente nos conteúdos, objetivos e métodos de ensino” (OLIVEIRA, 2015, p. 188) foi possível ampliar os debates acerca de um modelo de formação docente que

integrasse teoria e prática. O objetivo passou a ser o de formar profissionais que fossem capazes de estimular os estudantes ao pensamento crítico, aptos a refletir o mundo ao seu redor e não apenas a receber conteúdos de forma passiva. Ainda hoje o distanciamento entre pesquisa e ensino é palco para debate e crítica nos meios acadêmicos, sendo um tema enfrentado tanto por docentes quanto por discentes do Departamento de História na UnB.

Jurandir Malerba pontua que “o caráter auto-reflexivo do conhecimento histórico talvez seja o maior diferenciador da História no conjunto das Ciências Humanas” (2002, p. 181). Ele demonstra que todo trabalho de caráter historiográfico, quando feito com rigor, exige a reflexão sobre os predecessores do campo, área, tema e acerca da própria prática. As produções historiográficas e a prática escolar se configuram como campos de intenso debate, entretanto, práticas mais corriqueiras que estão presentes na formação dos historiadores e professores de história ainda são pouco refletidas, a exemplo das produções acadêmicas fruto das disciplinas de graduação, que são parte inerente ao processo de formação no curso de História. Sua prática é rotineira nos cursos de graduação e é imprescindível ao aprimoramento dos estudantes que se tornarão futuros pesquisadores e professores ao desenvolver habilidades e competências necessárias ao ofício.

A universidade se configura como espaço de pesquisa aplicada e formação de novos profissionais. Como parte da experiência acadêmica formativa, espera-se que os estudantes se envolvam ao longo de sua formação com práticas de pesquisa como aquelas desenvolvidas através dos programas de Iniciação Científica, Iniciação à Docência e pesquisas laboratoriais. Os resultados das iniciativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por exemplo, devem ser publicadas em revistas científicas qualificadas, como recomendado pelo programa. Entretanto, os estudantes encontram dificuldades em terem seus materiais aceitos nesses ambientes por não possuírem a titulação necessária, como mestrado e doutorado, dificilmente sendo aceitos estes trabalhos nas revistas de História que possuem avaliações Qualis/CAPES. Deste modo, as produções discentes publicizadas tendem a ficar restritas a iniciativas como as revistas discentes (que ainda são poucas no âmbito das universidades brasileiras), entretanto, a circulação por vezes é comprometida em função da baixa confiabilidade das produções e portanto, de alcance do público. A

dificuldade quanto a repercussão desses trabalhos em programas de iniciação científica muito prestigiados, como o PIBIC CNPQ, ocorre também em outras iniciativas discentes, a exemplo das produções didáticas desenvolvidas em laboratórios de ensino, programas de iniciação à docência e pesquisas resultantes de disciplinas. Possivelmente, as produções desenvolvidas nas disciplinas, por possuírem uma funcionalidade cotidiana na formação se restringem ao ambiente de sala de aula, não sendo tão comumente incentivado o compartilhamento para além de seus usos nas disciplinas.

Nesse sentido, os elementos analisados neste capítulo são resultantes de uma pesquisa exploratória, que integra a pesquisa principal e cumpre um duplo propósito: a) checar a hipótese de que há uma compreensão compartilhada por estudantes de que os produtos gerados no processo formativo em História guardam potencial para outros usos e; b) reunir elementos de reflexão sobre essas produções, suas finalidades e potencialidades pelo olhar daqueles que estão inseridos nesta dinâmica: professores e estudantes da graduação em História na UnB.

### **1.1. COMPREENDENDO O CONTEXTO A PARTIR DE UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA**

Como apresentado por Armando Piovesan e Edméa Temporini, “a pesquisa exploratória permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade” (1995, p. 324) ao realizar a análise de variáveis e seus significados como parte integrante de uma pesquisa mais ampla.

The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas of resistance (THEODORSON; THEODORSON, 1970 *apud* PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 319)

Dessa forma, utilizamos o método da pesquisa exploratória como forma de compreender questões particulares que circunscrevem o cotidiano dos respondentes, naquilo que se refere às atividades formativas das disciplinas. Esperamos assim,

alcançar reflexões mais refinadas na pesquisa principal, que será realizada posteriormente, no âmbito do Projeto Nós do HIS. A investigação dessas particularidades mostra-se imprescindível para uma melhor comunicação entre a proposta do repositório e seu público primário, a universidade.

Os dados da pesquisa exploratória foram reunidos por meio da aplicação de um questionário no âmbito do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), ao longo do primeiro semestre do ano de 2022. O público da pesquisa foi definido por amostragem que estabeleceu requisitos prévios específicos aos participantes (FLICK, 2012, p. 80), nesse caso, estudantes de graduação atuais e egressos, além de professores da graduação em História da UnB. A busca ativa por estes sujeitos ocorreu pela divulgação dos questionários nas redes que envolvem o curso: grupos de Whats App e Instagram, por e-mail, com o auxílio da coordenação do curso, e por meio da divulgação em algumas turmas por seus respectivos professores. Além disso, utilizamos a técnica da “bola de neve”, pela qual uma pessoa que corresponde aos critérios da pesquisa, indica outras que também os satisfaça (FLICK, 2012, p. 80) para ter maior alcance entre o público de estudantes egressos do curso.

Ao todo foram contabilizadas 53 respostas no questionário voltado para discentes – sendo 15 respostas de egressos do curso e 38 de discentes atuais - e 22 no questionário destinado a docentes. Esses valores representam 5,81% dos estudantes matriculados nos cursos de História licenciatura e bacharelado, diurno e noturno, no semestre de 2021.2 e 52,3% dos docentes do departamento. Estamos cientes de que, apesar do número expressivo de professores participantes no questionário, o percentual de respostas de estudantes não corresponde a um quantitativo razoável para aferir dados gerais, entretanto, cumpre bem os propósitos de uma pesquisa exploratória, qual seja, indicar elementos para a pesquisa maior, que se desdobrará a partir deste estudo exploratório.

Os estudantes atuais e egressos respondentes da pesquisa representam uma amostragem variada dentro dos parâmetros pré-estabelecidos. São eles uma maioria de dupla habilitação (licenciatura e bacharelado): 52,9%, seguido de 45,1% que indicaram cursar apenas a modalidade de licenciatura e outros 2% apenas o bacharelado. Cursam os mais variados estágios do curso, do 1º ao 10º semestre. Os egressos são de diferentes períodos de conclusão, sendo o(a) mais antigo(a) do segundo semestre de 2004 até

aqueles que se formaram no semestre anterior à pesquisa, o segundo semestre de 2021. Já a amostra de docentes é caracterizada por representantes de cada uma das áreas de conhecimento do Departamento de História. Há docentes que fazem uso de estratégias inovadoras, que estimulam a produção de materiais didáticos e de divulgação científica, do mesmo modo que há aqueles que priorizam, exclusivamente, a produção de modalidades acadêmicas mais clássicas de produção de textos nos cursos de bacharelado.

Os questionários, tanto para professores quanto para estudantes, foram estruturados em três seções<sup>5</sup>. A primeira diz respeito à compreensão geral acerca do público: questionamos seu vínculo com a universidade, habilitação (bacharelado ou licenciatura), semestre que está cursando para estudantes atuais ou aquele em que se formou para egressos e quais disciplinas da área de Ensino de História já cursou. Questionamos aos professores quais disciplinas já ministraram no departamento de HIS.

Na segunda seção o foco foi compreender os materiais produzidos no âmbito do curso. Aos estudantes é questionado: a) os tipos de produtos que já realizaram nas disciplinas do curso; b) a configuração da turma para a realização das atividades (se individual, em dupla, trios ou grupos acima de quatro pessoas); c) quantos produtos realizam em um semestre letivo; d) se eles possuem uma percepção clara acerca da finalidade formativa dos produtos; e e) pedimos que nos informem qual foi a melhor experiência de produção de materiais que eles já realizaram. Aos professores, indagamos sobre a tipologia de produtos que solicitam em suas disciplinas, qual finalidade acadêmica atribuem a essas propostas, como configuram as turmas para realização das questões, quantos produtos recebem em um semestre letivo e como é seu processo de arquivamento dessas produções, caso seja feita.

A última seção dos questionários diz respeito à circulação e compartilhamento dos produtos. Discentes são questionados sobre quais meios de circulação das produções ocorre nas disciplinas, por exemplo: apresentação em eventos, aplicação em escolas e outros espaços; se consideram que há uma subutilização das produções; pedimos também que imaginem meios de compartilhamento e divulgação desses produtos ou que informem se já tiveram experiências nesse sentido; por fim, solicitamos

---

<sup>5</sup> O espelho dos questionários aplicados com estudantes e professores se encontra em anexo.

que avaliem a relevância da proposta de construção do repositório. Docentes respondem questões parecidas acerca da circulação e potencialidade dos produtos, além de avaliar a proposta do repositório e compartilhar experiências anteriores com divulgação de produções discentes, caso tenham.

## 1.2. “FAZER DEFEITOS NAS MEMÓRIAS”<sup>6</sup>

Durval Albuquerque Jr. afirma, provocativamente, que a História tem como papel fundamental “fazer defeitos nas memórias”, isso significa que a pesquisa histórica deve provocar a crítica às narrativas consagradas, memórias oficiais e monumentalizadas, de modo que suas pontas soltas e os defeitos comecem a aparecer (2012, p. 37). Por meio das respostas trazidas pelos questionários e os debates que se alinham com estes *insights*, observamos pontos de desencontro e nós que não estão bem atados e que podem ser melhor compreendidos.

As discussões acerca da formação de profissionais no curso de História da UnB muito progrediram ao longo dos anos de sua vigência. Como apontado por Susane de Oliveira (2015), desde a reformulação do curso em 2009-2010, fruto do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que ocorreu no contexto das discussões empregadas ao longo do processo de redemocratização do país sobre a formação e o papel de professores no processo de ensino-aprendizagem, e por meios legais através especialmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, incentivou-se cada vez mais a reflexão sobre a formação docente que não dissocia teoria e prática e se distancia de um modelo técnico de formação. A pesquisa exploratória nos auxiliou a perceber como as práticas formativas que vivenciamos no curso estão ligadas aos objetivos elencados no atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC), permitindo compreender melhor este contexto. Nesse sentido, os dados da pesquisa sinalizam caminhos para uma maior e mais aprofundada reflexão, objetivando a constante melhoria na formação. Assim, entendemos que “fazemos defeitos na memória” pode ser

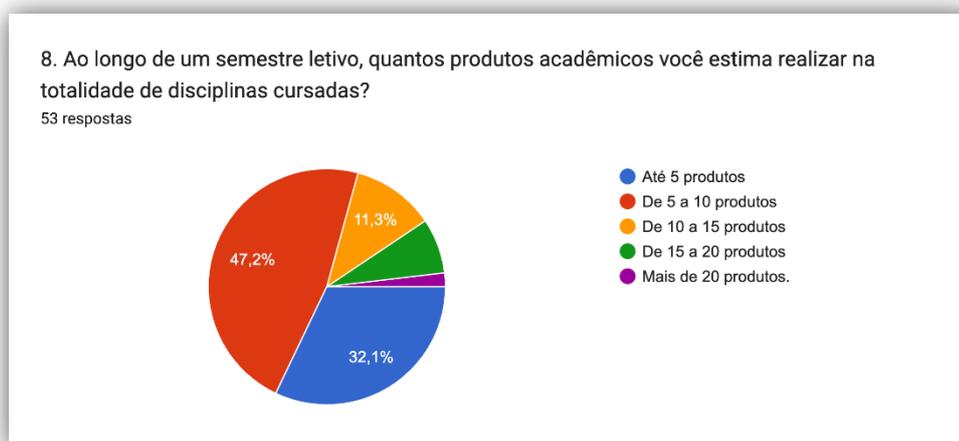
---

<sup>6</sup> O título da seção faz referência ao texto de Durval Muniz Júnior (2012), “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?”.

um processo reflexivo profícuo para todas nós que fazemos parte desta comunidade acadêmica.

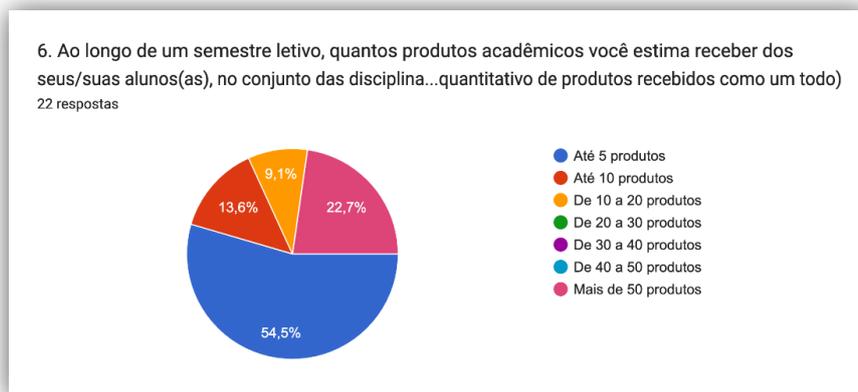
Na pesquisa exploratória trouxemos a seguinte questão: ao longo da realização do curso os estudantes sentem que os trabalhos desenvolvidos como parte avaliativa das disciplinas são subutilizados? Aqui, destacamos o significativo volume de produções que, tanto discentes quanto docentes, respectivamente, representados nos gráficos abaixo, indicam ao serem questionados sobre o quantitativo dos produtos no âmbito das disciplinas a cada semestre.

*Gráfico 1 – estimativa de produções realizadas por discentes ao longo de um semestre*



*Gráfico 2 – estimativa de produções recebidas por docentes ao longo de um semestre<sup>7</sup>*

<sup>7</sup> Aqui é preciso destacar que pode ter ocorrido uma falha de interpretação dos respondentes à questão. Ao comparar os resultados obtidos nos dois gráficos, percebe-se que docentes acusam receber um número de produtos por semestre bem menor do que estudantes afirma realizar. Se pensarmos que em cada turma o número de estudantes varia entre trinta e quarenta, os resultados no gráfico de docentes deveriam ser ainda mais expressivos, mesmo que os formatos de realização dos produtos não sejam individuais.



As respostas de ambos os segmentos demonstram que há um número expressivo de produções, o que pode sugerir que, somado às aulas e atividades acadêmicas de pesquisa e extensão, tempo considerável do processo formativo é dedicado à realização de atividades demandadas pelas disciplinas obrigatórias e optativas do curso de História. Os dados coletados confirmam que entre todos os discentes atuais e egressos que responderam aos questionários existe a percepção de que, ao se restringirem a finalidades circunscritas à disciplina, há a perda de outras potencialidades para suas produções.

Enquanto estudante do departamento de História da UnB experienciei diversas iniciativas que a universidade dispõe como, por exemplo, o Programa de Bolsas Institucionais de Iniciação à Docência (PIBID- CAPES) e o projeto de extensão Memória e Ditadura Militar nas Escolas Públicas do Distrito Federal. Ambos os projetos são voltados para pesquisa e o desenvolvimento de materiais didáticos, ou com potencial didático, para serem trabalhados em sala de aula no Ensino Básico. Ao final das proposições, esses materiais são publicizados e compartilhados com públicos interessados nas propostas. O contato com as ações desenvolvidas nesses projetos e a disponibilização das produções para um público mais amplo me fizeram refletir sobre a potencialidade de outras atividades que realizamos ao longo do curso.

Ao cursar as disciplinas da área de Teoria e Metodologia do Ensino de História elaborei propostas didáticas autorais com a finalidade de desenvolvê-las nas experiências de estágio supervisionado com estudantes da educação básica. Elas foram muito marcantes e uma em especial gostaria de destacar nesse momento. Na disciplina de Prática de Ensino de História (PEH) desenvolvi junto a meus colegas de grupo um

material sobre o tema “As leis antitráfico - entre as histórias de liberdade e escravidão no Brasil Oitocentista”. Um dos objetivos na disciplina era o de produzir materiais para utilização didática que propusessem perspectivas antirracistas e antissexistas ao ensino de história. Dessa forma, produzimos uma sequência didática com o objetivo de reconhecer os crimes cometidos contra a liberdade de pessoas escravizadas e sua agência em seus processos de liberdade. A partir da proposta foram elaborados três produtos: uma videoaula sobre o tema, uma atividade de análise de fonte com base em periódicos do século XIX previamente selecionados e dois episódios de podcast (estes foram produzidos previamente pelos outros integrantes do grupo e disponibilizados para compor a sequência didática).

A disciplina em questão ocorreu durante a pandemia de Covid-19, quando as aulas estavam sendo realizadas no formato online e, por conta disso, os materiais não puderam ser testados com estudantes do ensino básico. No entanto, eles foram compartilhados entre os professores orientadores que naquele momento atuavam nas escolas de ensino básico e os outros grupos que compunham a turma de PEH em um evento de mostra no encerramento da disciplina. Todos puderam compartilhar suas impressões sobre os materiais, indicar aperfeiçoamento e pensar outras possibilidades de discussão dos temas. Esse material e os outros que meus colegas de turma produziram possuíam muito potencial didático reflexivo, como foi pontuado pelos professores em sua apreciação no evento de encerramento e, inclusive, solicitaram acesso aos materiais para utilizá-los como inspiração para as próprias práticas didáticas. Essa experiência me levou a questionar como, enquanto curso, estávamos pensando as produções discentes, suas potencialidades além do caráter avaliativo e nossa conexão com públicos que podem ter interesse naquilo que estamos produzindo.

Neste momento, acredito que seja importante evidenciar que, ao pensar outros usos para as produções discentes não estamos questionando o seu objetivo primordial, a processual avaliação das aprendizagens na nossa formação enquanto profissionais, mas a partir das minhas experiências, compreendo que alguns dos resultados dessas atividades formativas podem e devem ser pensadas também com outras finalidades. Essa percepção acerca dos materiais também está presente entre os estudantes atuais e egressos que responderam ao questionário, nos permitindo afirmar que é partilhada a

compreensão de que poderiam ser pensadas outras formas de dar vazão às nossas produções.

Solicitamos aos estudantes na pesquisa exploratória para descreverem a sua melhor experiência de produção de materiais associado às disciplinas, e eles destacam em um primeiro plano, a realização de ensaios e artigos que foram úteis para o aprimoramento de escrita e da pesquisa histórica, além de alguns indicarem esses trabalhos como as “portas de entrada” para pesquisas maiores na Iniciação Científica. Os(as) estudantes também apontam a realização de produtos audiovisuais como podcasts, vídeos e videoaulas com temáticas históricas de interesse dos estudantes do curso e com uma linguagem mais acessível. Nas disciplinas da área de ensino de história, chamam atenção para os planos de aula, e excepcionalmente, são destacadas produções a partir de outras linguagens: a construção de um aplicativo em formato de jogo com finalidade pedagógica, documentários, dentre outras produções. Todas essas produções foram desenvolvidas, ou ao menos inicialmente desenvolvidas, durante as disciplinas do Departamento de História como forma de avaliação das aprendizagens e, com as devidas adequações, acreditamos que elas têm um potencial para circular por outros espaços.

Quando perguntamos aos estudantes sobre o potencial de outros usos para as produções, além do âmbito avaliativo, as respostas se dividem entre aqueles que concordam totalmente com a proposição e aqueles que acreditam que essa colocação é verdadeira "a depender dos tipos de produções". As respostas demonstram que existe a compreensão entre os respondentes de que determinadas produções devem mesmo ser restritas ao aspecto didático da formação, mas elencam que, para além dessas existem outras que merecem maior destaque e repercussão. Dentre os que fazem essa observação, correspondente a uma parcela menor (26,4%), destaco algumas de suas considerações:

Creio que depende porque **nem sempre no período e tempo de uma disciplina se faz possível amadurecer devidamente um trabalho.** Quando as disciplinas acabam, em muitos casos os estudantes não voltam a mexer com o produto que estavam desenvolvendo. (Estudante 1 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

Às vezes sinto que são meros trabalhos sem finalidade para além da sala de aula da graduação. Os professores poderiam incentivar mais a

publicação e até o debate interno, para que **o processo de reflexão fosse menos solitário e com menos foco nas menções**, e mais no debate acadêmico em si. (Estudante 2 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

Acredito q algum nível de seleção seja válida. **Nem toda produção de aluno de história é de qualidade**. (Estudante 3 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

Creio que depende do tipo de produção, pois **nem todas são com o intuito de se fazer públicas para as outras pessoas**. (Estudante 4 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

Penso que depende da produção porque, no início da vida acadêmica, é importante aprender a produzir documentos para uso próprio de estudo e pesquisa, como resenhas e fichamentos. Nesse sentido, a potencialidade dessas produções se dá no **domínio dessas técnicas de leitura e registro de leituras de uma forma esquematizada**, que se dá por si. Nesse sentido, penso que nas disciplinas em que foram pedido - e ensinado - resenhas e fichamentos, o aproveitamento foi ótimo. **Quanto a ensaios e artigos, na minha experiência não lembro de ter havido muito estímulo para publicação, ou mesmo demonstração de como fazê-lo**. (Estudante 5 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

O primeiro ponto que nos chama atenção nas respostas de estudantes é sobre a dificuldade em amadurecer os trabalhos, diante da grande quantidade de atividades realizadas por semestre torna-se difícil realizá-las com maior grau de qualidade. Essa grande demanda de produções pode indicar que elas poderiam ser pensadas em conjunto entre os docentes do departamento, de modo que pudesse ser reconhecida uma proposição articulada do curso para a formação discente, em consonância com o proposto no PPC. As respostas seguem indicando como aspectos negativos que desestimulam maior empenho nas produções: o processo solitário das reflexões e a percepção de que elas se restringem às menções. Nesse sentido, e possivelmente em decorrência disso, é apontado que “nem toda produção de aluno de história é de qualidade” e não são todas que têm o intuito de serem publicizadas. A última resposta se assemelha à compreensão de que as produções devem ter caráter de exercício acadêmico, apresentada nas respostas de alguns docentes, quando indicado que a preocupação com a técnica e o domínio da operação histórica é fator importante para decidir se serão ou não publicizadas. Por fim, há aqueles estudantes que relatam que não há estímulo por parte dos docentes para o compartilhamento dos produtos.

A partir das respostas, podemos construir reflexões no âmbito da pesquisa mais ampla. A restrição das atividades às disciplinas e o grande volume de produções realizadas por semestre acaba por desestimular uma maior dedicação à qualidade dos produtos gerados, devido a não haver grandes expectativas de continuidade das pesquisas iniciadas em sala de aula e nem um estímulo mais direcionado aos debates acadêmicos para além das disciplinas. Nesse sentido, é possível observar que no que tange ao incentivo e compartilhamento de produções mais consistentes, a sala de aula não tem sido espaço promotor dessas iniciativas, deixando à cargo das práticas de iniciação científica e em alguma medida às ações de extensão, onde elas poderão ser melhor desenvolvidas e mais aprofundadas. Quando se considera o tripé universitário, ensino-pesquisa-extensão, podemos inferir que há uma desigualdade estabelecida entre eles e a dificuldade em alcançar sua indissociabilidade: o ensino pode ser compreendido muito mais aos moldes “tecnicistas”, preocupado com as habilidades e competências a serem adquiridas, e posicionando em segundo plano, os debates sobre o potencial e repercussão dos produtos realizados; enquanto a iniciação científica é colocada como referência principal para produções mais robustas e qualificadas; e a extensão como aquele espaço que visa alcançar outros públicos. Dessa reflexão, podemos imaginar que uma maior valorização do potencial destas atividades repercutirá sob a qualidade da formação dos estudantes de História.

O passo seguinte na pesquisa exploratória foi tentar compreender como estudantes e professores respondentes entendem as finalidades das produções. Ao serem questionados acerca da finalidade formativa dos produtos elaborados nas disciplinas, 51% dos estudantes afirmam que o entendimento é variável e depende do professor(a) que os propõe. Apesar disso, é recorrente nas respostas dos discentes a compreensão de que os(as) professores(as) solicitam as produções acadêmicas com finalidade avaliativa para a disciplina e que elas se encerram nessa finalidade. Dessa forma, a partir da questão “com qual finalidade estes produtos acadêmicos são propostos em suas disciplinas?” a prática dos docentes passa a ser analisada para compreender como concebem o ensino de História. Destaco algumas de suas respostas:

Estimular a **leitura crítica da bibliografia trabalhada no curso**, desenvolver **estratégias de leitura de fontes históricas, construção de argumentos historiográficos**. (Professor(a) 1 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

**Sistematização das características de um discurso científico; articulação de competências e habilidades historiográficas;** elaboração e apresentação de uma compreensão autoral sobre um objeto de estudos claramente delimitado. (Professor(a) 2 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

**Formar pesquisadores e professores de história** engajados na **produção de conhecimentos históricos e de materiais didáticos** para o ensino de história. (Professor(a) 3 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

Em síntese, os(as) docentes relatam indicar a realização dos produtos em suas disciplinas com as seguintes finalidades, por ordem decrescente de ocorrência: a) para o aperfeiçoamento de habilidades e competências relacionadas ao ofício do historiador e ao exercício acadêmico (citando como exemplos: aperfeiçoamento de redação, análise de fontes, interpretação de textos, formação do pesquisador etc.); b) para a consolidação de conhecimentos, verificação de aprendizagens e em caráter avaliativo; c) para aproximar a teoria e a prática docente na formação de professores(as). As respostas indicadas corroboram com os indícios de que pode existir a primazia pelo caráter técnico no que diz respeito à finalidade das atividades formativas, acrescida da maior preocupação com a formação voltada para a prática da pesquisa historiográfica.

Durante as disciplinas de Prática de Ensino de História e Laboratório de Ensino de História, ministradas nos semestres de 2020.2, 2021.1 e 2021.2, a professora Cristiane Portela realizou junto ao Laboratório de Ensino de História (LABEH UnB), um questionário com seus estudantes, reunindo um total de 187 respostas de estudantes. Nele, a docente buscou compreender como os alunos percebiam a experiência de formação deles no curso de História e o quanto se sentiam preparados para atuar como historiadores(as). Ao analisar as respostas desses questionários, percebe-se uma similaridade entre os três períodos que apontam para a percepção dos estudantes ser positiva quanto ao curso prepará-los para atuar com pesquisa historiográfica, a desenvolver autonomia intelectual e estabelecer debates diversificados a partir de epistemologias não hegemônicas. Entretanto, naquilo que se refere à segurança para atuar na educação básica, em pesquisas voltadas para o ensino e em práticas

relacionadas a esse público, relatam que o curso auxiliou pouco ou apenas nas disciplinas específicas da área de Ensino de História.

Os dados preliminares das duas pesquisas, quando cotejados conjuntamente, levam a crer que, primeiro, existe uma diferenciação marcada entre aquilo que é compreendido como habilidades para o exercício da pesquisa historiográfica e aquelas para o ensino de história; segundo, pode existir a propensão no curso em acentuar o exercício da primeira em detrimento da segunda e; terceiro, essas concepções levam ao que é apontado pelos dados da entrevista com estudantes ao não se sentirem preparados para atuar na área de ensino, perpetuando o distanciamento entre teoria e prática na formação.

Devemos lembrar que as atividades previstas para cada disciplina, de acordo com o ementário e as metodologias empregadas nos planos de ensino, variam de docente para docente, afinal, estão intrinsecamente ligadas às suas concepções sobre a formação em História. Ademais, a liberdade de cátedra está também assegurada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História da UnB, sendo este desenvolvido de forma conjunta entre a comunidade do curso. Este documento delibera acerca das diretrizes institucionais para a formação dos futuros historiadores e professores de história. Deste modo, para analisar as finalidades envolvidas nas práticas docentes, é preciso observar o que o documento prevê e concebe para a formação discente.

O atual PPC de licenciatura em História diurno delimita como objetivo geral do curso “formar profissionais comprometidos/as com um projeto educacional centrado na formação do/a cidadão/ã crítico/a e atuante tendo como ponto de partida o conhecimento histórico” (PPC, 2019, p 07). O ensino de história assume uma função social que, para além de dotar os(as) estudantes das ferramentas necessárias ao ofício do historiador, atenta-se às necessidades educacionais contemporâneas em promover o desenvolvimento global dos sujeitos, “portanto, uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana.” (ALBUQUERQUE Jr., 2012, p.31).

Além disso, inseridos nos debates sobre ensino de história que estão sendo feitos no país, o texto do PPC dialoga com movimentos que visam a indissociabilidade entre teoria e prática na formação. Nesse sentido, prevê habilitar futuros docentes às

metodologias do ensino, aos conhecimentos necessários para pensar os processos históricos, ao caráter reflexivo acerca de sua prática e a desenvolver pesquisas (PPC, 2019, p, 15). Em outras palavras, objetiva formar professores(as)-pesquisadores(as).

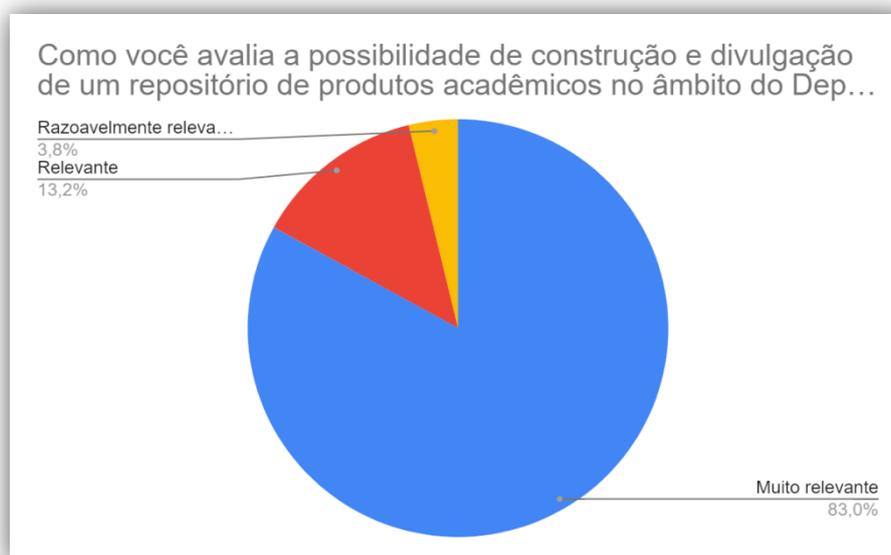
Enfim, ambas as finalidades elencadas no texto do documento são complementares. Para auxiliar estudantes nas escolas em sua trajetória de desenvolvimento global é preciso formar docentes de maneira integral, sem desvincular a produção historiográfica e reflexão epistemológica da prática docente. As metodologias desenvolvidas em sala de aula na graduação devem auxiliar na concretização do perfil professor(a)-pesquisador(a). Ao refletirmos diante desse conjunto de informações percebemos que a forma como as atividades avaliativas estão sendo pensadas e propostas aos estudantes podem estar reforçando o distanciamento entre aquilo que é entendido como práticas de pesquisa em História e como práticas de professores de História. Essa situação merece maior investigação e análise, pois pode interferir negativamente ao tentar alcançar os objetivos elencados para o curso que foram apresentados. Diante do exposto até aqui parece importante pensar na ancoragem institucional da iniciativa do repositório.

Quanto à relevância da proposta do repositório digital no departamento de História, assim respondem professores e estudantes:

*Gráfico 4 – avaliação dos docentes quanto a construção do repositório*



Gráfico 5 – avaliação dos discentes quanto a construção do repositório



Os dados demonstram o interesse, e talvez a curiosidade, de ambos os públicos da pesquisa em se estabelecer um lugar como o repositório digital em nosso curso. Além de oportunizar o diagnóstico do estado das produções internas, o projeto pode vir a gerar a reflexão sobre o *status quo* do curso e estimular inovações. Diante disso surge a questão: será que uma iniciativa como essa deve ser gerida pelos estudantes ou deveria ser incentivada sua institucionalização pelo curso? A proposta do repositório ao compartilhamento e circulação dos produtos discentes pode ser uma motivação a mais para a qualificação da formação em História e, nesse sentido, é importante questionar se sua iniciativa, para ser melhor aproveitada por todo o curso, deva ser ou não articulada a ele institucionalmente.

Ao analisar os dados adquiridos, referente as formas de circulação das produções que professores(as) empregam em suas disciplinas, é possível identificar que ocorrem majoritariamente pela entrega dos produtos aos(as) docentes. As ações de publicação em revistas acadêmicas, apresentação em simpósios e eventos diversos, a aplicação, compartilhamento junto à professores e estudantes da educação básica são pouco expressivas, ou, nesse último caso, são incentivadas por aqueles professores que estão alocados em disciplinas voltadas ao ensino de história. Por sua vez, quando

questionados se acreditam que os produtos acadêmicos elaborados pelos discentes tem potencial para serem utilizados para além do âmbito da universidade, assim respondem:

Sim. Os materiais produzidos **podem ser utilizados na educação escolar e contribuir para o aprimoramento de métodos e técnicas do ensino de história**, sobretudo quanto às abordagens da história indígena, que ainda constituem um "gargalo" do ensino de história no Brasil. (Professor(a) 4 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

Sim. Em primeiro lugar, **no âmbito da escolaridade** (não apenas da escola, como instituição) pública, do ensino básico ao médio, uma vez que todos os produtos são pensados sob essa finalidade - **embora, devo admitir que, via de regra, tenho delegado a concretização dessa utilização aos próprios discentes, como ação individual e particular**. Em segundo lugar, **no âmbito da extensão acadêmica** (cursos voltados para públicos e instituições externos). (Professor(a) 5 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

Sem sombra de dúvida. Com frequência as(os) discentes nos "surpreendem" com trabalhos de excelente nível e que deveriam ser levados ao conhecimento da sociedade em geral. **Infelizmente, minha formação não me permite ser de muita valia nessas situações**. (Professor(a) 6 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

São poucos os produtos acadêmicos dos discentes de graduação que podem ser utilizados além do âmbito universitário. **Normalmente são ideias incipientes**. Alguns podem ser divulgados na mídia, em cursos de extensão, em escolas públicas e debates comunitários. (Professor(a) 7 - Pesquisa exploratória realizada pela autora)

A grande maioria das respostas é positiva quanto à potencialidade das produções, mas essa é compreendida de forma diferenciadas. Como apontado no primeiro destaque acima, professores indicam o ambiente escolar enquanto principal destinação para as produções, ainda em ambientes voltas à comunicação científica (exemplificadas por revistas discentes e debates entre pares) e divulgação científica (através de podcasts, e para "públicos e instituições externas"). Em seguida, o que pode ser indicado como uma das causas para a pouca circulação dos produtos para além do âmbito das disciplinas, destaco a fala em que essas ações são deixadas a cargo dos próprios estudantes pelos professores, situação essa que já foi destacada anteriormente na fala dos estudantes. Esse cenário é corroborado pela autocrítica do docente que entende que sua formação não o prepara para desempenhar esse papel de intermediação. Por fim, acho importante destacar que uma parcela menor considera que a maioria das

atividades não tem potencial para serem publicizadas, ou mesmo nenhuma delas, por não serem melhor desenvolvidas ao longo da disciplina.

Quando são estimulados a pensar sobre como seus produtos podem auxiliar à públicos mais amplos as respostas do(as) discentes converge com a fala da maioria dos professores: apontam o uso para o ensino básico, divulgação científica e debate entre pares. Essas ações ocorrem de forma mais expressiva nas disciplinas voltadas ao ensino onde as produções são propostas visando um público específico.

Através do caminho desenvolvido pela pesquisa exploratória foi possível confirmar a percepção compartilhada entre os respondentes estudantes atuais e egressos quanto a desvalorização de outras potencialidades dos produtos realizados nas disciplinas. Ao tentar compreender possíveis motivações para tal, a análise detida das respostas de professores e estudantes do curso de História demonstram o desestímulo à produção discente, apontam para a sala de aula não ter sido espaço promotor de produções mais consistentes e evidenciam a perpetuação do distanciamento entre teoria e prática na formação. Como dito anteriormente, esses dados são analisados como forma de propor reflexões iniciais acerca das práticas do Departamento de História da UnB e incentivar que pesquisas de maior porte e análises mais aprofundadas sejam realizadas. Visando a pesquisa ampliada, apontamos que o repositório pode gerar reflexões para o curso oferecendo dados para pensar sobre a necessidade de reformas estruturais e a promoção de inovações. A institucionalização, como foi colocado, pode auxiliar nessa tarefa.

A função social estabelecida no PPC quanto ao ensino de história, lugar de referência onde os sujeitos entram em contato com o conhecimento histórico, se coloca como parte integrante de uma discussão maior acerca do campo da história: sua função social contemporânea perante o público. Objetivando a pesquisa mais ampliada e o processo de construção do repositório digital propomos uma última reflexão. Diante do exposto até aqui, muito embora as respostas indiquem que existe o desejo por compartilhar as produções e a percepção de que elas têm potencial para serem publicizadas, sugiro uma questão fundamental na prática do departamento de História da UnB, ele não tem pensado seus públicos de forma inerente às propostas de suas disciplinas e as demandas colocadas ao campo pelo renovado interesse do grande

público ao passado. Essa estrutura pode corroborar para a não concretização do objetivo geral do curso.

Possivelmente, a articulação entre teoria e prática, a promoção da indissociabilidade do tripé acadêmico e o preparo maior dos estudantes para atuar no ensino básico que parecem ainda encontrar dificuldades em serem alcançadas podem indicar que um dos caminhos a se seguir seja justamente atrelado à necessidade de cada vez mais pensar os públicos nas disciplinas. Ao pensá-los estamos refletindo também como contribuir para promover o debate crítico sobre o passado fora da academia e essa discussão está intrinsecamente ligada à como a história chega no ensino de história nas escolas.

## CAPÍTULO 2 - LUGARES DE HISTÓRIA NA ESCOLA

Logo abaixo de uma rua comercial e em meio à inúmeras casas residenciais surge uma escola com muros baixos e repletos de desenhos. Perto da imponência da grande igreja abandonada que fica ao lado ela pode até parecer diminuta, mas a escola ocupa toda uma quadra daquele bairro. Ela está localizada em uma região administrativa periférica do Distrito Federal que parece ser considerada como insegura. Percebo isso pela forma como a colega que me acompanha na experiência do laboratório, e residente de uma cidade vizinha, age estando do lado de fora dos muros da escola: com cautela e muita atenção.

Ao entrar na escola percebo que ela também é colorida por dentro, com paredes rosas e verdes, e está repleta de vida. Chego no horário de intervalo dos estudantes e eles estão todos fora das salas conversando, comendo ou mesmo jogando bola nas duas grandes quadras esportivas que ficam localizadas no ponto central do ambiente. O que mais me chama atenção logo de cara não é sua euforia ou a paleta de cores escolhida pela instituição, mas a grande quantidade de grades em toda a extensão interior da escola dividindo seus espaços. Primeiramente, percebo que separa o ambiente destinado a professores, equipe auxiliar e coordenação/secretaria daquele para aos estudantes. Estes que, inclusive, parecem não poder circular livremente entre esses dois espaços. À medida que vou adentrando mais na escola percebo que as grades se multiplicam realizando várias outras divisões. Ao que parece, cada segmento de série/ano está reservado em um determinado espaço da escola, separando os “maiores dos menores”. Durante o intervalo, todas as grades dos ambientes dos estudantes são abertas, restando fechada apenas aquela que os separa do ambiente dos servidores.

Uma das professoras com quem iremos trabalhar nos recebe na sala dos professores que tem tamanho mediano, está repleta de armários nas paredes e com um ambiente que se assemelha à uma copa bastante movimentada. Todos ali estão entretidos em conversas paralelas e demonstram pouco interesse na nossa presença. Em seguida ela nos leva até a sala onde dará sua próxima aula. No caminho conversamos com a professora em meio ao mar de estudantes que parecem alheios à nossa presença, estando mais interessados em aproveitar o momento do intervalo. Na porta da sala, percebo que nossa presença é notada, eles parecem curiosos e um pouco desconfiados com nossa presença ali. Ao entrar noto que a sala de aula é grande, com extensas janelas, ventilador, um aparelho de ar-condicionado que não sei dizer se funciona e um projetor de vídeo. As carteiras me lembram muito àquelas onde me sentei diversas vezes para estudar durante meu tempo de escola, elas são grandes e azuis, feitas do que parece ser um material plástico de alta resistência. (Diário de Campo Nós do HIS, feito pela autora, em 31/08/2022)

Há quem diga que as primeiras impressões que temos sobre um lugar ou pessoa são as mais marcantes e aquelas que costumam ficar. O relato acima, retirado do diário

de campo que produzi quando conheci a escola descrita, é uma dessas primeiras impressões. O primeiro olhar para esse lugar me causa estranhamento, a presença de tantas grades e as divisões de espaços não ditas, mas presentes nos códigos de comportamento, me levam a crer em um primeiro momento se tratar de um ambiente pouco acessível e acolhedor. A partir dessa e de outras experiências, tenho percebido cada vez mais que as primeiras impressões são marcantes, mas não são as mais importantes ou capazes de definir algo. Na verdade, me parecem ser nada mais que ideias vagas sobre algo, que precisam ser aprofundadas para de fato aquilo ser visto e compreendido em sua totalidade. A proposta a seguir parte das minhas anotações em diário de campo das primeiras impressões ao realizar pesquisa-ação em uma escola pública do Distrito Federal. Retorno a esses relatos para propor reflexões apoiadas em segundas impressões. Dessa vez a partir de um olhar menos surpreso a novidade, mas ainda atento às singularidades do lugar que observo.

A pesquisa-ação exploratória realizada na escola foi uma experiência como laboratório de ensino em História, onde buscávamos compreender quais as possíveis demandas de professores que estão nas escolas para um projeto como o repositório, quais soluções poderíamos propor e pensar a experiência desse público na plataforma. Na ocasião desenvolvemos o trabalho com dois professores-supervisores, uma dá aulas no turno da manhã e o outro no turno da tarde. O laboratório foi dividido em três etapas: primeiramente, observamos algumas de suas aulas, em seguida conversamos sobre suas necessidades e demandas naquele momento e, por fim, elaboramos materiais didáticos e realizamos aulas-oficina em duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental.

O objetivo foi mapear as necessidades dos professores, realizar uma primeira busca no Departamento de História da UnB a fim de encontrar produtos que poderiam suprir essa demanda e experimentá-los junto aos estudantes desses professores. O grande impasse que esse laboratório nos trouxe está relacionado ao conteúdo dos materiais didáticos que os professores nos solicitaram, pois nós não tivemos sucesso em encontrar produções que os contemplassem. Algumas questões já surgem nesse momento como: porque existe a dificuldade em encontrar materiais de conteúdos/temáticas “clássicas” do currículo dentre as produções de discentes do curso? Estariam os debates da universidade distantes do “chão da sala de aula”? As escolas estão “atrasadas” com relação à historiografia mais recente? A forma que encontramos

de contornar esse impasse foi, ao invés de experimentar as produções já prontas como era esperado, realizar duas tarefas: em primeiro lugar adaptar alguns dos materiais que recebemos para atender à demanda do professor – atividade essa que é esperada ser feita pelo público que irá utilizar os materiais do repositório; para a segunda tarefa buscamos referências específicas e criamos um novo material para atender a demanda da professora.

O plano inicial para a pesquisa-ação na escola mudou, mas conseguimos compreender melhor as demandas e a experiência de uso da plataforma para os professores. Da mesma forma, também houve mudanças nas primeiras impressões sobre esse lugar. Através do contato mais aproximado com os dois professores de História que possuem propostas tão distintas foi possível perceber a sala de aula, a prática dos professores, os estudantes e o ambiente da escola como um espaço de pluralidade de experiências.

## **2.1. “EU SOU NEGRA O ANO INTEIRO NÃO SÓ EM NOVEMBRO!”**

Enquanto caminhamos em meio aos corredores cheios de grades da escola nos direcionando à sala, a professora explica qual o planejamento de aula para o dia em suas turmas do 7º ano. Ela conta que realizou um curso pela EAPE<sup>8</sup> chamado “Mulheres Inspiradoras” e ao longo do ano vem desenvolvendo um projeto com seus estudantes sobre personalidades negras. A professora explica que em cada bimestre ela escolheu uma mulher negra pensadora, poetisa ou escritora de outros gêneros, e apresentou aos estudantes a personalidade e suas produções. Juntos discutiram algumas das obras e as temáticas centrais que elas trabalham. Ao final os estudantes realizaram uma atividade específica sobre aquilo que conversaram nas aulas e sobre as personalidades. No primeiro bimestre ela apresentou Chimamanda Adichie – pensadora, feminista e escritora nigeriana -, no segundo eles produziram conteúdo para o Instagram sobre autoras quilombolas e no terceiro ela irá apresentar para eles Cristiane Sobral, poetisa da Ceilândia.

Estamos no fim de agosto e a professora se movimenta para pensar a mostra relacionada ao dia da Consciência Negra que vai acontecer na escola. Ela compartilha que todos esses trabalhos que seus estudantes estão fazendo ao longo do ano fruto do projeto serão expostos na mostra, e critica outros professores da escola que apenas trabalham sobre questões raciais próximo a novembro movidos pelo dia da Consciência Negra. A frase seguinte que ela diz ao defender o projeto

---

<sup>8</sup> EAPE é o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

que vem desenvolvendo com seus estudantes ficou gravada na minha memória, com a voz nítida e repleta de convicção: “a consciência negra não é apenas em novembro. Nós somos negros o ano inteiro”. Nossa conversa acaba quando chegamos na porta da sala de aula. Alguns dos estudantes vêm conversar com a professora entusiasmados, eles nos olham com certa desconfiança e curiosidade. (Diário de Campo Nós do HIS, feito pela autora, em 31/08/2022)

Existe entre os estudantes uma espécie de mistério envolvendo a identidade de seus professores. Toda e qualquer interação com a vida privada deles é vista como uma pista para tentar compreender quem é esse ser “místico” que desperta tanta curiosidade. O que eles ainda não parecem ter percebido é que há uma forma muito mais fácil de conhecer um pouco melhor esse sujeito, basta prestar mais de atenção em suas aulas. Elas podem revelar muito sobre quem são, de onde vem e quais suas convicções. A cena acima é um desses momentos reveladores, por assim dizer. É possível notar através dela como a experiência subjetiva da professora-supervisora molda sua prática didática resultando no projeto relacionado à consciência negra planejado para desenvolver com seus estudantes.

Flávia Caimi assim escreveu, “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (2015), e concordo com a afirmação. De fato, existem inúmeros tipos de entendimentos que são necessários aos professores para darem aula além do arcabouço teórico e de conteúdos em si. Mas aqui ousou incluir mais um tipo de camada nessa afirmação, o entendimento de si. Assim, parafraseando Caimi, afirmo que para ensinar História aos estudantes é preciso entender de ensinar, de História, dos estudantes e de si como sujeito dentro e fora do lugar da sala de aula.

Todo o processo toma como mote a forma com a qual professores colocam-se nesse lugar. Não apenas intelectualmente, mas também através da subjetividade de seus corpos. Ao questionar a professora-supervisora sobre como ela percebe seu lugar no processo de ensino-aprendizagem, ela coloca: “eu queria falar [que é o lugar de] mediador para ficar bonito, mas eu acho que a gente faz muito mais”. Esse “muito mais” está nas demandas do currículo que precisam ser cumpridas e aquelas da escola, nas intervenções que são feitas em sala junto aos estudantes, nas cobranças de familiares etc. Acredito que esse lugar de mediador que a professora-supervisora coloca precisa ser um pouco mais abrangente. Professores não são apenas mediadores dos conhecimentos e daquilo que ocorre no espaço da sala de aula, mas se veem em uma posição onde

necessitam assumir a mediação de todas essas demandas e conflitos que estão no contexto da escola e de seus estudantes. Isso tudo antes mesmo de estarem em sala de aula e exercer seu ofício.

Cada escola trará sua especificidade, seja pelo contexto de políticas educacionais em que está inserida, sua localidade, o público ao qual atende, se é uma instituição pública ou privada. O lugar de mediador que é assumido por professores é uma identidade que molda através de suas subjetividades e é moldada pelo contexto que está inserido. bell hooks ao falar sobre sua experiência como professora universitária coloca:

Uma das coisas que eu estava dizendo é que, como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença (2017, p. 181)

A professora-supervisora, por exemplo, tem uma prática didática que é transpassada pelo corpo feminino, negro e periférico em que habita ao longo de sua existência. A união entre corpo e mente – esse último considero como aqueles entendimentos que vem da academia, cursos e afins – transformam a prática, desde o recorte temático de conteúdos, a escolha dos conceitos a serem trabalhados até sua metodologia didática. Em entrevista ela conta sobre como cresceu e estudou na mesma cidade da escola onde atua e explicita como isso dá a ela um outro tipo de visão dos seus estudantes. E se para ensinar aos estudantes é preciso entender deles, sua prática foi moldada diante das próprias experiências levando a um processo de reconhecimento e aproximação com o cotidiano dos estudantes.

Durval Albuquerque Jr afirma que “a história, como formadora de subjetividades, é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas. O ensino e a escrita da história implicam sempre a tomada de posição política e a defesa de valores, mesmo quando não se está atento para esses aspectos.” (2012, p. 33). Ao comparar a atuação dos professores-supervisores no que diz respeito às ações voltadas para a discussão racial na escola naquele momento é possível observar uma grande distinção entre as práticas. Se por um lado a professora-supervisora assume uma postura

ética e política ativa ao longo do ano para provocar seus estudantes quanto à essas discussões. Por outro, o professor-supervisor, de forma consciente ou não, parece concentrar as discussões em um período determinado do ano movido pela efeméride em novembro. As duas formas de abordar a temática racial, apesar de ambas constituírem algum grau de debate em sala sobre o assunto, o que já é algo muito importante, podem resultar em construções que ou compreendem a temática racial como um debate inerente à sociedade e sua história, ou compreendem a importância da temática, mas considerando a discussão pertencente a um nicho social específico e períodos históricos determinados. Assim, através da mediação na prática dos professores de forma ativa ou passiva, o estudo da temática conferiu duas perspectivas com implicações políticas e éticas distintas acerca do mesmo tema.

É necessário ter consciência sobre como enquanto professor esse sujeito se entende no espaço da sala de aula. Ao refletir como provocar em seus estudantes o pensar historicamente a prática escolar se dará em intrínseco contato com essas diversas facetas mencionadas, formada por subjetividades e formadora delas.

## 2.2. “NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS”<sup>9</sup>

Essa aula é logo após o intervalo e os estudantes voltam para a sala agitados. Eles conversam com a professora enquanto ela organiza a caixa de som e o projetor. Ela começa a aula, mas eles estão focados em conversas paralelas. Ao chamar a atenção deles, eles começam a se acalmar e ela consegue dar início à proposta do dia. Primeiro a professora retoma aquilo que eles já haviam feito sobre outras pensadoras negras ao longo do ano e apresenta qual a personalidade que irão trabalhar nesse semestre. Ela recupera a lembrança sobre quem é a Chimamanda, uma mulher negra, nigeriana, pensadora e escritora e apresenta Cristiane Sobral, uma mulher negra, periférica, moradora da Ceilândia e poetisa. Ela realiza uma comparação apontando as semelhanças e diferenças entre as duas. Os estudantes ficam muito curiosos por uma pessoa que está tão próxima a eles ser escritora e considerada uma pensadora/intelectual. Eles associam essas características a pessoas famosas como a Chimamanda e perguntas como “Professora, como ela é famosa se a gente nunca ouviu falar dela?”, “Ela é famosa e mora na Ceilândia?” surgem à medida que a professora vai falando sobre a escritora.

---

<sup>9</sup>O título faz referência ao poema homônimo de Cristiane Sobral presente no livro: SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Athalaia, 2010.

Em seguida ela apresenta um vídeo da poetisa declamando um de seus poemas chamado “Não vou mais lavar os pratos”. Ele fala sobre uma mulher negra que ao começar a ler decide parar de realizar trabalhos domésticos. Algumas risadas e exclamações dos estudantes surgem durante o vídeo sempre que o eu lírico se recusa a lavar os pratos. Ao final, a professora pergunta aos estudantes o que eles entenderam do poema e várias respostas surgem. Em meio ao “caos” de participações, alguns estudantes trazem ao debate questões relacionadas à divisão dos trabalhos domésticos. Uma estudante reflete sobre isso com base nas experiências que já viveu em casa afirmando que as tarefas domésticas sempre são destinadas às mulheres. Ela compartilha a história de um almoço em família onde as mulheres da casa, ela inclusive, estavam todas na cozinha ajudando a preparar a refeição enquanto os homens ficavam na sala fazendo outras atividades. Nesse momento um estudante do outro lado da sala, de forma exaltada, diz a ela “ninguém tá te obrigando a isso”. Nesse momento eles começam uma discussão acalorada e a professora intervém. Ela procura explicar ao estudante que existe uma naturalização desses papéis de gênero na sociedade e que por mais que ela não seja “obrigada” a realizar essa tarefa, é esperado que isso ocorra. Os ânimos de acalmam depois disso. O sinal tocou logo após essas discussões e fomos para a próxima sala.

Na turma seguinte não houveram discussões tão acaloradas, mas os estudantes seguiram muito participativos e trazendo diferentes questões sobre as quais o poema os fazia pensar. Também falaram sobre feminismo, machismo e relacionamentos abusivos dentro dessa perspectiva de papéis de gênero. A professora chamou a atenção para a forma como esses papéis são constituídos socialmente e historicamente, e como o poema também faz referência aos papéis sociais que pessoas negras foram colocadas para assumir desde o período colonialista. (Diário de Campo Nós do HIS, feito pela autora, em 31/08/2022)

Na cena destacada a professora-supervisora utiliza um poema estratégico, relacionado ao projeto da consciência negra, que suscita o debate sobre raça e gênero a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ele é utilizado como um catalisador das memórias dos estudantes para que façam conexões com situações do presente e seu cotidiano. É também como um “gancho” para o estudo do passado. Todo o processo é desenvolvido de forma a levar os estudantes a pensarem a sociedade atual, questionarem o *status quo* e, através da mediação da professora, realizarem conexões com o passado que podem ajudar a responder à pergunta “porque as coisas são assim?”. A proposta didática abarca não necessariamente conteúdos pré-definidos em caixinhas do currículo, mas aposta na transversalidade destes para promover a construção de conhecimento conjunta entre professora e estudantes. Assim, trabalha conceitos de segunda ordem

como historicidade, permanências e rupturas que são imprescindíveis para o estudo do passado conectado às demandas e situações do presente.

Logo no primeiro contato com os professores procuramos compreender quais eram suas demandas em materiais e conteúdo para que pudéssemos buscar por produtos com potencial para auxiliá-los. Aqui surgiram algumas surpresas no processo. Enquanto estava realizando em sala atividade com uma proposta transversal aos conteúdos, abordando temáticas específicas e experimentando conexões entre passado e presente, a professora-supervisora nos solicita materiais sobre conteúdos “comuns” do currículo como, por exemplo, Absolutismo e Estado Moderno. Já o professor-supervisor está em busca de materiais sobre “História da África” como forma de trabalhar a consciência negra.

Através das observações em sala foi possível identificar duas formas de perceber os conteúdos na prática docente. Por um lado, a professora-supervisora se mostra mais preocupada com a metodologia em busca de outras formas de trabalhar os conteúdos “comuns” do currículo. Por outro, o professor-supervisor está interessado em novos conteúdos, aqueles que os estudantes não entrarão em contato facilmente por não estarem presente no livro didático ou mesmo no currículo. Existem aqui duas visões sobre esses conteúdos, a primeira os trata como um meio para um fim, a segunda os coloca como um fim em si.

De acordo com Fernando Seffner, “a aprendizagem significativa em História serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente” (2018, p. 37). Nesse sentido, a escolha dos conteúdos e dos métodos para trabalhá-los são imprescindíveis para garantir uma aprendizagem significativa. Apesar das reivindicações sociais, dos avanços nas discussões curriculares e as novas perspectivas historiográficas e do ensino de história, a carga de conteúdos presente no currículo continua ainda muito voltada a um processo de ensino-aprendizagem passivo e eurocentrado. Os livros didáticos, a fonte de mais fácil acesso tanto de estudantes quanto de professores, refletem essas disputas que ocorrem no currículo.

Ainda assim, como elabora bell hooks, um currículo progressista por si só não torna a educação libertadora, é preciso rever a própria prática pedagógica (2017, p. 190-1). O desafio que se coloca nessa etapa da prática pedagógica é a mediação entre as

demandas curriculares e uma proposta que faça sentido aos estudantes, incentive o senso crítico e a análise de situações-problema com base no conhecimento histórico. Diante disso, os conteúdos deixam de assumir o lugar de centralidade no processo de ensino-aprendizagem na medida em que as discussões não se baseiam mais em apenas “o que” ensinar, mas passam a refletir cada vez mais o “como” e “para que” ensinar.

### **2.3. “VOCÊ VIU COMO ELES GOSTARAM? ESTAVAM TODOS QUIETINHOS...”**

O professor nos apresentou à turma como professoras da UnB, disse que iríamos dar uma aula sobre o continente africano e pediu para os estudantes ficarem em silêncio e prestarem muita atenção na gente. Assim que ele terminou, já emendei em sua fala, em um tom descontraído, que minha colega e eu gostamos da participação dos estudantes e queremos ouvir a opinião deles sobre os temas. Essa foi a tentativa de contornar a grande quietude que se estabeleceu na sala depois da orientação do professor.

Iniciamos a oficina propondo a construção de um quadro de palavras sobre o continente africano e sua história a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Inicialmente acanhados, surgiram algumas impressões como “lá tem muita enchente”, “fome”, “pobreza”, mas poucos se aventuraram a contribuir. Insistimos fazendo perguntas específicas sobre como eles viam o continente sendo retratado nas mídias, quais eram as impressões deles sobre a educação, saúde, cultura etc. Dava para perceber que era um pequeno núcleo de estudantes da turma que participava, eles estavam distribuídos mais próximos da lousa. Criamos nosso quadro de palavras e fomos questionando acerca de como ele aparentava aos estudantes, se possuía mais impressões positivas ou negativas dentre outras questões. A seguir apresentamos alguns recortes do Ted Talk da Chimamanda Adichie “Os perigos da história única” e ao final perguntei o que eles haviam entendido do vídeo. Um silêncio tornou a pairar a sala e mesmo aqueles que nos disseram já ter assistido à palestra em outro momento não responderam à pergunta. Tento formular perguntas mais diretas imaginando que talvez não estivéssemos nos fazendo compreender, mas a oficina seguiu ainda muito silenciosa. Seguimos com o planejamento da aula para um momento de exposição sobre dois reinos africanos cujo a história não era contada nos livros didáticos que eles utilizam. Quase nenhum comentário era feito acerca do que apresentamos e nenhuma dúvida surgiu. Era um monólogo e de onde eu estava conseguia ver os estudantes “derretendo” em suas cadeiras, eram poucos aqueles que ainda aparentavam estar envolvidos.

Ao final, convidamos eles a fazerem outro quadro conosco, a partir do mesmo questionamento sobre as impressões deles sobre o continente africano, mas agora tendo em vista o que tínhamos “conversado” naquela oficina. Para minha surpresa esse novo quadro refletiu o

caminho didático que havíamos planejado construir com aquela oficina. Em comparação com o primeiro, ele era mais rico, trazia outras perspectivas narrativas sobre as sociedades africanas, era o início de um novo olhar.

Saí da sala de aula cheia de questões sobre o desenvolvimento da oficina. Me incomodava profundamente a pouca participação e estava repassando na mente a metodologia que escolhemos, a forma como as coisas se desenrolaram, os problemas iniciais com os equipamentos para tentar identificar o problema. Do lado de fora da sala o professor parecia incrivelmente entusiasmado com os resultados daquela aula e falava sobre como gostaria de levar a oficina para o restante das turmas dele. Na visão dele havia sido um sucesso, afinal, os estudantes estavam todos calados no decorrer das dinâmicas e isso significava que eles estavam prestando atenção e haviam gostado da proposta. (Diário de Campo Nós do HIS, feito pela autora, em 29/09/2022)

A pergunta que ficou é, o que deu errado? Ao propor a oficina descrita acima acreditávamos que levar um conteúdo com maior potencial crítico, atrelá-lo às mídias digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes e partir dos seus conhecimentos prévios seria suficiente para fazê-los engajar na oficina. Entretanto, não foi esse o resultado. Poucos foram os que participaram das dinâmicas, inclusive nos momentos em que pedíamos pela opinião deles sobre um tema. Foi uma experiência bastante silenciosa e apesar de alcançarmos o resultado esperado ao final, o processo foi desafiador.

Quando professores assumem um lugar de mediadores do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvem os conteúdos como meio para um fim retirando-os da centralidade do processo, esse lugar passa a ser ocupado pelos estudantes. Estes que são, ou deveriam ser, os protagonistas da experiência. Então, retorno à pergunta “o que deu errado?” e a ela acrescento outra: as mudanças na prática pedagógica são suficientes para que os estudantes deixem de exercer papel de passividade frente ao processo e assumam o protagonismo? A experiência dessa oficina mostrou que antes é necessário confrontar possíveis práticas educacionais que já estão enraizadas nesses estudantes para só então alçar à novos lugares. Utilizando a metáfora mobilizada por Alfredo Veiga-Neto (1996):

Não tenho dúvidas de que uma constante ida aos porões da casa que habitamos (...) se faz necessária como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais. Além do mais, as descidas aos porões nos potencializam

sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem. (p. 268)

A partir das observações da oficina com o professor-supervisor foi possível identificar que a dinâmica entre o docente e seus estudantes se dá através de uma noção de autoridade que prima por um ambiente mais controlado. Nos primeiros contatos com os estudantes, o professor nos apresenta como “professoras da UnB” que irão passar um conteúdo novo e logo em seguida pede que eles se mantenham em silêncio para nos ouvir. De forma não dita, nos é colocado o local de provedoras do conhecimento que será depositado nos estudantes. De forma dita, espera-se a passividade dos alunos perante nossa exposição.

Joaquín Prats, ao enunciar sobre as dificuldades para a aprendizagem histórica devido, entre outras questões, à natureza da ciência histórica não ser como a de outras ciências passíveis de serem testadas e reproduzidas, afirma que “é por isso que muitos professores preferem transmitir a História por meio de livros de textos que ofereçam informações acabadas ou por meio de explicações nas aulas em que as atividades dos alunos se reduzem a fazer apontamentos.” (2006, p.8). Essa passagem pode auxiliar a compreender a situação de passividade que se sucedeu na oficina do professor-supervisor. Afinal, ao promover um ambiente controlado e imprimir um senso de autoridade sobre os conteúdos, apresentando-os de forma acabada aos estudantes, o professor pode evitar possíveis intervenções que tentem deslegitimar essa ciência e seu lugar de autoridade perante esses conhecimentos. Especialmente em momentos como o do atual contexto do país onde as disputas de narrativas estão acirradas e os apelos à pós-verdade ganham cada vez mais espaço.

Em comparação com a aula relatada acima a oficina com a turma da professora-supervisora foi uma experiência muito diferente. A dinâmica entre os estudantes e a docente é bem diferente não sendo caracterizada pelo controle além daquele necessário para o desenvolvimento das atividades. Em suma, propusemos uma partida de Role Playing Game (RPG) para trabalhar conceitos como Estado Moderno, absolutismo monárquico e a transição do feudalismo para a modernidade. A maioria dos estudantes participou ativamente da atividade, engajando-se em seus personagens e na história. Foi possível ouvir suas vozes nitidamente. Dentre eles houveram também os que optaram

por permanecer calados e à parte da dinâmica. É sobre eles que irei tratar a partir de agora.

Ao conversar com a professora-supervisora, ela relata que em certos momentos não importa o conteúdo ou o método que ela esteja utilizando, os estudantes vão se negar em fazer parte seja por se sentirem envergonhados em participar, seja por estarem desinteressados e não verem sentido em estar “ali” - na escola e naquela aula. De forma mais geral, ela aponta que ao longo dos anos em que está trabalhando na Secretaria de Educação do Distrito Federal percebeu uma desilusão dos estudantes quanto aos estudos, muitos estão na escola apenas porque os familiares consideram importante. Nesses dias ela precisa deixar o programa de lado e procurar mostrar para eles a importância daquele processo de ensino. Essa falta de conexão e significação para com a educação é um dos estimuladores da passividade dos estudantes frente às aulas.

Prats aponta que dentre as dificuldades para a aprendizagem histórica está a noção ainda muito presente entre os estudantes que História é apenas o estudo do passado e “não necessita ser compreendida, mas sim memorizada” (2006, p. 9). Essa noção potencializa a falta de sentido nos estudos da história e leva à questão, como podem se compreender enquanto sujeitos históricos quando ainda veem a história através dessa ótica? É possível perceber pelo relato da professora-supervisora que seus estudantes, enquanto estão na aula, compreendem que estudar história é bem mais que uma visita ao passado e realizam conexões com o tempo presente, mas quando saem desse ambiente essa compreensão se perde. É como quando estamos aprendendo uma nova língua. Para nos tornar fluentes nela é preciso além das aulas de gramática e vocabulário realizar um processo de imersão na cultura ligada a ela – que ocorre durante a aula de História -, quando estamos nesse lugar nos tornamos fluentes. Entretanto, quando retornamos ao país e cultura de origem onde não estamos mais em contato constante com essa nova linguagem, vamos aos poucos perdendo a amplitude de vocabulário e as conexões que antes havíamos estabelecido.

Ao descer aos porões dessa casa, percebo que existem questões basilares que impedem uma efetiva prática do protagonismo estudantil. Como pedir que nossos estudantes se coloquem mais ativos em seu processo de ensino quando a compreensão sobre por que estudar parece ter se perdido? Como dar a oportunidade de ouvir suas vozes quando temos medo do que elas podem dizer diante de seu atual contexto? Como

fazê-los compreenderem-se como sujeitos históricos frente a uma proposta curricular de conhecimentos que lhes é passado – como verbo e adjetivo - ao invés de constituído, analisado e conectado? Essas e várias outras questões se colocam diante daquele que compreendo como o lugar dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a centralidade.

#### 2.4. “...ONDE TUDO EM EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE ACONTECE”<sup>10</sup>

Na última turma que entramos junto da professora ela já estava mais adiantada com o projeto e apresenta outro poema de Cristiane Sobral, dessa vez chamado de “Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz”. O poema fala sobre o a autoaceitação de características da estética negra frente ao padrão de beleza branco. A professora faz o mesmo questionamento aos estudantes e eles falam sobre suas experiências relacionadas à autoestima, sobre seus cabelos e situações de racismo que já sofreram. Em seguida ela compartilha uma história sobre como foi o processo de aceitação do seu cabelo e a decisão por parar de fazer alisamentos. Em meio a essa conversa, a professora trabalha conceitos como eurocentrismo, negritude, branquitude e preconceitos, chamando a atenção para a historicidade deles e suas construções. Ao final do debate ela propõe que o trabalho do semestre seja uma reflexão sobre preconceitos ou uma forma de manifestação por respeito. (Diário de Campo Nós do HIS, feito pela autora, em 31/08/2022)

Ao longo da experiência de pesquisa exploratória na escola percebo uma grande diferença na forma como os professores estão envolvidos com seus estudantes. O professor-supervisor parece ser mais distante e reservado, ocupando um lugar mais demarcado pelo senso de autoridade. Seja uma autoridade determinada pelo domínio dos conteúdos, que pode ser analisada em sua prática a partir da preocupação maior com os conteúdos a serem ensinados e a forma como nos coloca como detentoras de um conhecimento a ser transferido. Seja pela tentativa de controle da participação de seus estudantes, ao pedir que eles estejam atentos às apresentações, mas que se mantenham em silêncio. Nesse breve contato com as dinâmicas em sua turma, percebo um forte

---

<sup>10</sup>SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010. p. 213-229.

senso de hierarquização, tanto do lugar do professor quanto dos conteúdos, em relação aos estudantes.

A conduta nas turmas da professora-supervisora por outro lado é muito menos demarcada por essa hierarquização que é inerente à dinâmica professor-alunos. A relação, como é observada pelo recorte de cena acima, se dá através do incentivo ao diálogo, pela construção de conhecimento conjunta e a afirmação das subjetividades desses sujeitos que compõem o lugar da sala de aula. É possível observar que tanto estudantes quanto professora compartilham histórias de vida mobilizando-as em torno da temática proposta para a discussão. bell hooks defende que “as histórias, sobretudo as histórias pessoais, são uma maneira poderosa de educar, de construir uma comunidade na sala de aula. Isso passou a se aplicar com mais intensidade quando as salas de aula se tornaram mais diversas” (2020, p. 98). Essa sala de aula se torna espaço onde, através dessas práticas, assiste-se à constituição de uma verdadeira comunidade de aprendizagens, um espaço de fala e escuta qualificada, onde estudantes e professora estão presentes como intelectualidades e como corpos-sujeitos experienciando o mundo (HOOKS, 2020), objetivando uma aprendizagem qualificada e significativa.

Fernando Seffner apresenta a sala de aula como “o lugar mais importante, onde tudo em educação verdadeiramente acontece.” (2010, p. 229). Muito embora a aprendizagem histórica não ocorra apenas no ambiente da sala de aula, ela é o principal lugar de elaboração desse aprendizado. Ela será moldada diante de todas as relações que são colocadas pelos sujeitos que a compõem e através das dinâmicas que os conteúdos que serão desenvolvidos coloca a ela. E para além das formas como os professores se colocam e desenvolvem sua relação com os estudantes, está a existência de uma comunidade na sala de aula formada pelas relações dos estudantes que é independente do professor. A professora-supervisora aponta que os estudantes constituem uma comunidade própria nesse espaço, “eles podem até não gostar dos professores, da aula, mas gostam da sala de aula”. Essas relações precisam ser consideradas e mediadas pelos professores.

A sala de aula é um lugar transitório, que só existe enquanto constituído por essas dinâmicas. Quando elas se dissolvem e o ano acaba, esse espaço deixa de ser o que é para se tornar outro a partir dos novos sujeitos que o comporá. Ele nunca será o mesmo. Além de um ambiente de comunidade onde os estudantes podem encontrar

acolhimento e identificação, ele também poderá ser lugar dos mais variados tipos de violências. Afinal, nele se refletirá todas as questões que são colocadas à sociedade e à aprendizagem histórica.

## **2.5. QUAL O LUGAR DA HISTÓRIA NA ESCOLA?**

Para propor uma segunda impressão da escola, parti da premissa de que ela é um ambiente de produção de conhecimento próprio. Cristiani da Silva (2019) afirma que no Brasil a partir de debates iniciados nos anos 1980 “o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução” (p. 51). Assim, o contexto em que se insere a escola, a subjetividade dos sujeitos pertencentes a ela, a forma como é constituída sua cultura, as interlocuções com o conteúdo e debates historiográficos, tudo isso interfere na forma como a construção do conhecimento ocorrerá, conferindo um saber próprio àquele ambiente.

As observações feitas sobre os lugares destacados como vitais no processo de ensino-aprendizagem me mostram que o lugar da história na escola se expressa através de uma disputa entre uma visão antiga sobre a História e o ensino de história e uma nova.

O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim. Podemos dizer que o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Em vez de denso, poder-se-ia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem (SEFFNER, 2010, p.213)

Essa interpretação apresentada por Seffner faz parte das novas perspectivas que vem sendo desenvolvidas nas discussões sobre ensino de história a partir da concepção de uma História que cada vez mais exerce função social. É possível verificar nas aulas dos professores-supervisores que, em maior ou menor medida, existe a aproximação com alguns aspectos dessas novas perspectivas. Entretanto, observa-se também que uma visão mais tradicional que entende o professor como transmissor de conhecimentos,

com conteúdos que são apresentados de maneira acabada à estudantes passivos frente à disciplina segue presente em alguma medida.

Essa disputa está evidente também nos currículos, tanto estaduais quanto federais que, apesar de propor novas perspectivas quanto ao ensino de História, ainda são marcadamente conteudistas e eurocentrados. Também de forma mais ampla ao se discutir sobre o lugar da História e da memória na atual sociedade e em meio a narrativas que tentam deslegitimar a produção historiográfica. Por fim, há o distanciamento ainda muito presente entre por um lado as produções da universidade e por outro as demandas de ensino que partem da escola.

A experiência adquirida através da pesquisa-ação que foi realizada torna nítida a necessidade de reaproximação entre escola e universidade. Ao pensar o lugar que a História ocupa nos espaços de ensino e como ela é experienciada na academia compreende-se a necessidade latente que há em estreitar as trocas entre esses dois lugares para que possamos cada vez mais auxiliar a formar sujeitos com autonomia intelectual e criticidade.

## **CAPÍTULO 3 – POR UMA OUTRA HISTÓRIA PÚBLICA?**

### **3.1. DESAFIO PARA UMA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA: É PRECISO (RE)PENSAR NOSSOS PÚBLICOS?**

Ao longo dos séculos XIX e XX para firmar sua autoridade como ciência e institucionalizar-se no meio acadêmico o campo da História precisou se afastar das narrativas e da literatura para cada vez mais se aproximar metodologicamente de outras ciências sociais. Assim, através de narrativas “frias” e cada vez mais voltadas para o compartilhamento entre os pares a História distanciou-se de seus públicos à época, “estadistas e classes superiores da sociedade” (MALERBA, 2017, p. 140). Agora mais uma vez sua autoridade e legitimidade estão sendo colocadas à prova. O longo período distanciado da sociedade provocou uma não compreensão de seus métodos e práticas e em meio a grandes disputas de narrativas e o descrédito das ciências, especialmente sociais, no atual contexto do país torna-se ainda mais plausível que a sociedade passe a questionar nossas produções científicas. A resposta para esse problema na atualidade, no entanto, precisa ser diferente, agora ela perpassa pela reaproximação com o público não acadêmico.

Através do desenvolvimento do repositório NdH foi possível observar esse distanciamento entre universidade e público que ocorre também na formação acadêmica. Destaco para reflexão uma cena retirada do diário de campo relacionada ao público específico da educação básica com o qual o projeto de extensão atua. O curso de História é dividido por uma organização temporal que as disciplinas seguem para cumprir o currículo, por exemplo, história medieval, história antiga, história moderna, dentre outras. Entretanto, os programas das disciplinas são preparados de acordo com temáticas destaque em cada período pelos professores, não necessariamente propondo um estudo que segue uma linha do tempo factual. Especialmente nos livros didáticos de história utilizados nas escolas, seu estudo segue a demarcação temporal dividida nos mesmos períodos, mas é apresentada ainda predominantemente de forma factual preocupando-se em transmitir aos estudantes os eventos mais importantes ao longo da história. Professoras e professores, diante disso, tem o papel de manejar esses conteúdos e temáticas de forma a constituir uma aprendizagem significativa.

Ao questionarmos nossos interlocutores na escola onde realizamos a pesquisa acerca de quais materiais eles necessitavam naquele momento, muito inserida no contexto universitário, esperava por pedidos relacionados a temáticas transversais como raça e gênero ou mesmo produtos que refletissem novas temáticas e críticas historiográficas. No entanto, eles nos solicitaram materiais sobre conteúdos específicos do currículo como já foi mencionado anteriormente.

Em um segundo momento, quando em busca dos materiais solicitados dentre os produtos realizados pelos discentes do departamento de História, um dos professores do curso nos informou que teríamos muita dificuldade para encontrar produções acerca dos recortes temáticos solicitados. Isso se deve ao fato de as disciplinas do curso seguirem linhas teóricas e recortes diferentes e mais aprofundados em relação às que constam no currículo do ensino básico o que resultaria em não haver materiais relacionados à tais temáticas. Na visão dele, nosso desafio seria produzir um material novo que abarque a crítica à “chavões” ainda repercutidos nos materiais didáticos sobre “estados absolutos/absolutistas”, já muito revisado pela historiografia mais recente.

É importante lembrar que, como destaca Jean Carlos Moreno (2021), tanto alunos quanto professores não podem ser considerados como meros reprodutores, ou aquele antigo lugar-comum de “tábula rasa”, dos conteúdos, livros didáticos e daquilo que é dito em sala de aula. Como argumenta o autor, estudantes a partir de seus contextos e conhecimentos prévios se apropriam e ressignificam as discussões e devem ser incentivados ao exercício da autonomia intelectual. De forma semelhante, professores sempre estarão exercitando a seleção dos conteúdos a serem trabalhados mediante as finalidades que delimitam para o processo de ensino, “esta seleção pode estar baseada no compromisso com os avanços da ciência histórica, na tradição escolar e, no caso do Ensino Médio, nos programas requisitados para acesso ao terceiro grau pelas universidades públicas.” (MORENO, 2021, p. 34).

Existe essa quebra de expectativa quanto à atuação com professores e suas demandas que é constituída a partir das barreiras que são formadas ao longo da formação. À medida que o curso avança, embora cada vez mais os discentes se aprofundem em discussões envolvendo o ensino de história, o currículo e os conteúdos o efeito inverso do esperado ocorre, eles se distanciam das questões colocadas no “chão da sala de aula” e da própria escola. Dessa forma, ao retomarem o contato com o

cotidiano escolar há a surpresa ao reencontrar-se com as necessidades mais latentes dos professores da escola que precisam mediar as demandas do currículo, nem sempre atualizados, e aquilo que chega a eles em termos de avanços na pesquisa acadêmica.

Além disso, quando o docente da universidade afirma que a escola – livros didáticos e os docentes que os reproduzem - não possui uma visão crítica sobre determinada temática e repete “chavões”, evidencia o desalinhamento entre aquilo que se supõe acerca do que ocorre nas salas de aula e a abertura à novas e outras perspectivas que esses ambientes podem estabelecer. Ainda, a discrepância perceptível entre o que se produz na academia e as necessidades da escola torna claro que, como afirma Manoel Guimarães, não apenas a escola se encontra afastada das produções da academia, mas esta se encontra na mesma posição em relação àquela, distante das necessidades escolares (2019, p. 35-6). Quanto à primeira afirmação, dentre outras questões maiores para a razão desse problema, Moreno expõe que “o poder aquisitivo e as horas de trabalho são um empecilho para que o professor possa se atualizar minimamente com relação à produção historiográfica mais recente” (2021, p 35). Já acerca da segunda colocação, como observado pelas falas do docente, a universidade ainda se coloca em local de tutela desse público, mantendo a verticalidade das relações com o ambiente escolar. A não compreensão das necessidades e realidade de seus públicos acarreta na deficiência da *práxis* ação-reflexão entre esses dois lugares, e torna a função social do curso de História da UnB de formar profissionais capazes de auxiliar no desenvolvimento de cidadãos com consciência crítica e autonomia intelectual potencialmente mais complexa em ser alcançada.

Muito já se observou acerca do crescente interesse em relação ao passado e o aumento no consumo da memória por parte do grande público, seja através de materiais audiovisuais como filmes e documentários, livros, acesso a locais de memória e etc. Entretanto, esse crescente interesse não quer dizer o consumo crítico do passado (LIDDINGTON, 2011) ou mesmo o aumento da legitimidade e confiança nos historiadores. Como apontam Bruno Carvalho e Ana Teixeira, a divulgação histórica nunca foi uma prioridade aos acadêmicos da História (2019, p. 15), dessa forma esse espaço de circulação para o público ampliado é ocupado majoritariamente por aqueles que não possuem o método científico do campo, sejam eles cientistas políticos, jornalistas, criadores de conteúdo para as mídias digitais, dentre outros. Esses atores

alcançam a legitimidade do discurso sobre o passado frente aos interlocutores não acadêmicos por uma “capacidade de dominar a nova linguagem digital, garantindo presença no novo ‘espaço público’” (CARVALHO; TEIXEIRA, 2019, p. 15) e/ou por estarem pensando as demandas que esses novos públicos possuem para a História.

Jurandir Malerba, pontua que:

Mais uma vez, entendemos que sempre se produziu e ainda se produz historiografia fora dos circuitos acadêmicos. Chamamos a atenção aqui para o fato de que aquela história com instâncias institucionais de reconhecimento e legitimação, que produziu a “história como ciência” ao longo de boa parte dos séculos XIX e XX, é essa historiografia que hoje perde espaço de legitimação, principalmente ante o público. (2017, p. 153-4)

Então, por que não mudar e ampliar nossas audiências e alcance? Defendo ocupar esses espaços não como forma de exercer autoridade sobre esses conhecimentos, mas compartilhar suas construções com outros campos de estudo e auxiliar no exercício do enfrentamento crítico do passado, “*a shared authority*” (FRISCH, 2016). As novas formas de se relacionar com o passado, o grande interesse pela memória e o *boom* do consumo desse tipo de conteúdo já estão dados, cabe a nós reafirmar nosso local de *expertise* quanto ao método histórico e nos apropriar criticamente desses lugares.

A História Pública no Brasil, ainda hoje, é alvo de desconfiança e descrédito, pois existem suspeitas no campo quanto à publicização como um risco à manutenção da seriedade e crítica das pesquisas (CARVALHO; TEIXEIRA, 2019, p. 15). Além disso, muitos a compreendem apenas como práticas de produção de podcasts, vídeos, redes sociais e iniciativas relacionadas às novas tecnologias de comunicação e informação (NTIC). Muito embora as formas de comunicar o conhecimento histórico através desses meios sejam diferentes do tradicional, isso não acarreta necessariamente na diminuição da qualidade desses trabalhos. É um exercício diferente e árduo que precisa ser realizado para transmitir conceituações e ideias complexas do meio acadêmico em formatos acessíveis aos não acadêmicos.

As práticas enumeradas fazem partes das ações de História Pública, mas ela não se restringe apenas a isso. Essa “outra” história pública a qual me refiro no título desse capítulo é nada menos que a compreensão do necessário entrelaçamento entre História e público. Busco demonstrar que atualmente se exige do profissional historiador pensar os

públicos mediante suas produções, sejam eles não acadêmicos, professores ou pesquisadores de outras áreas. A história pública a qual me refiro é todo o conjunto de práticas voltadas a produzir *para e com* o público, de maneira dialógica e coletiva para a constituição/apreensão do conhecimento histórico de forma mais democrática e crítica. Como afirma Ricardo Santhiago:

penso a história pública, como uma área de estudo e ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: a história feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita *com* o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). (2016, p. 28)

Isso não quer dizer que devemos formar apenas profissionais que sejam historiadores públicos e passar a produzir de modo circunscrito às demandas da sociedade, tornando a produção historiográfica um mero instrumento do *status quo* vigente. Mas sim, trato da autorreflexividade dos profissionais da área acerca do campo na contemporaneidade. Esta que, como observa bell hooks, não é fácil de ser realizada:

Os educadores tem de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais (2017, p. 51-2)

Essa tarefa pode se dar através do exercício contínuo de autoatualização defendida por hooks (2017), que incentiva uma prática holística de bem-estar para superar a cisão entre corpo e mente. Ou seja, repensar nossa prática de forma a considerá-la em meio às nossas subjetividades e daqueles que permeiam nossos ambientes de atuação, promovendo experiências comprometidas com a função social que a História assume atualmente.

Convido-os a repensar nossos públicos para atuar quer seja dentro do espaço da academia como docentes e discentes, quer seja fora enquanto professores da educação básica como “praticantes de história pública” (SANTHIAGO, 2016, p. 33), aqueles engajados na construção de um conhecimento histórico crítico para e com o público.

### **3.2. DESAFIO PARA REPENSAR A ESCOLA: SALA DE AULA TAMBÉM É LUGAR DE PRODUÇÃO QUALIFICADA?**

Aqui, parto do pressuposto que a escola é lugar, por excelência, para a publicização da história, apesar de ser pouco reconhecida como espaço de história pública. Entendo que através dela é possível realizar a divulgação histórica para um público variado e abrangente. No entanto, gostaria de falar sobre um outro tipo de história pública que é passível de ser praticada na escola, aquela que é feita não apenas PARA, mas também COM o público. Everardo Andrade e Nívea Andrade ao pensarem as aproximações entre História Pública e Ensino se questionam, “acaso seria demais arriscar a hipótese de que a história que ensinam de algum modo se produz ali mesmo, ao ensinar?”, e complementam que a universidade, distanciada da realidade das escolas, não se atenta às especificidades do que é produzido nesses ambientes (2016, p. 177). Quanto a essa segunda observação, apresento o trecho de uma cena que ocorreu durante uma das reuniões do grupo que desenvolve o repositório Nós do HIS.

A ideia apresentada por um dos estudantes integrantes do projeto é levar às escolas “produtos de ponta” em diversos suportes e linguagens que estão sendo produzidos na universidade com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, quando propus que, para além de levar as produções às escolas, o espaço deveria também ser local de compartilhamento do que é produzido por professoras em sua prática docente houve uma certa exclamação de espanto. Meus colegas não conseguiam imaginar que tipos de produções feitas na escola poderiam ser consideradas como “de ponta” para integrarem o repositório, portanto, pareciam não compreender a sala de aula como um espaço produtor de saberes próprios. (Diário de Campo Nós do HIS, feito pela autora, em 14/01/2022)

No desenvolvimento do projeto muito se discutiu sobre por que e como estabelecer um lugar de compartilhamento de produções entre a universidade e professores da educação básica, seja para auxiliar com novos métodos desenvolvidos, repensar antigas práticas quanto a determinados temas e conceitos ou mesmo auxiliar no manejo de fontes e pesquisa em acervos. Através de disciplinas da área do ensino de história é possível observar que os professores-orientadores dos estágios se mostram muito interessados nos materiais produzidos pelos licenciandos sob sua tutela a fim de

utilizá-los como inspiração para sua prática, o que ficou evidenciado na entrevista realizada com a professora durante a pesquisa-ação.

A cena destacada acima demonstra uma visão profundamente verticalizada entre escola e universidade. O momento expressa a não compreensão da escola enquanto local com potencial de produção de conhecimento qualificado. Como apontado por Henry Giroux, professores são colocados como meros reprodutores do conhecimento científico nas escolas, para ele

é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (1997, p. 158)

Ao trazer a reflexão sobre o lugar de história na sala de aula no capítulo anterior, observo como ela reflete o que está posto na sociedade, a sua cultura dominante. Giroux define as escolas como “locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação” (1997, p. 28). Enquanto inserida em um contexto maior, a escola e, conseqüentemente, as salas de aula poderão ser palco de resistência à essa dominação desde que os atores inseridos nesses espaços compreendam a necessidade de constituir ambientes mais democráticos. Essas ações não ocorrerão através da reprodução dos currículos e da intermediação e aplicação de saberes acabados. Para atingir o objetivo de promover uma educação mais democrática exige-se de professores um intenso esforço intelectual intencionado na mediação dos seus conhecimentos adquiridos na formação, do currículo, das demandas da escola e da realidade dos estudantes a fim de estabelecer aprendizagens mais significantes.

Através da cena observa-se uma perspectiva acadêmica que não está atenta à potencialidade transformadora da experiência prática de professores e suas reflexões, categorizando os saberes próprios do meio acadêmico como superiores. Dessa forma, aquele conhecimento que não possui a chancela acadêmica torna-se inferior. A proposta de horizontalização dessa relação em um primeiro momento surpreende, pois perpassa essas concepções cristalizadas acerca da prática escolar, mas se efetivada pode

contribuir para o reconhecimento dos saberes escolares frente a promoção de aprendizagens mais significativas em história. Para que isso ocorra é necessário que não apenas a academia compreenda professores como “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997), mas que os próprios docentes se reconheçam enquanto tal.

Aqui retomo à hipótese proposta por Andrade e Andrade (2016) no início desse tópico. Diante da observação realizada acerca da prática dos professores na pesquisa apresentada no capítulo dois desse trabalho, questiono: ao mobilizar os poemas sobre raça, gênero e com referências ao processo de escravização brasileiro, promover um ambiente dialógico na sala de aula para discutir sobre tais temáticas a partir das experiências dos estudantes com vistas a conectar essas reflexões à experiência mais geral de sujeitos na história do Brasil, não estaria a professora-supervisora produzindo uma nova forma de se pensar/apreender/elaborar a história junto de seus estudantes?

Embora a professora-supervisora inserida no cotidiano escolar se perceba muito mais como uma “solucionadora de problemas” advindos das demandas externas ao propriamente dito ensinar, sua prática demonstra que ela em maior ou menor medida de consciência subverte esse papel que lhe é imputado de “técnica em educação”, ou seja, aplicadora de conteúdos. A descoberta de seu lugar enquanto intelectual no processo de ensino deve se iniciar na formação, ao compreender a multiplicidade de papéis exercidos pelos profissionais historiadores. Como aponta Marta Rovai:

Cada vez mais me convenço que se a Academia se ocupou em descobrir e apontar novos caminhos de atuação ao(à) historiador(a)/pesquisador(a), seja em situações de crise política ou de reflexão sobre seu papel na sociedade diante de mudanças tecnológicas e sociais, foi na escola que sempre se demandou o desafio de se recriar uma história mais ampla, democrática e mais viva. Isso deve ser compreendido no seu sentido conceitual, mas também como desafio constante do ofício de se ensinar, aprendendo. (ROVAI, 2022, p. 16)

Essa outra forma de se fazer história levantada na hipótese de Andrade e Andrade é única porque leva em conta as experiências de professores e estudantes para sua elaboração e desenvolvimento. Dessa forma, ao propor uma história pensando seus públicos, docentes se tornam praticantes de história pública em sala de aula auxiliando os estudantes na percepção de si enquanto sujeitos históricos pertencentes a

coletividades. Mais uma vez, para pensar essa prática, utilizo das palavras e experiência de Rovai:

Aprendi(emos) a fazer história pública, sem nomeá-la, ao considerar a diversidade que existia nos grupos de estudantes, em determinados lugares, para os quais era preciso nos voltar a fim de compreender sua história em relação com o processo mais longo e coletivo de experiências. Percebi(emos) que a mediação didática tornava-se um movimento do(a) professor(a), importante no ensino de História, como aquele(a) que provocaria reflexões, potencializaria as oportunidades de escuta e de troca. Isso não se construiu e nem se constrói de forma aleatória, mas planejada e avaliativa, sempre com abertura e respeito à alteridade, às diferenças evidenciadas pelo diálogo e pela ação recíproca. Compreendi(emos) que o(a) professor(a) não deveria estar preocupado tão somente com a disponibilização de conteúdos, mas deveria voltar-se à criação de processos democráticos de escuta e de registro da história, buscando oportunizar a quem se narra e a quem escuta a reflexão sobre sua própria existência como parte de trajetórias coletivas ao longo do tempo. Em tempos de transição democrática, um dos caminhos que começamos a criar foi a construção de uma história pública – que se ainda não tinha esse nome já era utopia - que proporcionasse ao(à)s nossos discentes e a nós mesmos o sentimento de que pertencíamos a um mesmo processo histórico, apesar de suas descontinuidades e diversidades. Cada vez mais os tempos de emergência de novos sujeitos sociais e suas demandas nos convenceram que fazer história representaria a oportunidade de que, ao ensinar, não deveríamos estar acima, mas comprometer-se com a mediação didática, tal como aponta Rodrigo Ferreira (2018), colocando-nos juntos e em reciprocidade, mesmo que assimétrica, com nossos alunos. (ROVAI, 2022, p. 25)

Assim, busco contribuir para a concretização da percepção da escola como ambiente propício para uma história pública feita para e com o público. Para tal, professores mobilizam seus conhecimentos de forma a realizar a “prática de história pública” em sala de aula. Entretanto, antes mesmo de chegar a esse local é necessário a compreensão da função social de sua profissão e do exercício crítico dela, objetivando a constituição da consciência crítica de seus estudantes. Essa assimilação perpassa pelo entendimento de si não apenas como um reprodutor de conhecimentos, mas também produtor deles em diálogo com seus estudantes e a cultura escolar, visando assumir a identidade de professor intelectual transformador. Uma das dificuldades em formar profissionais capazes de se colocarem nesse lugar é justamente porque a própria academia desqualifica e desconsidera os professores e o ambiente escolar como produtor de conhecimento qualificado. Dessa forma, defendo que é necessário ao curso

de licenciatura em História da UnB pensar cada vez mais seus públicos, suas necessidades e suas produções, para não permanecermos nesse ciclo que resulta em não alcançarmos integralmente o objetivo principal elencado pelo PPC do curso, sua função social perante a História.

Como defende bell hooks, “precisamos que educadores transformem as escolas em espaços onde as condições para a consciência democrática possam se estabelecer e florescer” (2020, p. 43). Segundo ela, essa prática é feita quando tanto o espaço universitário quanto o escolar se abrem para compartilhar seus conhecimentos e através de um ensino mais inclusivo e questionador para os estudantes e professores (HOOKS, 2003, p. 43). Como afirmado anteriormente, as escolas tem a possibilidade de resistir às lógicas de dominação impostas à sociedade. Ao propor a prática dessa outra história pública que é autorreflexiva, feita para e com os públicos, dialógica e com uma relação menos hierárquica entre universidade e ensino, a escola é potencializada como esse espaço democrático capaz de resistir ao *status quo* através da ação de educadores praticantes de história pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção do repositório digital Nós do HIS foi fio condutor para as reflexões apresentadas. A pesquisa possibilitou a melhor compreensão das relações, problemas e questões que se estabelecem nos lugares de História, universidade e escola, e no contato entre eles. É importante esclarecer desde já que a proposta não foi a de esgotar as reflexões possíveis de serem desenvolvidas sobre a temática, mas, sim, propor alguns caminhos de análise e, na medida do possível, propor também caminhos a seguir diante do exposto. Nesse sentido, apresento os resultados obtidos ao longo desse trabalho.

Diante da pesquisa exploratória desenvolvida no Departamento de História da UnB foi possível perceber que as reflexões sobre as produções discentes ainda não haviam sido realizadas e o levantamento de dados propiciou um espaço para tal. Na análise dos dados elenquei possíveis causas para tal problema, dentre elas, a pouca reflexão quanto às atividades formativas das disciplinas, o desestímulo à produção de projetos mais consistentes e a publicização deles, o distanciamento entre teoria e prática e, por fim, a falta de reflexão dos públicos inerentemente à formação.

O exercício de reconhecimento realizado em uma escola pública de região periférica do Distrito Federal, além de sensibilizar quanto aos sujeitos e experiências vivenciadas nesse ambiente, auxiliou na compreensão dos lugares de História na escola. Através das reflexões feitas a partir do diário de campo produzido durante a experiência de pesquisa-ação na escola, compreendo que o ambiente escolar é campo de disputa entre visões tradicionais sobre a História e ensino de História e as mais novas, que apontam para a função social do campo. Destaco a necessidade de aproximação entre universidade e escola como forma de juntas fortalecer nos embates que envolvem as disputas de narrativas que estão presentes na sociedade, nos currículos e na esfera de poder pública. A experiência levanta diversas questões quanto aos desafios do ensino de história que devido ao recorte e dimensão dessa pesquisa não podem ser melhor aprofundados, ainda assim, ela auxilia no exercício que foi proposto no capítulo final do trabalho, o reconhecimento da escola enquanto ambiente de produção de conhecimento próprio.

Diante dos problemas levantados sobre esses dois lugares de História, propus caminhos de reflexão e ação a partir de “uma outra história pública”, esta que é dialógica, autorreflexiva e colaborativa. Ela reconhece os papéis que exercem tanto academia quanto escola diante das novas demandas sociais para a História e busca a horizontalização de suas relações. Em meio às novas formas de se consumir história e a perda de autoridade frente ao público que historiadores tem sofrido, defendo a necessidade de a academia pensar cada vez mais seus públicos a fim de se reaproximar deles, que nos tornemos, assim, “praticantes de história pública”. Para tanto, proponho que seja realizada a autoatualização constante dos sujeitos envolvidos, ou seja, a reflexão de suas práticas e produções diante das demandas contemporâneas ao campo.

Em busca de auxiliar no objetivo de tornar as escolas cada vez mais espaços de fortalecimento e defesa da democracia, defendo o reconhecimento dela como lugar de produção qualificada. Nesse sentido, para indicar caminhos nessa direção procurei estabelecer elementos para o reconhecimento por parte da universidade dos professores enquanto intelectuais transformadores para que possam impulsioná-los a serem; e, sob outra perspectiva, apresentei elementos para impulsionar professores a se redescobrirem enquanto intelectuais frente a noções que tentam colocá-los apenas como técnicos em educação, reprodutores de currículos.

o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma condição teórica necessária para que eles, efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. (GIROUX, 1997, p. 158)

A pesquisa apresentada está circunscrita em meio à dois debates maiores que estão profundamente correlacionados. O primeiro deles é sobre a crise na educação (esta que se modifica quanto às causas e demandas, mas que há a continuidade enquanto estado de “crise” ao longo do tempo). Resumidamente, é pauta nos debates sobre ensino o porquê e como ensinar para alcançar aprendizagens mais significativas, e quais mudanças precisam ocorrer estruturalmente para que possamos promover uma educação como prática de liberdade (HOOKS, 2017), que auxilie a formar sujeitos críticos e cidadãos engajados. O segundo, são os caminhos que o estudo historiográfico e o “consumo” de memória tomam no momento presente. Em síntese, as discussões são

marcadas pela tentativa de compreender qual a função da História e do historiador hoje, a ocupação dos espaços públicos por historiadores, como contribuir criticamente com as demandas sociais por história e aos processos de democratização do conhecimento histórico.

Espero que os resultados obtidos a partir das reflexões desenvolvidas aqui possam estimular mais debates sobre as temáticas e encaminhar mudanças necessárias, afinal, essa é a tônica dessas considerações finais, aquilo que urge ser feito: rever as nossas práticas.

entendo que os professores só mudam suas práticas pedagógicas quando efetivamente vislumbram que elas podem funcionar melhor se geridas de outra forma, e quando acreditam que, geridas de outro modo, podem promover aprendizagens mais qualificadas nos seus alunos. (CAIMI, 2015, p.7)

Por fim, recupero o projeto do repositório Nós do HIS para propor caminhos à sua concretização diante do que foi exposto nessa monografia. O primeiro ponto a destacar é algo que já foi sugerido anteriormente, a institucionalização do projeto. Essa proposição tem como objetivo, além de fortalecer a iniciativa de publicização das produções discentes, incentivar cada vez mais as reflexões sobre as práticas do departamento e a qualificação da formação no curso de História. Em segundo lugar, estabelecer a via de mão dupla partindo do pressuposto de que a escola também é lugar de produção de conhecimento e professores são intelectuais transformadores. O objetivo, dessa forma, passa a ser o de constituir um espaço de verdadeiro compartilhamento de conhecimentos, experiências e demandas e caminhar para a horizontalização das relações entre universidade e escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História Pública e educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; RABÊLO, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? In: *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. Os lugares do historiador-divulgador. In: CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares (Orgs.). *História Pública e divulgação de história*. São Paulo: Letra e Voz, 2019. p. 9-21.

FLICK, Uwe. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2012. 256 p. Tradução: Magda Lopes.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única: ou de A Shared Authority à cozinha digital. In: MAUAD, Ana Maria; RABÊLO, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-70.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita de história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; SOUZA, Marcelo de; GONTIJO, Rebeca (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

HOOKS, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Nova York: Routledge, 2003. Tradução: Pedro Davoglio.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

\_\_\_\_\_. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. Notas à margem: a crítica historiográfica no Brasil dos anos 1990. In *Textos de história: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB: Dossiê: memória, identidade e historiografia*. Brasília: UnB, vol. 10, n. 1/2, 2002. 181 p. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27839/23933>. Acessado em: 23 de maio de 2022.

MARTINS, Dalton Lopes; MARTINS, Luciana Conrado. Acervos digitais e coleções universitárias: o potencial das instituições para a promoção da cultura digital em rede. In: *Revista UFG, Goiânia*, v. 21, nov. 2021.

MORENO, Jean Carlos. Pensar a história escolar: desafios e propostas. In: RIBEIRO, Jackson dos Santos (Org.). *O ensino de história local na sala de aula: fontes, objetos e metodologias*. Ponta Grossa: Atena, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585560> . Acessado em: 9 fev. 2023.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no curso de história da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de estágio supervisionado. In: *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 4, n. 29, p. 318-325, maio 1995.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em Revista* [online], 2006. p. 01-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.406>>. Epub 04 Set 2014. ISSN 1984-0411.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. "Seria isso fazer história pública?": ações e reflexões docentes na construção de um ensino democrático. In: MENESES, Sônia; WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk; MELO, Rosilene Alves. *Ensinar com História pública: desafios, temas e experiências*. Sobral: Sertão Cult, 2022. p. 13-36.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; RABÊLO, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-36.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST, 2010. p. 213-229.

\_\_\_\_\_. Aprendizagens significativas em história: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2018. p. 35-46.

TAINACAN. [S. l.] c. 2021. Disponível em: [www.tainacan.org](http://www.tainacan.org). Acesso em: 20 fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, UFRGS, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhx/?lang=pt#:~:text=Para%20a%20maioria%20de%20n%C3%B3s,ju%C3%ADzos%20de%20valor%20sobre%20elas>. Acesso em: 30 dez. 2022.

VIDAL, Laurent. *De Nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. Tradução: Florence Marie Dravet.

### **CORPUS DOCUMENTAL**

*Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília*. Brasília: Departamento de História (UnB), 2019.

## **ANEXOS (Pesquisa Exploratória)**

*Diagnóstico junto a estudantes atuais e egressos/as do Departamento de História da UnB*

*Apresentação:* Olá pessoal! Eu sou Júlia Duarte, estudante de História na Universidade de Brasília (matrícula 17/0106870) e venho pedir a sua colaboração para a realização de minha pesquisa de graduação. Este formulário é parte de um levantamento de dados que compõe o projeto de pesquisa de TCC que tem como título provisório "Popularizar história: construção de um repositório de acervos didáticos na Universidade de Brasília" e está sob orientação da Prof. Cristiane Portela. O objetivo é compreender o processo de produção, uso, circulação e compartilhamento de produtos acadêmicos, propostos por docentes e elaborados por estudantes, ao longo das disciplinas de graduação do curso de História da UnB. Obs: As informações aqui solicitadas serão utilizadas, exclusivamente, para fins de pesquisa e as identidades de seus participantes serão resguardadas em todas as situações. Desde já, agradecemos pelo seu interesse e disponibilidade.

1. Nome Completo:
  
2. É estudante atual, egresso ou de segunda habilitação no curso de História da UnB?  
 Atual;  
 Egresso;  
 Estou cursando segunda habilitação.
  
3. Habilitação:  
 Licenciatura;  
 Bacharel;  
 Ambos.
  
4. Semestre que está cursando:  
 1º

- 2°
- 3°
- 4°
- 5°
- 6°
- 7°
- 8°
- 9°
- 10°
- Acima do 10°

5. Caso já tenha se formado, indique o semestre e ano de conclusão do curso. (ex: 2.2021)

6. Selecione abaixo quais disciplinas da área de Ensino de História você já cursou ou está cursando no HIS?

- Fundamentos do Ensino de História
- Laboratório de Ensino de História
- Prática de Ensino de História 1
- Prática de Ensino de História 2
- Optativa - Laboratório de Ensino de História Indígena
- Optativa - Laboratório de Ensino de História da África
- Outro:

7. Assinale os tipos de produtos que você já elaborou/realizou nas disciplinas do curso:

- Resenha
- Artigo
- Ensaio
- Análise de fonte
- Paper
- Pesquisa historiográfica

- Relatório de leitura
- Slides
- Material de áudio
- Vídeo
- Podcast
- Sequência didática
- Plano de aula
- Jogos
- Material didático
- Mapas
- Conteúdos para mídias sociais (sites, blogs, redes sociais)
- Outro:

8. Em relação à configuração da turma para a realização das atividades, quais destas formas são mais utilizadas pelos professores(as)?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Atividades individuais					
Em dupla					
Em trios					
Em grupos acima de 3 pessoas					

9. Ao longo de um semestre letivo, quantos produtos acadêmicos você estima realizar na totalidade de disciplinas cursadas?

- Até 5 produtos;
- De 5 a 10 produtos;
- De 10 a 15 produtos;
- De 15 a 20 produtos;
- Mais de 20 produtos.

10. Você sente que os produtos elaborados nas disciplinas são bem utilizados didaticamente e comunicam suas finalidades formativas de forma clara aos estudantes?

- ( ) Na maior parte das disciplinas, sim.  
 ( ) Na maior parte das disciplinas, não.  
 ( ) Há melhor compreensão em disciplinas da área de Ensino de História.  
 ( ) A compreensão é variável, a depender do professor(a).  
 ( ) Não existe um padrão.

11. Na sua opinião, qual foi a melhor experiência de produção de materiais associados às disciplinas? Por que? Você ainda possui esse material?

12. Como é a circulação dos produtos elaborados nas disciplinas?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
Entrega do produto a(o) professor(a)						
Publicação em livro (coletânea resultante da disciplina).						
Apresentação do produto em evento público associado à disciplina.						
Aplicação do produto junto à escolas ou estudantes da educação básica.						
Compartilhamento do produto com professores da educação básica.						
Publicação do resultado dos produtos em mídias sociais.						
Estímulo à publicação em revistas acadêmicas.						
Estímulo à apresentação do produto em simpósios e/ou comunicações.						

13. Caso tenha, indique outras formas de circulação que não foram citadas acima:

14. Considera que há um desperdício da potencialidade destas produções, quando elas se restringem às atividades avaliativas da disciplina?

- ( ) Sim;;

- ( ) Não;
- ( ) Depende do tipo de produção.

15. Comente sobre seu posicionamento na questão anterior:

16. De que forma e em quais locais você pensa que os produtos acadêmicos que já elaborou poderiam ser úteis para públicos mais amplos? Especificamente, em relação aos produtos didáticos (planos de aula, sequências didáticas, videoaulas etc) desenvolvidos nas disciplinas de Ensino de História, você acredita que eles poderiam ser compartilhados com professores e estudantes da educação básica? Já teve experiências voltadas para essa articulação entre escola e universidade? Se sim, comente, por favor:

17. Como você avalia a possibilidade de construção e divulgação de um repositório de produtos acadêmicos no âmbito do Departamento de História?

- ( ) Muito relevante;
- ( ) Relevante;
- ( ) Razoavelmente relevante;
- ( ) Pouco relevante;
- ( ) Irrelevante;
- ( ) Indiferente.

18. Conhece propostas de repositórios de trabalhos acadêmicos que possam nos inspirar? Se sim, pedimos que nos apresentem sugestões destas experiências ou leituras que nos permitam uma aproximação com possibilidades afins:

*Diagnóstico junto a docentes do Departamento de História da UnB*

*Apresentação:* Prezado e prezada docente! Eu sou Júlia Duarte, estudante de História na Universidade de Brasília (matrícula 17/0106870) e venho pedir a sua colaboração para a

realização de minha pesquisa de graduação. Este formulário é parte de um levantamento de dados que compõe o projeto de pesquisa de TCC que tem como título provisório "Popularizar história: construção de um repositório de acervos didáticos na Universidade de Brasília" e está sob orientação da Prof. Cristiane Portela. O objetivo é compreender o processo de produção, uso, circulação e compartilhamento de produtos acadêmicos, propostos por docentes e elaborados por estudantes, ao longo das disciplinas de graduação do curso de História da UnB. Obs: As informações aqui solicitadas serão utilizadas, exclusivamente, para fins de pesquisa e as identidades de seus participantes serão resguardadas em todas as situações. Desde já, agradecemos pelo seu interesse e disponibilidade.

1. Nome Completo:
  
2. Disciplinas do Departamento de História que já ministrou ou está ministrando atualmente.
  - ( ) Fundamentos do Ensino de História
  - ( ) Laboratório do Ensino de História
  - ( ) Prática de Ensino de História 1
  - ( ) Prática de Ensino de História 2
  - ( ) Cultura Brasileira
  - ( ) História Antiga 1
  - ( ) História Antiga 2
  - ( ) História da África
  - ( ) História da Amazônia
  - ( ) História da América 1
  - ( ) História da América 2
  - ( ) História da América 3
  - ( ) História do Brasil 1
  - ( ) História do Brasil 2
  - ( ) História do Brasil 3
  - ( ) História do Brasil 4
  - ( ) História Medieval 1

- História Medieval 2
- História Moderna 1
- História Moderna 2
- História Contemporânea 1
- História Contemporânea 2
- História Social e Política Geral
- História Social e Política Geral do Brasil
- História Regional
- Historiografia
- Introdução ao Estudo da História
- Prática de Pesquisa Histórica
- Teoria da História
- Tópicos Especiais em Teoria da História 3
- Tópicos Especiais em História Moderna 3
- Laboratório de Ensino de História Indígena
- Laboratório de Ensino de História da África

3. Há outra (s) disciplina (s) do Departamento de História que ministrou e não foram citadas acima? Se sim, indique quais:

4. No programa de suas disciplinas, quais tipos de produtos acadêmicos já solicitou que seus alunos(as) realizassem?

- Resenha
- Artigo
- Ensaio
- Análise de fonte
- Paper
- Pesquisa historiográfica
- Relatório de leitura
- Slides
- Material de áudio
- Vídeo

- ( ) Podcast
- ( ) Sequência didática
- ( ) Plano de aula
- ( ) Jogos
- ( ) Material didático
- ( ) Mapas
- ( ) Conteúdos para mídias sociais (sites, blogs, redes sociais)
- ( ) Outro:

5. Com qual finalidade didática estes produtos acadêmicos são propostos em suas disciplinas?

6. Em relação à configuração da turma para a realização das atividades, quais destes formatos você mais utiliza?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Atividades individuais					
Em dupla					
Em trios					
Em grupos acima de 3 pessoas					

7. Ao longo de um semestre letivo, quantos produtos acadêmicos você estima receber dos seus/suas alunos(as), no conjunto das disciplinas ministradas na graduação? (o quantitativo de produtos recebidos como um todo)

- ( ) Até 5 produtos;
- ( ) Até 10 produtos;
- ( ) De 10 a 20 produtos;
- ( ) De 20 a 30 produtos;
- ( ) De 30 a 40 produtos;

( ) De 40 a 50 produtos;

( ) Mais de 50 produtos.

8. Você tem a preocupação em arquivar os produtos acadêmicos que apresentaram bons resultados? Se sim, como costuma fazer essa guarda?

9. Como é a circulação dos produtos elaborados nas disciplinas?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
Entrega do produto a(o) professor(a)						
Publicação em livro (coletânea resultante da disciplina).						
Apresentação do produto em evento público associado à disciplina.						
Aplicação do produto junto à escolas ou estudantes da educação básica.						
Compartilhamento do produto com professores da educação básica.						
Publicação do resultado dos produtos em mídias sociais.						
Estímulo à publicação em revistas acadêmicas.						
Estímulo à apresentação do produto em simpósios e/ou comunicações.						

10. Há outras formas de circulação propostas nas disciplinas e que não foram citadas acima?

11. Você acredita que os produtos acadêmicos elaborados pelos discentes têm potencial para serem utilizados além do âmbito da universidade? Se sim, de qual forma e em quais locais?

12. Caso já tenha tido a experiência de circulação dos produtos elaborados por seus/suas alunos(as) para públicos mais amplos, relate como foi a experiência:

13. Como você avalia a possibilidade de construção e divulgação de um repositório de produtos acadêmicos no âmbito do Departamento de História?

- Muito relevante;
- Relevante;
- Razoavelmente relevante;
- Pouco relevante;
- Irrelevante;
- Indiferente.

14. Conhece propostas de repositórios de trabalhos acadêmicos que possam nos inspirar? Se sim, pedimos que nos apresentem sugestões destas experiências ou leituras que nos permitam uma aproximação com possibilidades afins:

### **Declaração de Autenticidade**

Eu, JÚLIA DUARTE PIRES DE MENDONÇA, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado “Lugares de história: entre a universidade e a escola, um repositório digital como fio condutor de História Pública” foi integralmente redigido por mim, e que assinalei devidamente todas as referências a textos, ideias e interpretações de outros atores. Declaro ainda que o trabalho nunca foi apresentado a outro departamento e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico.



Brasília, 18 de março de 2023.