



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021

Recibido 28 de enero de 2021

Aceptado 18 de febrero 2021

Aulas imperfeitas: democracia, utopia e investigação no ensino de história

Imperfect Classroom: democracy, utopia and history teaching

Caroline Pacievitch

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Email: caroline.pacievitch@ufrgs.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3484-8168>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.58>

Resumo

Esse texto apresenta a constituição de um projeto de pesquisa, inspirado no Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics), como forma de homenagem aos escritos e ensinamentos de Joan Pagès. Trata-se de um projeto de pesquisa baseado em trabalho coletivo com participantes universitários e da Educação Básica. A proposta é criar um grupo de pesquisa com docentes interessados em realizar e analisar experiências didática a partir da seguinte problemática: aulas de história da democracia podem ser espaço de criação de utopias, por parte de estudantes e docentes? O principal foco será produzir e analisar, coletivamente, aulas sobre história da democracia, a fim de explorar as relações temporais mobilizadas por estudantes de Educação Básica. Segundo Pagès, o ensino de História é espaço privilegiado para a educação política com vistas à radicalização da democracia. Um processo lento e não linear, aberto às multiplicidades que, acima de tudo, ajude a imaginar futuros mais igualitários, justos e livres de racismos e discriminações. Como propõe Wendy Brown, é preciso pensar a democracia para aprofundar debates éticos e políticos em torno de outros mundos possíveis. O projeto, portanto, procurará promover encontros entre estudantes, docentes da Educação Básica e docentes universitários, pois foi esse, talvez, o movimento mais importante que Pagès realizou ao longo de sua vida profissional. É assim que tentarei honrar o que aprendi com ele: ainda que sejam encontros inacabados e imperfeitos, que grupos e redes de diálogo continuem sendo inspirados por Pagès, e que sigamos criando conceitos e utopias na aula de história.

Palavras-chave: Ensino de história; formação de professores; educação para a cidadania; democracia; utopia

Abstract

This article presents the constitution of a research project inspired by the Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics), as a way of paying homage to the writings and

teachings of Joan Pagès. It is a research project based on collective work with university-level and Basic Education participants. The proposal is to create a research group with professors and teachers interested in conducting and analyzing didactic experiences based on the following problem: can classes on the history of democracy be a space for the creation of utopias by students and teachers? The focus will be the collective production and analysis of classes on the history of democracy to explore the temporal relations mobilized by Basic Education students. According to Pagès, the teaching of history is a privileged space for political education with a view to radicalizing democracy; a slow and non-linear process, open to multiplicities that, above all, helps students to imagine futures that are more egalitarian, just and free from racism and discrimination. As proposed by Wendy Brown, thinking about democracy is necessary to deepen ethical and political debates around other possible worlds. The project will thus promote meetings between students, teachers of Basic Education and university professors, as this was, perhaps, the most important movement that Pagès made during his professional life. That is how I will try to honor what I learned from him: even if these meetings are unfinished and imperfect, we must make sure that groups and networks of dialogue continue to be inspired by Pagès, and that we go on creating concepts and utopias in history classes.

Keywords: history teaching; teacher education; citizenship education; democracy; utopia.

1. Introdução

Joan Pagés foi um professor, no sentido mais amplo e belo do termo: intelectual, comprometido com um mundo melhor, acolhedor, rigoroso. A experiência de aprender com ele dificilmente pode ser traduzida em um texto acadêmico. Entretanto, é no limite da palavra que expressarei o que os encontros com Pagès produziram nas minhas tentativas de ser pesquisadora e professora de História. Presto essa homenagem não apenas rememorando seus escritos, mas construindo um percurso de investigação inspirada em seu exemplo e nos diálogos que tivemos ao longo de quase dez anos. Esse texto apresenta, então, a constituição de um projeto de pesquisa, ainda em estado inicial, amplamente inspirado em Joan Pagès e no Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics).

O ensino de História na Catalunha e no Brasil é, evidentemente, bastante distinto, principalmente se considerarmos políticas públicas e organização institucional. No entanto, há temas que instigam encontros e contrastes. Dentre eles, o da democracia. Pagès foi prolífico em debater as relações entre política, cidadania e aulas de História. Um artigo seu, publicado em 2005, questiona como o ensino de história pode contribuir para a formação política e democrática dos jovens. Apoiado em Wayne Ross, identifica duas tendências para interpretar essas relações, pertinentes também para o caso brasileiro:

1) los que ponen el énfasis en la herencia cultural de la sociedad dominante y el patriotismo y los que lo ponen en el desarrollo del pensamiento crítico; y 2) (...) los que entienden la ciudadanía como reproducción social o los que la entienden como reconstrucción social. Estas tensiones se dan tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo y tanto en la educación cívico-política como en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (Pagès, 2005, p. 6).

Embora ainda seja comum que cidadania e ensino de história sejam entendidos num sentido reprodutor e conformador, essa não é a única opção. Ao contrário: predomina, no Brasil, uma compreensão em torno do pensamento crítico e da transformação social, tanto no debate

especializado quanto nas políticas públicas, desde o fim da ditadura civil-militar (1964-1985) (Brasil, 2013; Ralejo & Monteiro, 2019).

Uma investigação desenvolvida por um grupo de pesquisadores brasileiros entre 2017 e 2020 (Pacievitch, 2020) capturou alguns indícios de que os jovens não reproduzem mais narrativas ufanistas sobre a história do Brasil, mas ainda apresentam grandes dificuldades em pensar historicamente a democracia. A pesquisa foi inspirada em diversos outros projetos, tais como os de Létourneau e Caritey (2008), de Lévesque, Croteau e Gani (2015) e de Sant, González, Santisteban, Pagès e Oller (2015). Os estudantes participantes (jovens do sul do Brasil, com idade entre 12 e 24 anos, estudantes de instituições públicas) demonstraram maior segurança em escrever a história do país do que a história da democracia. Poucos conseguiam citar algum fato histórico específico ligado à história da democracia e, quando o faziam, na maior parte das vezes eram referentes à história do Brasil. Esta, por sua vez, foi resumida como a conquista violenta do território, efetuada pelos portugueses e sofrida pelos indígenas. A escravização de africanos e de seus descendentes também é citada como parte dessa história fundadora, mas com menor frequência. O único evento do século XX citado em um número significativo de narrativas é a ditadura civil-militar. Os sentidos atribuídos para a história do Brasil, portanto, são de uma história caótica, essencialmente violenta e opressora, com poucos intervalos de bonança e de progresso e quase nenhuma perspectiva de futuro (para o bem ou para o mal). Os agentes dos eventos históricos são, eminentemente, coletivos definidos identificados como opressores (como os europeus, os portugueses, os militares ou os políticos), enquanto que o povo, os indígenas, os escravizados, ou “nós”, são quase sempre inscritos como passivos nas ações.

Essas construções expõem um esforço de denúncia e de indignação diante das injustiças, das opressões, das violências e das mentiras que sintetizam a história do país e a história da democracia. Esse dado ajuda a contestar aqueles que dizem que nada mudou no ensino de História no Brasil, o qual perpetuaria o consenso e a passividade na formação da cidadania. Pelo contrário: ao que tudo indica, nas salas de aula de História, a crítica à história eurocêntrica da ordem e do progresso, do brasileiro cordial e da democracia racial, está sendo feita. Além disso, parece que os jovens entendem que há outras histórias não contadas, principalmente as dos indígenas. Sabem que houve lutas e desafios para que a democracia acontecesse (ou fosse constantemente sonhada) no Brasil. Entretanto, essa é muito mais uma inferência tomada das entrelinhas e dos não-ditos do que uma constatação com base em fatos, personagens e sentidos expressos nas narrativas. Os estudantes intuem que deveriam saber mais sobre os povos indígenas, as mulheres, as crianças, os pobres, os negros, mas parece que falta acervo para construir outra história do Brasil e outra história da democracia.

2. Diálogo com os pares

Instigada pelos resultados dessa pesquisa e inspirada pelo modelo construído pelo Gredics¹, optei por um projeto de investigação que aborda qualitativamente o problema do ensino da

¹ GREDICS. *Presentació*. Disponível em: <https://grupsderecerca.uab.cat/gredics/content/historia-del-grup> Acesso em 08 jun. 2020.

história da democracia no Brasil. A proposta, que será melhor explicitada na próxima seção, envolve diretamente ensino, pesquisa e extensão, em que a professora universitária pode lecionar na Educação Básica (dentro do escopo da pesquisa) e em que professores da Educação Básica produzem conhecimento dentro da universidade.

Para formular esse novo projeto, recorro mais uma vez a ensinamentos de Pagès, que desenhava extensas revisões de literatura em seus trabalhos (Pagès, 2004; 2005), demonstrando a importância de reconhecer os esforços de pesquisadores de diferentes regiões e abordagens teórico-metodológicas. Para construir meu próprio diálogo com os pares, tomei como ponto de partida cinco revistas científicas em edições publicadas em 2018, 2019 e 2020. Escolhi periódicos bem avaliados e especializados na área de Ensino de História no Brasil, na América Latina, na Espanha, na França e nos Estados Unidos. As revistas consultadas foram: História Hoje e História & Ensino (Brasil), Clío & Asociados (Argentina), Theory and Research in Social Education (EUA), Enseñanza de las Ciencias Sociales (Espanha) e Le Cartable de Clío (Suíça). As duas últimas, porém, não possuíam artigos pertinentes nas edições dos últimos três anos. Por isso, não foram incluídas na presente revisão.

A leitura dos 16 artigos encontrados nessa busca permitiu reforçar que a relação entre ensino de história, democracia e cidadania ainda é profunda. É preciso que os professores de História sigam comprometidos com a formação política, cidadã e cívica dos alunos, pois há uma relação íntima entre os valores democráticos e a seleção dos conteúdos (Coelho & Saldanha, 2019). Deve-se ter como foco a diversidade, a pluralidade cultural (Souza, 2019), os afetos e emoções (Abowitz & Mamlok, 2019), a tolerância e as possibilidades de atuação política por parte de jovens de escolas públicas (Amézola, 2018; Pina & Aquino, 2019), de ativistas indígenas (Sabzalian, 2019), dos próprios professores (Altamirano & Pagès, 2018; Morras, 2019), entre diversos outros sujeitos.

Com relação à concepção de cidadania, política e democracia, para o caso brasileiro, os artigos defendem que devemos seguir tensionando a legislação educacional (Souza, 2019) para acelerar sua efetividade (Coelho & Saldanha, 2019) - o que vale também para os textos de língua espanhola, bastante atentos à formação de professores (Altamirano & Pagès, 2018; Morras, 2019). Fica evidente que a democracia é uma conquista importante após as últimas ditaduras, levando o ensino de História a deslocar sua tarefa de formar cidadãos, de uma concepção estática, patriótica, calcada na branquidade, no patriarcado e na heterocisnormatividade, para a valorização de agências históricas outrora silenciadas, embora ainda pouco conhecidas.

O combate ao ensino de História conforme promovido nas últimas ditaduras une os textos em língua portuguesa e espanhola, enquanto que a preocupação com o recrudescimento de pensamentos autoritários nos últimos anos une, em maior ou menor medida, todos os artigos lidos, especialmente Souza (2019), Pina e Aquino (2019) e McGrew et al. (2018). No caso dos artigos em língua inglesa, denuncia-se uma visão eurocentrada e branca na literatura sobre educação para a cidadania, com o apagamento de perspectivas asiáticas (Rodríguez, 2018), de *undocumented students* (Dabach et al., 2018), de *late-arrival migrants* (Keegan, 2019), das nações indígenas soberanas (Sabzalian, 2019), de meninos negros pequenos (Johnson, 2019). Os autores

que trabalham com jovens majoritariamente brancos de classe média expuseram essa situação como um dos limites de suas pesquisas (Abowitz & Mamlok, 2019; Levy, 2018).

Assim, o papel do ensino de História, de *ciencias sociales* ou da *civic education* é de demonstrar para os jovens que as pessoas, no passado, foram agentes dos acontecimentos e é por isso que mudanças podem acontecer: pelas decisões e ações das pessoas (Souza, 2019). Aparentemente, há uma crença de que isso contribuiria diretamente para que esses jovens se tornassem, eles mesmos, cidadãos ativos e responsáveis. Porém, outros artigos alertam: esse efeito não é automático. Os trabalhos de Levy (2018) e de Abowitz e Mamlok (2019) demonstram o valor de práticas constantes e robustas, ligadas ao conhecimento de política (na história e nos dias atuais) e do exercício de ações cívicas, simuladas ou não. Entretanto, nesses dois casos, as práticas se distanciam bastante do ensino de História, com foco maior na criação de mecanismos de participação cívica no tempo presente. Portanto, um primeiro desafio para as pesquisas que debatem ensino de história da democracia é unir a aprendizagem da história com a educação política.

Essa união pode ser complexificada com a valorização das emoções, afetos e sentimentos, bem como um espaço cada vez maior para o debate de princípios éticos em sala de aula. Abowitz e Mamlok (2019) defendem que é preciso olhar para o caráter agonístico, conflitual, da democracia; e que são as emoções que motivam, muitas vezes, a criação de um movimento cívico. A raiva e a indignação diante de uma injustiça - vivida diretamente ou conhecida por depoimentos - passam a ser vistos como elementos importantes na educação cívica dos jovens.

Dabach et al. (2018) problematizam o fato de que muitos professores ensinam *social studies* presumindo que todos os alunos são cidadãos e tem seus direitos de cidadania respeitados. Ao estudarem casos de professores experientes que trabalham com estudantes imigrantes, perceberam que os professores fizeram um esforço grande, cada um a seu jeito, para tensionar o conceito de cidadania, fazendo com que os indocumentados se sentissem seguros no ambiente da sala de aula e se compreendessem como cidadãos, criando formas de participação possíveis, mesmo dentro da situação jurídica precária. Assim como nas pesquisas de Altamirano e Pagès (2018), de Rodríguez (2018) e de Knowles (2018), o perfil étnico-racial e/ou o compromisso político de cada professor faz diferença ao ensinar sobre civismo e cidadania em uma perspectiva da cidadania cultural e de um ensino crítico - um alerta importante para a pesquisa sobre história da democracia feita no Brasil.

Keegan (2019) também destaca a relevância da conexão afetiva entre docentes e estudantes, ao tratar de *late-arrival migrants* da África Ocidental. Nesse caso, o pesquisador demonstra empatia e compromisso em ouvir as vozes dos jovens. Os professores também precisam exercitar a escuta e não podem esconder sua afetividade diante dos estudantes, configurando algo que o autor chama de *politicized care* (2019, p. 367). Então, Altamirano e Pagès (2018), Keegan (2019), Rodríguez (2018), Knowles (2018), Dabach et al. (2018) confirmam que, para a formação para a cidadania atenta, crítica e inclusiva, não é suficiente o antigo combo compromisso político e competência técnica (Mello, 1985) mas o encontro afetivo entre política, emoções, julgamentos éticos, respeito profundo aos jovens e suas histórias e, obviamente, conhecimento histórico de contranarrativas, dos vencidos, da história a contrapelo. Como destaca

Amézola (2018), histórias mal contadas, mesmo com as melhores intenções, não contribuem para o enriquecimento dos julgamentos históricos dos jovens e de seu posicionamento diante de dilemas contemporâneos. Esses trabalhos também contribuem para outro alerta, motivo de constantes reflexões de Pagès em seus encontros com a América Latina: deveríamos seguir utilizando conceitos e práticas criados e teorizados para a Europa? Para Pagès (2015), sim, na medida em que países como Argentina, Brasil, Costa Rica, Colômbia, Chile e México (entre outros) estão recriando perspectivas em que o ensino de História tensiona a educação para a democracia e a educação política. É preciso, portanto, estabelecer algumas compreensões iniciais sobre democracia.

3. A aula de história em busca da utopia imperfeita: discutir democracia no século XXI

Aprender sobre democracia não se resolve com o domínio de algumas regras. Política é espaço de liberdade e de criação utópica e não um conjunto de procedimentos. A breve revisão de literatura, apresentada na seção anterior, demonstrou que existem autoras e autores cujas interpretações alinham-se com uma perspectiva crítica e que colaboram com o questionamento da branquitude, do eurocentrismo e dos essencialismos no debate político, além de tratarem diretamente de problemas educacionais e do ensino de História. Como Pagès (2005) já demonstrava, tratar de educação política não significa reproduzir um ensino de História ufanista e conformador.

Uma perspectiva pertinente sobre democracia encontra-se em Brown (2015) que enfrenta os desafios impostos pela racionalidade neoliberal, à qual o ensino de História brasileiro busca resistir e construir alternativas. A questão de fundo para Brown (2015) não é oferecer modelos de práticas democráticas, mas explorar uma pergunta que constantemente permeia aulas de História abertas à utopia: “is another world possible?” (Brown, 2015, p. 220). Ao estudar múltiplas situações do passado, confrontados com dilemas do presente, os estudantes podem se aventurar a criar outras formas de viver. Mesmo que possíveis, tais projeções não precisam, necessariamente, ser concretizadas, pois o papel do sonho não é dar lições, mas ampliar caminhos de pensamento.

As discussões de Brown (2015) sobre democracia permitem dialogar com as formas mais recentes de neoliberalismo e analisar diretamente o campo educacional, sem, no entanto, restringir-se a ele. Além disso, suas análises se destacam pela complexidade com que estabelecem as relações entre neoliberalismo e democracia, não se limitando a uma visão linear de influência do campo econômico sobre o político. Segundo ela, a colonização do mundo político pela racionalidade neoliberal tem impedido que possibilidades mais radicais de democracia possam florescer, principalmente porque democracia não é uma dádiva do espírito do tempo, mas deve ser construída, exigindo a conquista de espaço e de legitimidade nas sociedades. A democracia é histórica e precisa ser tensionada se quisermos que ela seja radicalizada.

Assim, não importa tanto que os estudantes decorem um conceito específico de democracia, mas que percebam que, em termos gerais, significa a condição política em que o povo é que comanda, tendo apenas a si próprio como referência. Debater um modelo ideal de democracia é

infrutífero, se a intenção é justamente abrir a sala de aula para as utopias criativas em torno da política, perspectiva com a qual Pagès parece concordar:

(...) se pide a la escuela una actitud militante en la construcción de una conciencia cívica democrática que permita avanzar hacia una sociedad y hacia un mundo más justo y más igualitario. Se considera que la democracia no es un estado final, sino un proceso inacabable que implica vivencia, conocimiento y compromiso (Pagès, 2015, p. 19).

Novamente segundo Brown (2015), a racionalidade neoliberal cria efeitos limitadores justamente sobre a liberdade de criação – e de criação coletiva, principalmente. Quando a liberdade é realocada da vida política para a vida econômica, tanto a democracia liberal quanto o imaginário democrático perdem espaço, diminuindo o potencial de participação política popular e ampliando o poder das grandes corporações. Porém, o mais grave, na visão da autora, é que a razão neoliberal acaba com a “boa vida”:

As economic parameters become the only parameters for all conduct and concern, the limited form of human existence that Aristotle and later Hannah Arendt designated as “mere life” and that Marx called life “confined by necessity” — concern with survival and wealth acquisition — this limited form and imaginary becomes ubiquitous and total across classes. Neoliberal rationality limitates what these thinkers termed “the good life” (Aristotle) or “the true realm of freedom” (Marx), by which they did not mean luxury, leisure, or indulgence, but rather the cultivation and expression of distinctly human capacities for ethical and political freedom, creativity, unbounded reflection, or invention (Brown, 2015, p. 43).

Sonhos, esperança, desejos, combates, tudo isso é obsoleto, ou, ainda, palavras que podem ser despidas de seu sentido político para ganharem apenas valor de convencimento para a adoção de estratégias típicas da razão neoliberal, como o *accountability* e a governança. Dessa forma, a competição entra no lugar da troca e a desigualdade entra no lugar da equidade. A consequência disso é que o Estado já não protege, nem interfere, nem cria políticas sociais. Disputas políticas e éticas não tem lugar quando o critério central é a eficiência. Para Brown (2015), enfraquecer o ensino de artes liberais na Universidade é uma forte estratégia de desdemocratização. Uma educação superior permeada pela razão neoliberal não é mais um investimento para o bem público, que permite o exercício, o desenvolvimento e a crítica aos valores democráticos, mas sim um caminho para o sucesso pessoal (visto por uma ótica individual) e o treinamento de novos trabalhadores (visto pela ótica do Mercado). Brown (2015) se refere às universidades, mas, no Brasil, isso também se relaciona com os objetivos mais caros à Educação Básica e, fundamentalmente, ao ensino de História (Brasil, 2013). A aposta no conhecimento histórico para provocar debates em torno das injustiças e do bem comum é algo de que Pagès nunca abriu mão:

(...) es necesario que las generaciones jóvenes estén preparadas para coger el testimonio de la lucha por la democracia y sepan hacer frente a los retos del futuro desde el conocimiento y desde el compromiso con ellas mismas como personas, con su sociedad y con los hombres y mujeres del resto del mundo. (...) [H]ace falta educar la ilusión y las ganas de participar en aventuras colectivas más allá de las falsas igualdades derivadas de un consumismo desenfrenado (Pagès, 2015, pp. 18-19).

Por fim, mesmo que Brown (2015) não tenha assumido um viés propositivo em seu livro, ela não se furta a apontar alguns caminhos que podem ser importantes ao desenharmos as intervenções de ensino em pesquisas sobre ensino de história da democracia. Primeiro, a autora

explica que os efeitos deletérios da razão neoliberal sobre a democracia não se desfazem caso apenas o neoliberalismo econômico seja eliminado. Em segundo lugar, ela estabelece que a democracia precisa ser misturada com outros elementos, inclusive imperativos morais (ela não cita, mas, certamente, o antirracismo é um deles). Sem parâmetros democráticos mínimos, não é possível avançar para outras formas de organização social ainda mais radicais. Daí o retorno da pergunta central, tanto para Brown (2015, p. 220), quanto para quem pesquisa e ensina história: “is another world possible?” Justamente por ser um projeto de pesquisa em Ensino de História, não basta analisar os conceitos de democracia mobilizados pelos estudantes, muito menos propor uma metodologia de ensino que não seja construída na sala de aula. Cada vez que realizamos uma crítica profunda ao tempo presente e nos permitimos sair do tempo e imaginar outros mundos possíveis, estamos brincando de utopias.

Professoras e professores de História lançam mão de utopias políticas e educacionais para dar sentido à sua profissão. Eles não separam suas escolhas didáticas, a seleção de conteúdos e os valores morais e éticos. E a base mais profunda de suas tomadas de decisão reside nas experiências com estudantes concretos, que são corpos, com gênero, cor da pele, classe social, pertencimento religioso, sonhos, etc. De maneira coerente, Pagès constantemente denunciava a forma como os currículos nacionais ignoram as multiplicidades entre os jovens estudantes:

En estas propuestas existe poca vida, apenas aparece la gente de la calle – y mucho menos las mujeres –, no hay memoria colectiva más que la que institucionalmente se considera como memoria nacional o patria. Es una historia homogeneizadora en la que una determinada interpretación del pasado se presenta como el pasado. Es una historia de museo, sin presente y sin futuro, una historia extraña para quienes han de aprenderla, una historia muda, sin voz, sin personas de carne y hueso. Una historia que predispone poco a quienes han de aprenderla, unos niños y niñas o unos jóvenes habituados a unos esquemas culturales bastante diferentes de los que aparecen en los textos y de los que aprendimos quienes les estamos enseñando (Pagès, 2007, p. 22).

Ensinar história é se situar criticamente num presente por vezes doloroso, mobilizando tempos passados com sonhos de futuros melhores: as utopias são sempre projetos de um mundo menos injusto, menos racista, menos desigual, menos violento. O fato de os professores estarem conscientes dos limites de suas utopias não impede a esperança. Pelo contrário, esse sonhar desperto articula presente, passado e futuro. Ele convive com e alimenta a docência em História (Pacievitch, 2014).

4. Percursos metodológicos para pesquisar o ensino de história da democracia

A obra de Joan Pagès ajuda a sustentar que o Ensino de História pode ensinar o que é democracia e possibilitar a criação de outros mundos. Tendo a utopia no horizonte, Pagès construiu uma forma de ser professor de História e de produzir conhecimento que rechaça as hierarquias entre trabalho acadêmico e ensino na Educação Básica, buscando coerência e compromisso na produção científica, além da valorização das perspectivas dos próprios educadores sobre a didática da História (Jara & Santisteban, 2018). A forma de atuação do seu já

citado grupo de estudos, o Gredics, é a experiência que melhor representa os conceitos centrais e a metodologia dessa pesquisa, justamente porque a problemática central diz respeito a utopias políticas construídas conjuntamente por docentes, estudantes e pesquisadores em torno da história da democracia no Brasil.

Trata-se, então, de um projeto de pesquisa de médio prazo, baseado em trabalho coletivo e não hierarquizado (na medida do possível), entre universidade e escolas de Educação Básica. O primeiro passo para ser a criação de um grupo de docentes interessados em realizar e analisar experiências didáticas a partir da seguinte problemática: aulas de história da democracia podem ser espaço de criação de utopias, por parte de estudantes e docentes? Os objetivos giram em torno de identificar e analisar algumas das tendências na produção de conhecimento em ensino de História ligadas à educação política e à formação democrática e cidadã de jovens da Educação Básica. Porém, o principal foco será produzir e analisar, coletivamente, aulas sobre história da democracia, a fim de explorar as relações temporais mobilizadas por estudantes de Educação Básica. Derivado disso, talvez ainda seja possível criar conceitos sobre a aula de história, relacionando-a com as utopias políticas de jovens estudantes e de docentes.

Nesse sentido, esse projeto pretende evitar algumas dicotomias que pesquisas anteriores apontam como infrutíferas. A primeira é a articulação entre teoria e prática. Olhar para o ensino de história a partir do eixo político afasta as visões exclusivamente técnicas sobre a docência. Dar aula de história se relaciona com criação, liberdade e autonomia docente, onde as escolhas são sempre políticas. Além disso, é importante questionar qualquer formulação teórica que procure separar ação e pensamento, razão e paixão, intelectualidade e profissionalidade, pesquisa e ensino, história ciência e história ensinada. As práticas de pesquisa de Joan Pagès, portanto, ensinam a trabalhar com a escola e não apenas sobre ela. Ensinam, também, a importância de conhecer a multiplicidade de tendências teórico-metodológicas da pesquisa história e educacional, sem abrir mão da crítica e da criação de perspectivas própria.

Por isso, Pagès inspira a não se limitar ao teste de teoria, nem a buscar uma metodologia de ensino única que resolveria os problemas da sala de aula, como se houvesse um ponto de chegada ideal. Como bom freireano, ele reconhecia a imperfeição e o inacabamento como parte do trabalho. A utopia que acompanha esse projeto de pesquisa significa abertura de caminhos e não imposição de um futuro previsível. Os conceitos, as metodologias e os objetivos são importantes, mas não a ponto de imobilizar a paixão diante do novo e a capacidade de se deixar levar por encontros inesperados.

O Gredics, ao longo de sua trajetória, estabeleceu três aspectos fundamentais para realizar pesquisas que permitam ao mesmo tempo interferir nas práticas e produzir conhecimento sobre a didática da História. Os três aspectos são os seguintes:

1. La creación de un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza.
2. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia.

3. El análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia (Santisteban et al., 2010, p. 117).

Interessam aqui, principalmente, os aspectos 2 e 3, isto é: a inserção ativa de docentes da Educação Básica no processo de pesquisa, desde a formulação das questões até a redação das análises finais, que devem necessariamente contribuir de forma propositiva, crítica e analítica para a vida das escolas. Nesse sentido, as estratégias de levantamento e análise de fontes são criadas no decorrer do processo, em diálogo com o professorado, contando com diversidade de instrumentos. Na prática, não há separação entre pesquisa teórica e pesquisa prática, nem hierarquização entre a pesquisadora universitária e os/as docentes, já que são ativos em todas as etapas, inclusive no desenvolvimento das aulas com os estudantes nas escolas². A intenção é radicalizar esse procedimento, permitindo o intercâmbio direto e frequente entre pesquisa e docência. Santisteban, González e Pagès (2010, p. 124) resumem assim as vantagens metodológicas desse modelo:

1) Las dinámicas que se producen en las aulas son reales y, por tanto, extrapolables a situaciones similares, así los resultados pueden ser transferibles a contextos próximos.

2) El profesorado –que es miembro del grupo de investigación– actúa con total normalidad, sin pensar en ningún momento que está en una situación excepcional. El profesorado participa en una investigación que observa, analiza e interpreta la práctica tal como es, por lo cual se reduce enormemente la presión por los resultados.

3) La práctica ofrece resultados imprevisibles, pero de una gran riqueza. En una dinámica normal de aula no siempre sucede lo que estaba programado que sucediera ni siquiera cuando se realiza una investigación. El funcionamiento y la vida de una clase no reproducen los pasos lógicos de una investigación.

Assim, as estratégias de coleta de dados não podem ser definidas *a priori* (como questionários, atividades, roteiros de entrevistas, ou protocolos de análise documental), pois estes serão produzidos após a formação do grupo e a criação coletiva das intervenções: “[...] hemos comprobado que lo más importante son (...) los objetivos de la investigación más que la naturaleza de los instrumentos utilizados” (Santisteban et al., 2010, p. 124). Tudo que se fizer em sala de aula poderá ser utilizado como fonte de análise, inclusive as memórias e percepções dos professores membros do grupo de pesquisa³. Afinal, como lembra Pagès, a educação política para a democracia, de forma crítica, não se basta com a transmissão de alguns conteúdos, “sino que se concibe como un todo que ha de incluir necesariamente vivencia, participación y conocimiento. Se considera que ha de afectar el conjunto de la escuela, su propio proyecto educativo y su praxis cotidiana” (Pagès, 2015, p. 23).

² Isso ficou mais explícito para a autora, pois participou de diversas reuniões do Gredics no período de estágio de doutorado sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona, entre 2010 e 2011. Os professores das escolas participavam das atividades do grupo conforme suas possibilidades e interesses.

³ Apesar da proximidade entre o presente desenho de pesquisa e a pesquisa-ação, prefiro identificar a metodologia adotada com o campo do ensino de História. Autores que refletiram sobre a natureza da pesquisa em ensino de História reconhecem a importância de métodos participativos de pesquisa criados pelas ciências da Educação, mas têm estimulado a construção de metodologias e epistemologias próprias (Plá, 2012; Zamboni, Lucini, & Miranda, 2013). Portanto, embora o campo ainda careça de referências robustas nesse sentido, talvez o desenvolvimento da investigação contribua para essas reflexões.

Essa perspectiva é valiosa para a produção de conhecimento, mas exige cuidados éticos importantes, já que não é possível saber de antemão que docentes vão aderir à proposta, nem quais tipos de atividades serão realizadas em sala de aula. Os posicionamentos e perspectivas de todos os participantes serão respeitados, perseguindo um desenho de pesquisa que tenta romper com os privilégios de branquitude, que promova os Direitos Humanos e, assim, contribua para o aperfeiçoamento da democracia no Brasil.

Todas as produções feitas pelos estudantes (orais, escritas, em meio digital, artísticas, etc.) e pelos professores (textos didáticos, vídeos, planejamentos, explicações orais, memórias, etc.) são, em potencial, fontes de pesquisa. Esses documentos serão todos digitalizados e codificados (permitindo identificar apenas a data de produção e a etapa da pesquisa), a fim de impossibilitar a identificação de estudantes durante o processo de análise. Os originais permanecerão de posse dos próprios estudantes e/ou conforme as normas internas de cada instituição escolar. Não serão reproduzidos escritos ou falas que tenham o potencial de destacar um ou outro aluno, considerando que as aulas de história tocam em questões sensíveis, muitas vezes à revelia do professor (Mével & Tutiaux-Guillon, 2013).

A seleção de docentes participantes contará com três critérios principais, já anunciados nas considerações anteriores. O primeiro é que o docente esteja consciente de que participará de uma proposta de formação continuada centralizada em sua própria produção e em debates coletivos, que, se não cria obrigações com os prazos de um programa de pós-graduação, tampouco poderá oferecer uma titulação. O segundo é que o professor esteja disposto a criar, aplicar e analisar situações de ensino com metodologias ativas em perspectiva crítica. Por fim, a formação do grupo deverá buscar a diversidade e a paridade de gênero e de pertencimento étnico-racial. Pretende-se constituir um grupo composto por, no mínimo 2 e no máximo 6 docentes, de instituições escolares públicas ou privadas (espera-se que a maior parte sejam públicas) de Porto Alegre e região Metropolitana, e que lecionem História nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

O segundo movimento, conforme o caminho trilhado pelo Gredics, é a criação de aulas de história, que são, ao mesmo tempo, instrumentos de coleta de dados. A terceira etapa é a de ministrar as intervenções nas salas de aula escolhidas pelos professores. Na quarta etapa, analisam-se as fontes produzidas, a partir de critérios e de protocolos reunidos quando de sua produção. Por último, o grupo de pesquisa produzirá textos, vídeos e outros tipos de materiais de divulgação dos resultados finais da pesquisa, para apresentação em eventos da área, publicação em revistas acadêmicas e para fomentar debates entre outros professores e com os estudantes participantes. Um desenho de pesquisa que é sonho, aula e projeto político, simultaneamente. E, por isso, precisa estar sempre em estado de suspensão e de abertura ao novo.

5. Para seguir a conversa

Para alguns, ter utopias pode ser uma tarefa ingrata: traz ansiedade, tenta antecipar o futuro, pode impedir de viver o presente. Porém, não é esse o conceito de utopia que orienta esse projeto de pesquisa. O tempo em si não pode (ou não deveria) ser aprisionado. A utopia não determina o futuro, ao contrário, ela aproveita do espaço entre passado e futuro para criar o novo,

tal como Arendt (2009) explica o tempo e o pensamento. Joan Pagès propunha a educação política em harmonia com essa perspectiva de utopia:

El combate para una educación política democrática continua y probablemente no tiene final. Es un camino con muchas bifurcaciones y con enormes posibilidades educativas si se realiza con aquella pizca de utopía que caracteriza todas las tareas educativas más nobles (Pagès, 2015, p. 24).

A pesquisa sobre ensino de história e educação política, quando inspirada nas perspectivas de Pagès, deve estar cercada de esperança, mas não poder ter pressa. Sua intenção maior é unir, aprender e criar, e não dar respostas finais. Obviamente, ao final do processo deve-se prestar contas do que foi feito, e de forma propositiva, mas num sentido inacabado, talvez imperfeito, como ensinou Todorov (2005). Joan nunca separou sua trajetória profissional da luta pela democracia na Espanha. Sua concepção de *didáctica de las ciencias sociales* reflete essa perspectiva. Que as propostas que tentei apresentar nesse texto, mesmo com seus limites e imperfeições, possam honrar a memória e a coerência de Joan Pagès.

Referencias bibliográficas

- Abowitz, K., & Mamlok, D. (2019). The case of #NeverAgainMSD: When proceduralist civics becomes public work by way of political emotion. *Theory and Research in Social Education*, 47(2), 155–175. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1586611>
- Altamirano, M. S., & Pagés Blanch, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada.*, (26), 24–37.
- Amézola, G. de. (2018). ¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura? Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (27), 30–42.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Retrieved from <https://is.gd/dRcfGO>
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.
- Coelho, M. C., & Saldanha, R. da S. (2019). Cidadania, democracia e saber escolar na legislação do Ensino Médio no Brasil. *História & Ensino*, 25(2), 59–82. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n2p59>
- Dabach, D. B., Fones, A., Merchant, N. H., & Adekile, A. (2018). Teachers Navigating Civic Education When Students Are Undocumented: Building Case Knowledge. *Theory and Research in Social Education*, 46(3), 331–373. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1413470>
- Jara, M. Á., & Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Jara, Miguel Ángel.
- Johnson, M. W. (2019). Trump, Kaepernick, and MLK as “maybe citizens”: Early elementary African American males’ analysis of citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 374–395. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1582381>

- Keegan, P. (2019). Migrant youth from West African countries enacting affective citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 347–373. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1611514>
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory and Research in Social Education*, 46(1), 68–109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Levy, B. L. M. (2018). Youth Developing Political Efficacy Through Social Learning Experiences: Becoming Active Participants in a Supportive Model United Nations Club. *Theory and Research in Social Education*, 46(3), 410–448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Mello, G. N. de. (1985). *Magistério de 1o grau. Da competência técnica ao compromisso político*. Campinas, SP: Cortez.
- Mével, Y., & Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris: Publibook.
- Morras, V. (2019). Sentidos otorgados a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria: una indagación a la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en profesores de historia. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (28), 56–68.
- Pacievitch, C. (2014). *Responsabilidade pelo mundo: utopias políticas na formação de professores de História*. Curitiba: Appris.
- Pacievitch, C. (2020). *Relatório final de projeto de pesquisa*.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. In F. Ferraz (Ed.), *Reflexões sobre espaço-tempo* (pp. 35–53). Salvador: Ucsal, Quarteto Editora.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (44), 45–55.
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 1(6), 17–30.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação Em Foco*, 19(3), 17–34.
- Pina, M. C. D., & Aquino, M. A. dos S. (2019). Conhecimento histórico, Ditadura Civil Militar e Democracia: o que pensam alunos do Ensino Médio. *História & Ensino*, 25(2), 83–113. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n2p83>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163–184. Retrieved from <https://is.gd/mdv2Vq>

- Ralejo, A., & Monteiro, A. M. (2019). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Rodríguez, N. N. (2018). From Margins to Center: Developing Cultural Citizenship Education Through the Teaching of Asian American History. *Theory and Research in Social Education*, 46(4), 528–573. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1432432>
- Sabzalian, L. (2019). The tensions between Indigenous sovereignty and multicultural citizenship education: Toward an anticolonial approach to civic education. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 311–346. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1639572>
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. In R. M. Ávila, M. P. Rivero, & P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 115–128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Retrieved from <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>
- Souza, A. D. de. (2019). Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil. *História Hoje*, 8(16), 29–49.
- Todorov, T. (2005). *O jardim imperfeito: o pensamento humanista na França*. São Paulo: Edusp.
- Zamboni, E., Lucini, M., & Miranda, S. (2013). O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In M. Silva (Ed.), *História: que ensino é esse?* (pp. 253–276). Campinas, SP: Papirus.