

LUGARES DE APRENDIZAGEM, NARRATIVAS, RECONHECIMENTO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

PLACES OF LEARNING, NARRATIVES, RECOGNITION AND FORMATION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS

Maria Auxiliadora Schmidt*
dolinha08@uol.com.br

Marlene Cainelli**
cainelli@uel.br

RESUMO: Pretende-se debater as relações entre conceito de “lugares de pedagogia”, combinando os conceitos de “lugares de memória”, de Pierre Nora, e “lugares anômalos de aprendizagem, de Elizabeth Ellsworth, como ferramentas, para análise dos monumentos, estabelecendo um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, particularmente com a aprendizagem histórica. O potencial pedagógico dos “lugares de aprendizagem” pode ser entendido também pelo fato de que, ao comunicarem relações entre presente, passado e futuro, por meio de determinadas narrativas, eles estão ligados à formação da consciência histórica. A complexa relação entre ensino e aprendizagem das histórias nacionais é matizada pelo reconhecimento como um princípio que agrega valor a algo, a partir de critérios, parâmetros ou circunstâncias, fazendo com que o objeto seja valorado devido às contingências, potencializando a construção de identidades. Neste sentido é que se destaca a relação entre aprendizagem, monumentos e formação da consciência histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Lugares de aprendizagem; Aprendizagem histórica; Ensino de História.

ABSTRACT: This paper aims to debate the relationship between the concept of “places of pedagogy” with a combination of the concepts of “places of memory”, by Pierre Nora, and “anomalous places of learning”, by Elizabeth Ellsworth, as tools to evaluate monuments, to establish a dialogue between different areas of knowledge, particularly with historical learning. The pedagogical potential of knowledge as the formation of “learning places” could be understood by communicating relationships between present, past and future, through certain narratives, which are linked to the formation of historical consciousness. The complex relationship between the teaching and learning of national histories is nuanced by recognition as a principle that adds value to something, based on criteria, parameters or circumstances which makes the object valued due to these contingencies, enhancing

* Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná; pós-doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, (Bolsa Capes); Pós-doutorado em Teoria da História pela Universidade de Brasília (Bolsa Cnpq). Professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná, atuando na pós-graduação. Na mesma Universidade coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH (www.lapeduhwordpress.com). É líder do grupo de pesquisa Cnpq – Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica, certificado pela UFPR, desde 1999. Pesquisadora participante na Universidade do Minho-Portugal, Universidade de Murcia-Espanha, no Centro de Consciência Histórica da University of British Columbia, consultora da Universidade Estadual de Londrina; presidente da Associação Iberoamericana de Educação Histórica (www.aipedhwordpress.com); pesquisador participante na Universidad de Barcelona, membro do conselho assessor da Editora Grao, Revista Iber, da Revista de Investigación Enseñanza de las Ciencias Sociales e da revista Proyecto Clio.

** Doutora em História Social pela Universidade Federal do Paraná; Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná e em Educação Histórica pela Universidade do Minho em Portugal. Professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e do Mestrado em História. Investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM) da Universidade do Porto em Portugal no grupo de investigação: Educação e desafios sociais. Membro associado Quarterly Franklin Membership.

the construction of identities. Thus, the relationship between learning, monuments and the formation of historical consciousness is highlighted.

KEYWORDS: learning places, historical learning, teaching History.

Introdução

O artigo apresenta considerações parciais a partir do projeto “Lugares de Pedagogia, consciência histórica, narrativas nacionais e reconhecimento”, que vem sendo desenvolvido por pesquisadores brasileiros e de outros países como Portugal, Espanha, Canadá, Alemanha, Inglaterra, Colômbia. O projeto foi motivado pelas reflexões advindas da pesquisa “Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”, inserido na proposta de um projeto mais amplo do Ministério da Educação brasileiro, através da CAPES, “Memórias Brasileiras – Conflitos Sociais”, finalizado em 2019. À época, esse projeto foi proposto pela Universidade Federal do Paraná e congregou pesquisadores na área de educação histórica, educação, história, história dos conflitos sociais e história dos livros didáticos que, através de seus laboratórios de ensino, pesquisa e extensão, vêm publicando e reconstituindo a história e a memória nacional, propondo a reflexão sobre o ensino de história e a formação da consciência histórica de jovens e crianças. O principal objetivo do projeto foi construir uma relação de ensino e aprendizagem da História em âmbito escolar e social, utilizando diferentes estratégias de constituição de sentido histórico, com o objetivo de produzir conhecimentos e atribuir novos sentidos a experiências de conflitos recentes na História brasileira em sua relação com a História da Humanidade. Há que destacar que, no decorrer das pesquisas, um acontecimento provocou grande polêmica. Foi a destruição do monumento em homenagem a Lamarca,¹ líder de um movimento contra a Ditadura Militar brasileira (1964-1985) que ocorreu numa região rural, na divisa entre os estados de São Paulo e Paraná, o Vale do Ribeira, por onde passa o rio Ribeira. O movimento que ocorreu em 1976, levou o nome de Guerrilha do Vale do Ribeira e provocou um grande impacto na memória de muitos representantes da população local. Os militares trataram com grande violência os revoltosos, inclusive com o uso de aviões atirando bombas de napalm.² A região é também significativa pelas suas belezas

¹ Carlos Lamarca (Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1937 — Pintada, 17 de setembro de 1971) foi um militar desertor e guerrilheiro brasileiro, um dos líderes da luta armada contra a ditadura militar instaurada no país em 1964.

² A Bomba de Napalm foi uma criação dos Estados Unidos para potencializar o poder das bombas incendiárias. Ela é considerada uma arma química e seu poder destrutivo chamou atenção pela letalidade quando foi usada em Tóquio e na Guerra do Vietnã.

naturais e pelos conflitos que ainda ocorrem devido aos interesses da exploração de empresas de minérios e agronegócios.

Alguns moradores da região, em consonância com organizações e movimentos sociais, construíram um pequeno e simples museu no espaço destinado a um parque natural. Em frente ao museu foi colocado um busto em homenagem ao Lamarca, o líder revolucionário. Em 2019, um grupo adepto do antigo presidente Bolsonaro, liderado pelo então representante do governo do Estado de São Paulo e hoje deputado federal, bolsonarista, Ricardo Salles, desembarcou de helicóptero em frente ao museu e decepou a cabeça do busto do Lamarca. Este acontecimento instigou um novo recorte no projeto, dando origem a vários debates acerca da problemática dos monumentos e narrativas neles representadas, deixando muitos questionamentos a serem resolvidos, o que foi um dos motivos da proposição do presente artigo, parte dos resultados do projeto, – “Lugares de aprendizagem, narrativas, formação da consciência histórica e reconhecimento” – que tem, entre seus objetivos, investigar as relações dos sujeitos com os lugares anômalos de aprendizagem, considerando a sua importância como portadores de múltiplas narrativas que representam as lutas pelo reconhecimento identitário dos diferentes grupos.

Imagem 1 - Busto do Lamarca, antes e depois de ser decepado



Fonte: Foto Geraldo Becker, 2019. Educação Histórica e monumentos, uma reflexão.

As preocupações que matizaram as reflexões sobre Educação Histórica e Monumentos inserem-se no conjunto de discussões e proposições acerca do significado dos

monumentos como “lugares de pedagogia” (ANDERSON, 2017), acirradas devido a uma série de acontecimentos em vários países do mundo. Pode-se afirmar que são acontecimentos gerados em situações que colocam em tensão as relações entre o presente e o passado, como o assassinato do cidadão norte americano George Floyd³, em maio de 2020, nos Estados Unidos e que instigaram uma série de ataques a monumentos associados por manifestantes à escravidão e ao colonialismo. O movimento também chegou à Europa. No Reino Unido, manifestantes derrubaram uma estátua do traficante de escravos britânico Edward Colston na cidade inglesa de Bristol. Na Bélgica, monumentos a Leopoldo II, o rei do século 19 cujo regime contribuiu para a morte de milhões de pessoas na África, também foram danificados ou removidos. À medida que isso acontece, no entanto, inevitavelmente surgem perguntas sobre os limites entre o que é aceitável e o que não é quando o assunto são obras públicas em homenagem a alguém.

Para o historiador inglês David Blight (2020), podemos derrubar todos os monumentos do mundo, mas isso não muda necessariamente o que aconteceu, nem podemos purificar o passado, voltando atrás e tornando-o mais palatável e adequado aos nossos desejos de hoje, “Os seres humanos ainda são seres humanos. A condição humana ainda existe. E nossa história, como a história de todos os outros, é cheia de tragédias e finais felizes. Seja aqui ou em qualquer outro lugar do mundo, temos o direito de debater como queremos que nossa paisagem de memórias públicas nos represente.” (BLIGHT, 2020).

Segundo Anderson (2017), as controvérsias em torno dos monumentos que estão ocorrendo em vários países do mundo revelam as tensões presentes nos “lugares de pedagogia”, espaços precípuos de construção e comunicação de narrativas nacionais (CARRETERO/RODRIGUEZ, 2011; ELLSWORTH, 2005; NORA, 1996). Entende-se as narrativas nacionais como dispositivos discursivos que combinam história, memória coletiva e mito, em comunicações teleológicas do passado, presente e futuro de uma nação, o que Hobsbawm (1990) chamou de a mitologia programática da nação, porque tentam dar coesão às diferenças

³ George Perry Floyd, Jr. (Fayetteville, 14 de outubro de 1973 – Minneapolis, 25 de maio de 2020) foi um afro-americano assassinado em Minneapolis no dia 25 de maio de 2020, estrangulado pelo policial branco Derek Chauvin, que ajoelhou em seu pescoço durante uma abordagem por supostamente usar uma nota falsificada de vinte dólares em um supermercado. Após sua morte, protestos contra o racismo começaram a acontecer nos Estados Unidos e no mundo

de um país, representando seus cidadãos como pertencentes a uma grande família, uma comunidade imaginária do estado-nação.

Para Wertsch (2004), as narrativas nacionais expressas nos e pelos lugares de pedagogia, muitas vezes revelam “modelos narrativos esquemáticos”, com estruturas abstratas subjacentes e pertencentes a tradições narrativas particulares que podem ser diferentes de uma cultura para outra e não estão prontamente disponíveis para reflexão consciente. Os modelos narrativos esquemáticos constituem, quase sempre, como narrativas nacionais mestras e podem permear os lugares de pedagogia e provocarem entendimentos simplificados da história, produzindo noções binárias de incluídos e excluídos, assim como visões oficiais que excluem ou silenciam indivíduos ou grupos, dificultando o envolvimento de questões urgentes de identidade, tais como étnicas, indígenas e de gênero.

Atualmente, uma das questões impostas às discussões de políticas públicas na educação, tais como as que dizem respeito à imperativos curriculares no ensino de História, tem sido a necessidade de reconciliar ferramentas disciplinares com práticas de consciência histórica que envolvam os alunos com os dilemas morais associados às histórias silenciadas e às múltiplas identidades do presente.

Os “Lugares Anômalos de aprendizagem” e a formação do pensamento histórico

Na esteira das questões apresentadas se destaca o significado teórico e prático do conceito de “lugares de aprendizagem” como ferramenta conceitual para analisar os monumentos, estabelecendo um diálogo entre algumas diferentes áreas do conhecimento e, particularmente com a aprendizagem histórica. De um lado, há um consenso entre intelectuais ligados à produção do conhecimento histórico e ao conhecimento educacional quando se trata da sua apreensão como “lugares de memória” de Pierre Nora, sugerindo a sua inserção num trabalho de educação não formal. Para Nora, (1996) trata-se de lugares que significam as várias maneiras pelas quais o passado pode ser lembrado e espacialmente constituído, tais como lugares concretos, exemplificados por símbolos, emblemas, edifícios, localidades, livros e até pessoas; incluem também lugares não materiais, tais como comemorações, celebrações e rituais. A perspectiva de “lugares de memória” de Pierre Nora parte do pressuposto de estes são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de identidades coletivas da cultura do qual fazem parte e permitem uma recuperação da memória, mesmo quando da perda da ligação direta com o passado. De outro lado, os trabalhos de Carretero;

Berger; Grever (2017), bem como os de Ellsworth (2005), sugerem relações interdisciplinares, levando ao que Ellsworth denominou de “lugares anômalos de aprendizagem”, para diferenciar os espaços como monumentos, obras arquitetônicas e obras de arte, dos centros de aprendizagem tradicionais e formais, com metas e objetivos curriculares específicos. Como se observa, quando se trata de “lugares de memória” e “lugares de pedagogia”, há várias possibilidades de análise, quando se enfoca na perspectiva de “lugares anômalos de aprendizagem”. No entanto, em relação aos monumentos, eles são considerados como lugares com força pedagógica, devido ao seu conteúdo, sua capacidade de representação, mas, principalmente, porque transmitem narrativas, não apenas por meio dos seus recursos representacionais pré-construídos, mas, notadamente, por meio da experiência de quem os visita. Ou seja, eles têm o poder de provocar sensações na mente, no cérebro e no corpo, simultaneamente. Assim, os monumentos têm o potencial pedagógico do conhecimento como formação e não apenas como um conhecimento já feito, pois,

do ponto de vista etimológico, remetem à ideia de um artefato, de um aparato que visa provocar, através da presença, uma dada memória, uma dada herança. O monumento dirige-se à visão e busca, através do estímulo visual, fazer que algo ou alguém seja recordado. Ele tem um caráter intencional e visa provocar a lembrança. [...] Os monumentos nos servem hoje como documentos, pois devem ser interrogados em seu processo de elaboração, quanto aos interesses e às relações de poder, aos saberes e às distintas versões que mediaram sua elaboração. [...] É importante abrir brechas nos monumentos para que o presente possa respirar e o futuro possa aí se insinuar. Tornar porosa as realidades monumentais, para que possam vaziar outros sentidos para o tempo (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 24)

Tem-se, assim, a possibilidade de combinação dos conceitos de “lugares de memória”, de Pierre Nora e “lugares anômalos de aprendizagem”. Uma possibilidade original da relação entre memória e aprendizagem histórica, na medida em que, como afirma Durval Muniz de Albuquerque, “Enquanto a memória alimenta a possibilidade da volta de algo que já passou, mesmo que saibamos que essa volta é impossível, a história não cessa de afirmar o caráter mutável e passageiro das experiências e das relações sociais”. (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 12).

O potencial pedagógico do conhecimento como formação, dos “lugares de aprendizagem” pode ser entendido também pelo fato de que, ao comunicarem relações entre presente, passado e futuro, por meio determinadas narrativas, eles estão ligados à formação da consciência histórica (GADAMER, 2013; KOSELLECK, 2004). Para ambos, a consciência

histórica não seria uma opção ou possibilidade a ser exercida pela escolaridade ou pedagogia, mas uma qualidade que define e é inerente ao mundo moderno. A ênfase e foco na consciência histórica para a educação histórica encontra guarida, principalmente, nos trabalhos de Jörn Rüsen (2015), para quem a consciência histórica possibilita e torna inteligível a realidade presente, a partir da orientação temporal, ou seja, de uma operação do intelecto humano que organiza a relação presente, passado e futuro. Neste sentido, concorda-se com Albieri (2011), para quem “o recurso à noção de consciência histórica permite fundamentar filosoficamente a passagem da história acadêmica para a história pública. Trata-se de uma visão teórica, que reconhece na condição humana o pressuposto histórico: pensamos e falamos historicamente, e esse é o modo pelo qual nos posicionamos na cultura” (ALBIERI, 2011, p. 27). Acrescente-se o fato de podemos falar de nossa inserção na cultura histórica de uma sociedade e de uma época pois,

O conceito de cultura histórica projeta a História em um horizonte que articula, em um construto complexo, os temas e estratégias da memória histórica, que até agora vinham sendo abordados de forma compartimentada. Esse construto viabiliza que esses temas e essas estratégias sejam renovadas e inovadas, de modo diverso das formas de as conceber ou discutir praticadas usualmente. Ciência especializada, ensino escolar, preservação do patrimônio, museus e outras instituições são tratadas e debatidas, para além de suas delimitações e diferenças recíprocas, como manifestações de um manejo abrangente e coletivo do passado. (RÜSEN, 2022, p. 13).

Nesta perspectiva, a formação da consciência histórica está ligada aos lugares de aprendizagem, “museus, monumentos, salas de aula, manuais didáticos, memoriais, locais históricos nacionais, espaços arquitetônicos, paisagens urbanas arbitradas, características da paisagem indígena e performances públicas – pelas maneiras pelas quais esses lugares de aprendizagem comunicam uma relação entre o passado, presente e futuro, através da narrativa.” (ANDERSON, 2017, p. 15).

No quadro das considerações apresentadas, cabe destacar, ainda, o aceleração das mudanças que vem acontecendo no mundo, no século XXI, particularmente aquelas que desestabilizam identidades e referências temporais, fazendo com que as referências e usos do passado se tornem cada vez mais importantes. Tal pode ser atestado, por exemplo, no aumento de interesses pelos lugares históricos, museus, filmes históricos, entre outros. No entanto, é preciso considerar que as pessoas têm diferentes relações e visões do passado, o que influencia nas suas relações com o presente e o futuro e os monumentos, edificadas por

diferentes razões, para lembrar as pessoas acerca do que são (ou eram), ou talvez quem querem ser (queriam ser), podem provocar diferentes reações aos cidadãos, o que pode ser exemplificado pelo movimento de contestação aos monumentos, que ocorreu e ocorre em vários países, como o monumento a Cristovão Colombo⁴ e Edward Colton.

As formas de manifestação da exaltação dos acontecimentos são diversos, sendo por promulgação de leis, decretação de feriados cívicos, construção de prédios de repartições públicas, promoção de manifestações artístico culturais como a realização de festivais, publicações de livros, confecção de estatuas, e tantas outras maneiras mais, que de modo geral, demarquem no espaço e tempo a lembrança de personalidades e acontecimentos que foram um marco determinante na vida da sociedade local.

As histórias que os monumentos expressam, por vezes, pela ação do tempo, pela lógica da rotina da atividade social, acabam despercebidas e com isso se tornam apenas um marco referencial geográfico ou festivo, deixando de ter o efeito de produzir a reflexão mais profunda sobre o movimento político e de transformação histórica na vida das pessoas e do país. Por isso, aprender sobre quais são e onde estão estes monumentos se torna uma atividade de grande importância, pois, só assim pode-se identificar e relatar onde em cada unidade da federação os marcos da história nacional estão localizados e quais histórias eles contam.

Neste sentido, alguns pressupostos podem ser destacados, no que diz respeito à relação entre a aprendizagem, monumentos e formação da consciência histórica. Entre eles, destaca-se: 1. Os monumentos estão inseridos em culturas históricas distintas, que dão conta da totalidade dos discursos, dos desempenhos e das histórias com as quais a sociedade se compreende a si mesma e ao seu futuro através das narrativas do passado; 2. Os monumentos são mais que objetos, pois têm uma importante função na sociedade, geram narrativas para orientação da vida e formação da identidade, as quais formam as memórias públicas, a construção de comunidades e os comportamentos sociais; 3. A criação, os papéis e as funções

⁴ Em 2021, por exemplo, manifestantes colombianos usaram cordas para amarrar e derrubar a estátua de Cristovão Colombo em Barranquilla, na Colômbia. No ato, eles gritaram "Colombo, assassino" e ergueram a Wiphala, a bandeira dos povos indígenas que cada vez ganha mais espaço nas manifestações dos países da América Latina. Em 2020, O prefeito de Bristol, na Inglaterra, classificou como "afrota" a estátua de Edward Colston, um comerciante local que fez fortuna com o tráfico de africanos para realizar trabalho escravo nas Américas

dos monumentos podem ser estudados usando ferramentas disciplinares da História e da Educação e através do debate, da análise crítica dos discursos narrativos; 4. O universo dos monumentos está relacionado com o ambiente educativo no qual quem aprende adquire, desenvolve e internaliza/externaliza os procedimentos mentais e cognitivos da consciência histórica.

O reconhecimento como princípio pedagógico para uma metodologia de ensino a partir dos “lugares anômalos de aprendizagem”

No contexto mundial contemporâneo, um espectro vem afligindo educadores e, portanto, o ensino e aprendizagem da História. Trata-se das tensões entre, de um lado, as demandas por reconhecimento das múltiplas experiências identitárias, por exemplo, o caso das culturas afro e indígena no Brasil; de outro, a expansão e consolidação da influência de ideários educacionais direitistas

Um dos objetos mais importantes da atuação direitista é mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele. De muitas formas, um aspecto crucial dessa atuação diz respeito ao que tem sido chamado de política da identidade. A tarefa é alterar radicalmente aquilo que pensamos ser e como nossas principais instituições devem responder a essa alteração da identidade. (APPLE, 2003, p. 11).

Em meio às complexidades impostas pelo contexto em que é oferecido às crianças e jovens de alguns países emergentes como o Brasil, a oportunidade, provavelmente única, de ter acesso ao conhecimento científico na escola, as respostas às perguntas acerca de que conhecimento, que metodologia de ensino, para que ensinar e para quem ensinar História, impõem muitos desafios. Entre eles, a maneira pela qual se articulam elementos do conhecimento científico em situações e condições específicas de escolarização. No intuito de contribuir para as discussões e elucidar elementos tão complexos, ressalta-se a importância da concepção de aprendizagem e de ensino de História, bem como do significado e sentido que o próprio conhecimento tem para quem aprende e quem ensina.

Defende-se a perspectiva do reconhecimento, partir do foco na análise de metodologias de ensino de História, no sentido de se apreender em que medida elas possibilitam a inclusão de elementos da cultura experiencial de jovens e crianças, considerados em seus contextos da condição juvenil e infantil e no reconhecimento de suas múltiplas identidades, bem como e da presença de suas vivências no universo escolar (DUBET;

MARTUCCELLI, 1998; ROCKWELL, 1995). O conceito de reconhecimento encontra guarida em investigações que vêm sendo realizadas no âmbito da sociologia, filosofia e da história, particularmente, no que se refere à problemática das novas relações com a formação de identidades, bem como nas questões relacionadas à etnização das relações pedagógicas.

No âmbito da filosofia, o reconhecimento é objeto das reflexões como as de Honneth (2018) e um dos destaques do autor é a necessidade de os sujeitos serem reconhecidos no mundo onde predominam a tecnologia e pós verdade, tornando imprescindível a necessidade de se atribuir significados e sentidos às experiências. Para o autor, o não reconhecimento de ser partícipe de um coletivo produz perda da autoestima e o rompimento dos laços de solidariedade, resultando na estigmatização, bem como a perda da dignidade das pessoas como atestam, por exemplo, as lutas reivindicatórias dos movimentos LGBTIA+. Sem que as desigualdades econômicas tenham se atenuado, nos últimos anos, as questões da discriminação e da diversidade se impuseram na agenda das políticas educacionais, nas mobilizações coletivas e na vida intelectual. De acordo com Dubet (2022) “A visão das desigualdades em termos de discriminação mudou tudo. Ela muda tudo nas relações sociais: dominantes e dominados não são mais exatamente os mesmos, ou podem ser dominantes num determinado espaço social e dominados em outro. Mais fundamentalmente, ainda, a valorização do tema da discriminação transforma nossas representações da sociedade. Os invisíveis tornam-se visíveis [...] A norma da nação não é mais aquela que nós acreditamos, assim como da família”. (DUBET, 2022, pp.155-156).

Neste particular, o ensino de História enfrenta os embates das tensões oriundas da crise do reconhecimento da nação, buscando assimilar e incluir as lutas pelo reconhecimento das múltiplas identidades nacionais. A expansão de investigações e projetos de pesquisa com este objetivo pode ser observada na produção de inúmeras dissertações, teses e artigos publicados em periódicos da área da educação e da própria história. Como exemplo, cita-se a publicação do número especial da Revista História Hoje (2023) em comemoração aos 20 anos da Lei 10.639/03. Por outro lado, historiadores como François Hartog (2021), desafiam os pesquisadores de História no sentido de contribuir para as questões que envolvem as confrontações entre nós e os outros, os estrangeiros e os desiguais, levantando perguntas como: Como eles foram historicamente designados? Que conceitos foram forjados para

pensá-los, contextualizá-los? Que histórias foram contadas sobre eles? (HARTOG, 2021, p. 103).

No sentido de buscar relações ensino e aprendizagem matizadas pelo reconhecimento, é importante lembrar que alguns elementos constitutivos da metodologia envolvem a superação da reificação presente nas relações entre professores e alunos, na medida em que é fundamental fazer face aos preconceitos e estereótipos oriundos do esquecimento do reconhecimento provocado pelo processo de reificação das relações sociais. Assim, entende-se que, tanto professores como alunos apresentam múltiplas manifestações da consciência histórica e expressam formas diferenciadas nos aspectos interculturais do modo como dão sentido à sua experiência do tempo e no tempo.

Assim pensada, a dinâmica do método de ensino da História pressupõe o caminho da “reconstrução didática”, pois, é a partir dos procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico que o professor(a) organiza metodologicamente a sua prática. Aqui, destaca-se a natureza específica da produção do conhecimento histórico como característica do método de ensino, isto é, não se trata da produção de narrativas historiográficas, mas de conduzir os alunos à desconstrução e reconstrução das narrativas sobre o passado, utilizando-se as estratégias do pensamento e do método propriamente histórico. Visualiza-se, então, um caminho para a aprendizagem das narrativas presentes nos “lugares de aprendizagem”, como no caso dos monumentos, como afirma Levesque (2016) e Körber (2018), trata-se de aprender a desconstruí-los e reconstruí-los, a partir de questões suscitadas pelos sujeitos no contexto de sua vida prática.

Ademais, a problematização que toma como referência a vida prática do presente, pode abordar questões como: 1. Considerando que alguns monumentos podem ser portadores de narrativas nacionais, que monumentos, quais narrativas e elementos? 2. Como se pode contribuir para a leitura destes monumentos como narrativas, seja no sentido desconstrutivo, ou seja, o que os seus edificadores fizeram do passado em sua época; seja no sentido reconstrutivo, isto é, em que medida ou como esta narrativa se adequa na nossa relação com aquele passado, com o presente e com o futuro?

Num contexto em que políticas divisionistas contribuem para a redução da verdade a uma expressão de identificação e que a escola é, talvez, a única instituição onde pode ocorrer a aprendizagem em modos de pensamento disciplinares, encorajadores de

disposições mais reflexivas e empáticas em relação ao outro do presente e do passado, a adoção de uma metodologia pautada na apropriação dos lugares de pedagogia e sua relação com narrativas nacionais, o reconhecimento e a formação da consciência histórica, a partir da investigação histórica e trabalho pedagógico, pode contribuir para o conhecimento sobre monumentos históricos intencionalmente erigidos com fins de rememoração e portadores de narrativas nacionais, de modo a formar a consciência histórica de professores, jovens e crianças, matizadas pela compreensão da mudança ao longo do tempo e de autoconsciências reflexivas das próprias percepções dessa mudança, de modo a serem cidadãos eticamente envolvidos com suas comunidades.

Algumas considerações finais

Face às problemáticas que envolvem, atualmente, as nossas relações com os monumentos, sejam aqueles que expressam narrativas reconhecidamente canônicas acerca da história da nação, ou os reveladores de contra narrativas, um alerta acendeu aos educadores: o de que é fundamental prestarmos mais atenção à cultura histórica que impregna/envolve as experiências históricas das crianças e jovens. Neste particular, torna-se fundamental o engajamento nos debates acerca das infraestruturas mnemônicas, no sentido de contribuir para construir argumentos poderosos e tomadas de decisões, para a cidadania democrática e para a construção de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) que tenha significado e sentido para a vida prática no século XXI.

No que diz respeito às relações do conhecimento e seu significado para a vida prática, análises contemporâneas da consciência histórica, englobam disciplinas e tradições intelectuais, que incluem educação, história, estudos sobre memória, psicologia e estudos sobre monumentos. Isto traz uma interessante e fértil discussão, mas isto também apresenta uma mudança quando nós estamos tentando encontrar um recorte, o que indicou a necessidade de encontrar um tema comum e intrigado que pode facilitar fertilizações cruzadas, ou seja, a relação orgânica entre monumentos como lugares de aprendizagem, formação da consciência histórica e narrativas. O lugar central concedido às narrativas tem respaldo também na perspectiva de Bruner (2001), para quem é necessário colocar a narrativa no centro da análise da consciência humana em geral e no fato de que o ser humano, em suas ações e práticas, é um animal contador de histórias, sempre quando nós recontamos e interpretamos a nós próprios e aos outros, as ações – os motivos que existem atrás delas, o

contexto em que elas ocorrem e as consequências que elas acarretam. Em diferentes contextos do atual século, vários políticos e administradores têm sido, frequentemente, surpreendidos com movimentos e debates envolvendo problemáticas relativas aos monumentos e muitas respostas têm sido insatisfatórias, reforçando sectarismos e confrontos.

Finalmente, pode-se afirmar que monumentos da era moderna foram erguidos como a manifestação simbólica dessa necessidade. Neste sentido, o ensino e aprendizagem da História precisam ter em mente que jovens e crianças estão conectados, por meio de suas identidades, a movimentos que apoiam ou contestam a existência de determinados monumentos e os objetivos pedagógicos precisam considerar como funciona a política democrática, a dimensão multiperspectivada da educação histórica, bem como as suas relações com o contexto social, cultural e político, evitando simplificações, porque a dimensão científica e verdadeira do conhecimento é um desafio para a democracia e para os educadores democráticos.

A ênfase no reconhecimento como princípio metodológico é concebida como a pedra angular na qual se baseia, em boa parte, toda mudança e toda inovação educativa, modelos e inovações metodológicas. Pode-se também definir, sinteticamente, o reconhecimento, como um princípio que agrega valor a algo, valor intrínseco ou extrínseco, dado em função das associações externas ao conhecimento, a partir de critérios, parâmetros ou circunstâncias que fazem com que o referido objeto seja valorado devido à estas contingências.

Há que se destacar que as instituições componentes do sistema educacional básico nos seus diversos níveis - municipal, estadual e federal – como também as instituições formadoras de professores investem, cada vez mais, na adequação do perfil de seus egressos às demandas de uma sociedade baseada na gestão do conhecimento, permeada pelas múltiplas desigualdades e que requer o trabalho baseado em algoritmos tecnológicos e desterritorializados, concordando-se com François Dubet, quando ele afirma que “Diferentes efeitos desiguais foram revelados: classe, efeito estabelecimento, efeito professor ... Assim, às desigualdades sociais, a escola acrescenta suas próprias desigualdades”. (DUBET, 2003, p. 45). Os profissionais da educação, especialmente os da educação básica, além de conhecer os conteúdos e processos de transmissão do conhecimento, são solicitados cada vez mais, a trabalhar em equipe, conhecer pelo menos as bases da tecnologia de informação, apropriar-

se do potencial e interpretar os efeitos da comunicação de massa, além de simultaneamente, compreender, considerar e incluir as demandas específicas do público com o qual trabalham (DAVISON, 2009). O “reconhecimento” como princípio orientador da relação ensino e aprendizagem da História insere-se como uma possibilidade de superar os desafios impostos pelas exigências das múltiplas dimensões da identidade individual – o trabalho, a sexualidade, as diversidades étnicas, religiosas, entre outras. A convivência de conteúdos e competências aparentemente contraditórios e dinâmicos na cultura escolar, seja nos textos visíveis como propostas curriculares e manuais didáticos, seja nos textos invisíveis, como nas ideias de alunos e professores, nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, requer mecanismos de adaptação flexíveis de acompanhamento sistemático do processo ensino-aprendizagem, capazes de conformar informações úteis e estimular práticas de aprendizagem contínuas e em experiências contextualizadas (DUBET, 2003; 2005). Ademais, o trabalho em educação pode ser compreendido como a mobilização de recursos materiais e simbólicos, inclusive a credibilidade e legitimidade, para alcance dos efeitos pactuados, sejam eles transformadores ou meramente de reprodução do *status quo*.

Não obstante a patente relevância social do tema da memória monumental, é essencial aos comunicadores públicos do passado de uma nação, sejam eles professores, curadores, escritores de livros, designers de monumentos, exposições, celebrações públicas e assim por diante, ter uma compreensão clara dos modelos narrativos nacionais mestres de um país e daqueles que os contestam e repreendem. A temática da investigação sobre a dimensão narrativa presente nos monumentos e seu significado como lugares de aprendizagem, não tem sido suficientemente levada em conta no Brasil. Muitas vezes, e talvez inconscientemente, as narrativas contadas e não contadas baseiam-se exclusivamente na agenda moral de seus comunicadores públicos ou na posição do historiador - como eles veem a história e o que consideram significativo. A originalidade da identificação e compreensão da dimensão narrativa, presentes nos monumentos, portanto, coloca em ação a “orientação temporal” de Rüsen (2015) da consciência histórica ao facilitar a compreensão de como os valores morais são moldados em um “corpo de tempo”, proporcionando uma arena na qual estudantes e cidadãos podem indagar de onde vêm as narrativas nacionais, por que são perpetuadas e como estão ligadas ao comportamento no presente e aos cursos de ação previsto para o futuro da nação. Ademais, oferece a todos nós, uma estrutura para nos

envolvermos, criticamente, com as histórias em tempo real da história e da identidade que encontramos online ou por meio de intervenções em espaços públicos. A história hoje é imediata e passível de ataque, assim como a sua autoridade é abraçada e contestada ao mesmo tempo. Numa sociedade global, à medida que os debates acirram a cidadania e as mudanças de identidade transnacional dentro das fronteiras estatais (por exemplo, as crises econômicas e sociais), as estruturas narrativas nacionais e a dimensão narrativa mais ampla oferecem um caminho para a educação de história abordar a narrativa crítica, identidades múltiplas e investigação histórica dentro do contexto de nosso tempo e lugar, neste processo constante de mudanças históricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, J. R.; ROYAL, M. G. O. (orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p.19-30.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. A necessária presença do outro, mas qual outro? Reflexões acerca das relações entre história, memória e comemoração. In: CEBALLOS, R.; BEZERRA, J. S. *História, Memória e Comemorações*. Campina Grande: EdUFCG, 2012, p. 11-25.

ANDERSON, Stephane. The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.

ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

APPLE, Michael. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da faculdade de Letras História*. Porto, III série, v. 2, 2001, p. 13-21.

BLIGHT, David. *Derrubar todos os monumentos do mundo não muda o que aconteceu*. Entrevista a Gerardo Lissardy, BBC News Mundo, New York, 2020. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 02 set. 2022.

BORRIES, Bodo von. *Jovens e Consciência Histórica*. Curitiba: W & A Editora, 2016.

BORRIES, Bodo Von. Von Borries, B. The experience of and reflection on triangulation and/or mixed methods, discussing a study on the ideal and reality, use and understanding of history textbooks. *History Education Research Journal*, 16 (1): 103–1, 2019.

BRUNER, Jerome S. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARRETERO, Mario; RODRIGUEZ, Cesar López. Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización histórica. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 49, p. 139-155, jan./jun. 2011.

CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017.

DAVISON, C. M. Knowledge translation: Implications for evaluation. In: OTTOSON, J. M.; HAWES, P. (eds.), *Knowledge utilization, diffusion, implementation, transfer, and translation: Implications for evaluation. New Directions for Evaluation*, p. 75-87, 2009.

DUBET, François. *Tous inégaux, tous singuliers*. Paris: Editions du Seuil, 2022.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela*. Sociologia de la experiência escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Unijui, 2003.

DUBET, François. *La escuela de las oportunidades*. Que es una escuela justa? Barcelona: Gedisa, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Places of Learning*. New York: Taylor & Francis Group, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADAMER, H. *Truth and method*. London, England: Bloomsbury, 2013.

HARTOG, François. *Confrontations avec l'histoire*. Paris: Gallimard, 2021.

HONNETH, Axel. *Reificação*. Um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: UNESP, 2018.

HOBBSAWN, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KÖRBER, Andreas. Analysing Monuments using crosstabulations of Historical Thinking Competencies and Types of Narrating. *Historisch Denken Lernen. Hamburg: Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik der Universität Hamburg*, 2018.

KOSELLECK, R. *Futures past: On the semantics of historical time*. New York, NY: Columbia University Press, 2004.

LESSARD-HÉBERT, M./GOYETTE, G./ BOUTIN, G. *Investigação Qualitativa*. Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LEVESQUE, Stephane. Going Beyond "Narratives" vs "Competencies": A model of History Education. *Public History Weekly*, v. 4, n. 12, 2016.

NORA, Pierre. Between memory and history. In: NORA, Pierre; KRITZMAN, Lawrence D. (ed.). *Realms of memory: The construction of the French past*. New York: Columbia University Press, 1996.

ROCKWELL, Elsie (coord.). *La escuela cotidiana*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*. Uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica, formação e identidade*. Sobre os fundamentos da Didática da História. Curitiba: WAS Edições, 2022.

SCHMIDT, M. Auxiliadora. *Didática Reconstitutivista da História*. Curitiba: CRV 2020

SEIXAS, Peter. A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, n. 4, 2016.

WERTSCH, James V. Specific Narratives and Schematic Narratives Templates. In. SEIXAS, Peter (org.) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 49-62.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez., 2007.