


Presentificando passados na aula de história: algumas reflexões sobre o ensino de história no pós-pandemia

Presenting the past in the history classroom: some reflections on history teaching in the post-pandemic period

Riler Barbosa Scarpati

 <https://orcid.org/0000-0003-3796-9221>

Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo: O presente texto se propõe a refletir sobre formas de presentificação do passado na aula de história, fazendo-o a partir de uma experiência de ensino do (a) autor (a) desenvolvida em uma escola pública com turmas do ensino fundamental. O projeto de ensino “Tu? Tu, livre!” abordou a vida de Maria Firmina dos Reis e uma de suas obras literárias, *Úrsula*, de 1859, considerado o primeiro romance afro-brasileiro abolicionista. O texto discute os significados de presentificar o passado na aula de história, relacionando-o à questão do ensino de história. Aponta a existência de um novo panorama no ensino de história, marcado pela centralidade da educação das relações étnico-raciais, a emergência dos revisionismos/negacionismos e os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem, mais particularmente, no letramento histórico. Por fim, defende-se que o projeto supracitado evidenciou a possibilidade de ampliação do entendimento das formas de presentificação do passado, ao recuperar conteúdos historicamente silenciados, mobilizar formas de leitura praticadas no século XIX e experiências do (a) autor (a) como leitor (a) e demandas do mundo contemporâneo como a inclusão do público surdo-mudo, abrindo novas trincheiras para tornar a aula de história espaço de construção e revisão constantes de sentido.

Palavras-chave: Presentificação do passado. Ensino de história. Pandemia. Autoria partilhada. Maria Firmina dos Reis.

Abstract: This text aims to reflect on ways of presenting the past in the history classroom, based on the author's teaching experience in a public school with elementary school classes. The teaching project "Tu? Tu, livre!" covered the life of Maria Firmina dos Reis and one of her literary works, *Úrsula*, from 1859, considered the first Afro-Brazilian abolitionist novel. The text discusses the meanings of making the past present in the history classroom, relating it to the issue of teaching history. It points out the existence of a new landscape in history teaching, marked by the centrality of ethnic-racial relations education, the emergence of revisionism/negationism and the effects of the pandemic on learning, more particularly on historical literacy. Finally, it argues that the aforementioned project highlighted the possibility of broadening the understanding of the forms of presentification of the past, by recovering historically silenced content, mobilizing forms of reading practiced in the 19th century and the author's experiences as a reader and demands of the contemporary world such as the inclusion of the deaf-mute public, opening up new trenches to make the history class a space for constant construction and revision of meaning.

Keywords: Presentification of the past. history teaching. Pandemic. shared authorship. Maria Firmina dos Reis.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Presentificação do passado

O início deste texto problematiza o que se entende por presentificação do passado e se uma aula de história não seria, por definição, um processo de presentificar o passado, passado estabelecido e escolhido para ser ensinado por meio de temas, objetos e habilidades para o desenvolvimento de competências em um currículo prescrito? De modo mais prosaico, qualquer pessoa que já tenha passado pela experiência de uma aula de história, seja como aluno (a) ou professor (a), notou que, através de canções, filmes, obras literárias, pinturas, gibis, games, esculturas, fotografias ou uma ida a um museu, o passado se faz presente. É fato que cada um deles possui uma linguagem própria e características específicas e que historicamente se modificam. Assistir a um filme atual é bem diferente de um filme da época do cinema mudo. É comum matrizes curriculares sugerirem instrumentos variados de ensino como esses para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo de igual modo nas disciplinas de formação inicial na área de ensino de história, nos cursos de formação continuada ofertados as (aos) docentes e nos processos seletivos envolvendo as (os) docentes. Como afirma Helenice Rocha (2014, p. 36), o movimento dos (as) docentes em direção a produtos culturais que abordam elementos do passado parece indicar uma preocupação de conectar a história escolar à enxurrada de informações e formas contemporâneas de comunicação social. Muitas vezes, são os próprios (as) alunos (as) que levam ou apresentam as (aos) docentes esses produtos culturais, complexificando o processo, sendo necessário avaliar a forma como os (as) discentes se relacionam com essa cultura de história¹ (ABREU & CUNHA, 2019, p. 111-134).

Faremos o seguinte movimento neste texto: primeiro, situaremos a discussão sobre presentificação do passado na área da teoria da história e da história da historiografia com o objetivo de mostrar que este é um debate que se espalha por diversas áreas da pesquisa histórica. Em seguida, tematizaremos a discussão sobre formas de presentificação do passado no ensino de história com a finalidade de diferenciar minimamente a nossa abordagem das já realizadas. O que consideramos ser o diferencial de nossa abordagem é o fato de ela ser uma descrição em primeira pessoa de uma prática docente – um projeto de leitura –, que mobilizou diversos modos de presentificação do passado ao ser desenvolvida e apresentou diversos desafios ao (à) docente em seu desenrolar. Ao final, reflete-se sobre como essa prática pode contribuir para: 1) ampliar o entendimento do que significa presentificar o passado na aula de história, e 2) a incorporação de novas práticas de presentificação do passado como uma das vias possíveis para compor o novo cenário do ensino de história, marcado pela educação das relações étnico-raciais, emergência do revisionismo/negacionismo e as defasagens na aprendizagem provocadas pela pandemia.

Iniciando pela área da teoria da história e história da historiografia e na sua relação com as temporalidades, temos François Hartog defendendo a existência de um presente que tudo abarca, onipresente, que o mesmo nomeia de presentismo. O regime de historicidade – maneira pela qual cada sociedade lida com sua historicidade – produz determinada ordem do tempo. A mudança ocorrida no regime atual presentista seria a passagem de uma sociedade que se orientava pelo futuro para outra orientada principalmente pelo presente (HARTOG, 2013; 2006). Outro autor importante na discussão é Hans Ulrich Gumbrecht. O norte-americano defende a existência de um tempo presente dilatado e amplo. Gumbrecht acredita que as estruturas temporais estão se modificando muito mais lentamente na atualidade. A ideia de “presente amplo” de Gumbrecht

¹ Os autores defendem a expressão “cultura de história” em vez de “cultura histórica”, por acreditarem que esta última – cujas matrizes na produção brasileira viriam dos trabalhos de Jacques Le Goff e Jorn Rusen - denota uma hierarquia entre formas de consciência e a primeira “se produz na circularidade entre materiais e procedimentos distintos circunstancial e assimetricamente posicionados no mundo da cultura.” (ABREU & CUNHA, 2019, p. 118)



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

marca a superação do cronótopo historicista e, na atualidade, o futuro se nos apresentaria cada vez mais ameaçador (GUMBRECHT, 2011). O alemão Hermann Lubbe propõe uma visão diferente do tempo presente, marcado por um estreitamento, fruto da dinâmica civilizacional acelerada e a historicização das relíquias. Nesse sentido, as sociedades complexas atuais guiam-se pela ideia da compensação. Assim, a vitalidade da consciência histórica atual não resultaria em perda da pujança cultural. Existiria uma relação de complementaridade entre dinâmica de inovação e historicização (LUBBE, 2016; 2009).

Por certo, todos os autores mencionados tem sofrido críticas por seus posicionamentos². Cumpre pontuar o debate sobre presentificação do passado na área de ensino de história para posicionarmos melhor nossa abordagem. O trabalho já citado de Helenice Rocha (2014) o faz ao propor a denominação “divulgação histórica” para o fenômeno da criação e apropriação de produtos culturais que evocam o passado e a partir do uso que três professoras de educação básica do estado do Rio de Janeiro fazem desses produtos em sala de aula. Outros autores (PINHA; RANGEL & PEREZ, 2020, p. 6-16) o fazem a partir das implicações da crise contemporânea da disciplina da história tem para o ensino de história. Esses trabalhos servem de ponto de partida para enunciarmos o caminho diferente que seguiremos. Diferente porque, em nosso caso, trata-se de uma reflexão feita a partir de um caso pessoal, é uma reflexão que se constitui tendo como base um relato de experiência.

Assim, o texto a seguir se propõe a descrever e refletir sobre uma experiência de ensino ocorrida entre os meses de setembro e novembro do ano de 2021 e desenvolvida pelo(a) autor (a) deste texto, quando o (a) mesmo(a) lecionava para duas turmas de 8º ano do ensino fundamental anos finais em uma escola pública no município mineiro de Ipatinga. A experiência foi um projeto de leitura desenvolvido por ele(a), cujo título era “Tu! Tu, livre?”, utilizando-se da obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (1825-1917), considerado o primeiro romance abolicionista afro-brasileiro.³ Firmina dos Reis era uma professora, poeta, compositora e prosadora maranhense que, entre outras estratégias para se legitimar socialmente, utilizou o pseudônimo “Uma Maranhense”. A obra, publicada em 1859, permaneceu por mais de 100 anos desconhecida de boa parte do público leitor, sendo redescoberta pelo escritor paraibano Horácio de Almeida (1896-1983) no Rio de Janeiro, quando o mesmo adquiriu aquele que ele julgava ser o único exemplar impresso da obra (REIS, 2018, p. 5). Por certo, essa história fantástica da escritora e da obra constituiu a principal motivação para que eu a utilizasse no projeto.

Tomamos como objeto, em outro momento, a experiência do projeto “Tu! Tu, livre?” para explorar as relações entre ensino de história e letramento histórico (2023), neste espaço gostaríamos de descrever e explorar alguns modos e processos de presentificação do passado, articulando-os ao ensino de história. Antes, é necessário destacar que as condições de possibilidade de existência desta prática são novas, ou seja, acreditamos que ela se dá em um cenário novo no ensino de história. As questões de fundo são: Se e como os métodos de ensino do passado empregados e mobilizados podem abrir novos caminhos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem? Que tipo de contribuição uma reflexão sobre um caso em particular pode alcançar para ampliar os horizontes do debate em torno do ensino de história? Desta forma, nas

² Entre outros, Sérgio da Mata e Mateus Pereira elaboraram críticas tanto ao “presentismo” de Hartog quanto ao “presente amplo” de Gumbrecht (PEREIRA & MATA, 2012, p. 9-30). Andreas Huyssen teceu críticas ao trabalho de Lubbe (HUYSEN, 2007, p. 3-14).

³ Aspectos da experiência do projeto foram apresentados no XXIII Encontro Regional de História da Associação Nacional de História-Seção Minas Gerais, realizado nos dias 27, 28 e 29 de Julho de 2022, na Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri e no XIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH e realizado na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, na cidade de Diamantina/MG, entre os dias 16 e 18 de outubro de 2023. Agradeço a Marcelo Santos de Abreu, Nara Rúbia Cunha, Marcelo Rangel e Pedro Henrique Batistella pelos comentários.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

partes subsequentes, descrevemos o novo panorama em que o ensino de história se encontra, relatamos brevemente a emergência do projeto “Tu! Tu, livre?” no interior da cultura escolar, depois selecionamos alguns casos para reflexão sobre as formas de presentificação do passado na aula de história e, por fim, apontamos algumas questões finais.

Um panorama novo no ensino de história

Convém explicitar o novo panorama em que o projeto de leitura “Tu! Tu, livre!?” emergiu. O modo clássico como no mundo contemporâneo tem-se procurado ensinar a história tomou forma com o advento da modernidade e a emergência da nação como sujeito da história, calcando-se na noção de identidade – nacional e/ou de classe principalmente – e na separação entre sujeito e objeto (ABREU & RANGEL, 2015. P.7-24). Ora, o quadro que descreveremos abaixo em que o projeto “Tu! Tu, livre?” foi desenvolvido aponta para um novo cenário que exigiria novas categorias e novas práticas no ensino de história.

A primeira característica diz respeito à temática da educação das relações étnico-raciais e a obrigatoriedade do ensino de história africana e cultura afrodescendente, estabelecidas pela Lei 10.639/03 e preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, Lei 10.639/2003; BRASIL, CNE/Diretrizes, 2004). Os processos complexos de implementação da lei têm sido debatidos desde praticamente sua promulgação (PEREIRA & ROZA, 2012; MELLO E SOUZA, 2012; OLIVA, 2012; ABREU & MATTOS, 2008), sendo objeto de importante dossiê especial e comemorativo de seus 20 anos pela *Revista História Hoje*⁴.

A segunda diz respeito àquilo que diversos/as autores/as têm tematizado como a emergência de um discurso revisionista/negacionista na esfera pública, com impactos no ensino de história e na cultura escolar. Mas também o próprio espaço escolar como muitas vezes produtor deste revisionismo/negacionismo⁵, seja vindo de estudantes, pais e/ou responsáveis de alunos (as) e até mesmo de colegas profissionais da educação, incluindo professores(as) de história⁶. Os revisionismos/negacionismos no universo escolar questionam a validade do conhecimento histórico socialmente produzido, com acusações de que ele “seria ideológico” e de que não são úteis⁷, ao mesmo tempo em que a reflexão acadêmica tem procurado saídas teóricas

⁴ O dossiê pode ser acessado em: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/26>. Acesso em: 07 de dez. 2023.

⁵ Apropriamo-nos da diferenciação feita por Mateus Pereira (2018, p. 866) entre revisionismo e negacionismo: o primeiro é “interpretação livre que não nega necessariamente os fatos, mas que os instrumentaliza para justificar os combates políticos do presente a fim de construir uma narrativa ‘alternativa’ que, de algum modo, legitima certas dominações e violências.”; o segundo se caracteriza por ser uma “radicalização da negação e/ou do revisionismo. Falsificação do fato.” (PEREIRA, 2015, p. 863-902)

⁶ Cito dois exemplos marcantes em minha trajetória profissional como indicativos desse fenômeno: em 2016, fui interpelado por quatro pais de alunos de 9º ano do ensino fundamental ao tomar como objetos religiões de matriz africana para discutir a condição do negro no pós-escravidão no Brasil. A acusação que me fizeram era de que eu estava ensinando as crianças a “adorar o capeta”, pois havia exibido uma imagem de Exu, orixá do Candomblé e da Umbanda. No momento em que os pais falavam comigo na sala da coordenação da escola, uma das coordenadoras se levantou e disse: “Eu acho que você nem deveria ensinar isso na sala, mas eu entendo que é uma questão do MEC”. Outra situação ocorreu em abril de 2023, na qual um colega professor de história disse, no grupo de mensagens WhatsApp dos profissionais de história da rede municipal de Ipinga, que não existiu ditadura civil-militar no Brasil e que isso é invenção da esquerda, ecoando o discurso do prócere da extrema-direita Olavo de Carvalho e afirmando que é isso que ele ensina aos estudantes na sala de aula. Paradoxalmente, autores tem defendido o papel do ensino de história como trincheira de resistência, onde os professores de história se afirmam como produtores de conhecimento e reivindicam liberdade política/pedagógica para o pleno exercício de seu ofício. O próprio projeto “Tu! Tu, livre?”, acredita-se, se insere neste último campo. Ver: (PINHA; RANGEL; PEREZ, 2020, pp. 6-16).

⁷ “A vida é útil?” questiona o filósofo e líder indígena Ailton Krenak em obra recente. A impregnação do discurso e práticas negacionistas/revisionistas que questionam a importância das humanidades de modo geral permanece em governos que se associaram à extrema direita de alguma forma, como o caso recente do secretário de Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo, governado pelo ex-ministro de Jair Bolsonaro Tarcísio de Freitas, que afirmou “a



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

para esse universo revisionista/negacionista, seja por meio de uma verdade poética através da mobilização de outros passados que representem uma multiplicidade de possibilidades de existência (BENJAMIN, 1985), como possibilidade de abertura de futuros e reencantamento do ensino de história (RANGEL, 2021, p. 1-21), do estabelecimento de um diálogo com a dimensão sensível, emotiva e subjetiva (SILVA DE LIMA, 2023) ou até mesmo na aplicação de letramentos múltiplos no ensino (NOGALHA DE LIMA & KOCCHANN, 2023).

Conjugado a estes dois fatores, tem-se a constatação de certa apatia/desinteresse por parte de estudantes acerca das aulas de história na educação básica, sintetizada em questionamentos recorrentes do tipo “Para que eu quero saber o que aconteceu com gente que já morreu há muito tempo”, “O que vamos fazer depois da aula?” “Para que serve isso?”⁸. Não pode deixar de ser destacada, por outro lado, a situação de docentes, cujo trabalho é permeado por camadas que vão desde a desvalorização profissional/salarial e de condições de trabalho, esgotamento e cansaço de ordem emocional e físico. Acrescido a esse cenário já tão desafiante tem-se a manutenção de práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem muitas vezes centrada no ensino, apagando e silenciando os modos pelos quais as aprendizagens acontecem, como se houvesse uma correia de transmissão do conhecimento do professor para o aluno, como se ensinar e aprender não fosse um processo de mão dupla. No fundo, seria a prevalência de um modelo de ensino de história baseado na produção de identidades e não nas diferenças (RANGEL, 2021; ABREU & RANGEL, 2015).

Destaca-se, por fim, que o ano de 2021 marcou a retomada das aulas⁹ no município de Ipatinga, após o fechamento das escolas em março de 2020 em função da pandemia do covid-19. Alguns dos impactos causados por esse fechamento foram avaliados por trabalhos recentes (NICOLINI & MEDEIROS, 2021), assim como pontos de vista bastante particulares sobre o processo de fechamento e ações empreendidas pelo poder público para mitigar os efeitos da interrupção das aulas presenciais na aprendizagem, com foco na área de história (SCARPATI, 2022).

Este novo panorama sugere que o modo de ensino que nos foi legado pela modernidade mostra-se insuficiente para abarcar as novas demandas. Assim, nosso argumento procura expandir as perspectivas teóricas abertas por autores (as) mencionados (as) ao tematizar que o projeto “Tu! Tu, livre?” significou a presentificação de passados silenciados e subalternizados ao abordar a obra e a vida da escritora afro-brasileira Maria Firmina dos Reis. E, sobretudo, por ser um projeto de leitura, ele significou a presentificação dos modos pelos quais se lia socialmente no século XIX, ao recuperar e utilizar métodos de leituras variados - para os pais e/ou responsáveis, silenciosa, em voz alta por grupos e por gênero -, leituras em ambientes externos como biblioteca e pátio e conjugá-los às experiências anteriores do (a) docente em seu processo formativo ligado aos modos de ler e às demandas do mundo contemporâneo como o universo surdo-mudo. O nosso argumento é o de que uma ampliação do entendimento das formas de presentificação de passados na aula de história pode contribuir para que ela se torne um espaço de autoria

turma do sindicato fica dando aula vagabunda de filosofia e sociologia, para que vocês não aprendam nada”. (BOMFIM, UOL, 2023).

⁸ Além da bibliografia citada, o (a) autor (a) deste texto é professor (a) da educação básica há mais de 10 anos, sempre na escola pública, e já escutou não poucas vezes comentários desta natureza.

⁹ Ao longo do ano letivo de 2021, houve dois modelos distintos de retorno às aulas. Entre 22 de fevereiro e 19 de outubro, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do *Plano Municipal de Retorno às atividades semipresenciais*, adotou o semipresencial, marcado pela divisão das turmas em duas, sendo que cada uma delas estava presencialmente em uma semana e na semana seguinte em modo remoto, exercendo atividades elaboradas e entregues pelos (as) professores (as). Havia, ainda, a possibilidade de o (a) estudante permanecer em modo exclusivamente remoto caso fosse opção da família. A partir de 20 de outubro, as aulas passaram a ser em modo exclusivamente presencial.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

partilhada, com construção e revisão constantes de sentidos.

O projeto “Tu! Tu, livre?” no interior da cultura escolar

Já se disse neste espaço que as aulas no município de Ipatinga retornaram em modelo híbrido em 22 de fevereiro de 2021. As turmas em que eu¹⁰ lecionava eram compostas cada um por 36 discentes, totalizando 72. Minha experiência de 14 anos na educação básica, trabalhando ao longo deste período em 6 escolas distintas, bem como as ações e cobranças emanadas da Secretaria Municipal de Educação – com muitas idas e vindas, começos e recomeços – e leituras acadêmicas esparsadas me levaram a colocar o desenvolvimento da leitura e da escrita como um compromisso de minha prática docente em história, ou seja, esse compromisso era parte importante da minha rotina de trabalho. A problemática sempre foi como desenvolvê-la.

Esse compromisso com a leitura nem sempre era hegemônico no universo escolar. Não eram poucos as (os) colegas que enunciavam afirmações do tipo “Quem tem que ensinar a ler e escrever é professor de português” ou “o aluno chega dos anos iniciais sem saber ler direito e nós que temos que resolver este problema”¹¹. Em paralelo, minha prática nas escolas¹² confirmava no nível local aquilo que parte da imprensa já publicava (IDOETA, BBC BRASIL, 2021) a respeito do aumento da defasagem da leitura e escrita no âmbito mais geral. Além disso, eu havia feito um curso de extensão no formato EAD na Universidade Federal do Ceará em 2019 cuja temática era “Formação de Mediadores de Leitura”¹³.

Mas penso que é fundamental recapitular como, para além das questões mais ligadas à trajetória do (a) profissional e outras conjunturais e estruturais, o projeto emergiu na prática da sala de aula e o porquê se escolheu a obra de Firmina dos Reis¹⁴. As ideias da escola como espaço dinâmico, complexo e próprio, ou seja, o universo da cultura escolar (JULIA, 2012, p. 9-43) e da sala de aula como uma “zona temporal autônoma”¹⁵ são fundamentais. Firmina dos Reis era uma autora desconhecida por mim até o ano de 2020, assim como a obra *Úrsula*. Nesse momento, fui convidada (o) por alguns professores da área de ensino de história do Departamento de História da UFOP - na qualidade de egressa (o) - para relatar minhas experiências no ensino básico para as (os) alunas (os) das disciplinas de estágio supervisionado. Em um dos encontros realizados em abril de 2020, um dos professores mencionou a existência dessa obra e da autora. A partir dali, procurei na internet e em sebos virtuais a obra, adquiri-a e a li rapidamente. Posteriormente, fui pesquisar um pouco sobre a autora e o contexto em que ela escreveu. Perguntei aos (às) colegas professores (as) de Língua Portuguesa assim como a assistente de biblioteca da escola se conheciam a autora e a obra e a resposta foi única: ninguém conhecia.

Por outro lado, eu sempre indagava os(as) discentes na rotina de sala de aula sobre situações caras a mim, após praticamente um ano letivo de escolas fechadas. Entre elas, destaco: como havia sido o período de isolamento e longe da escola? Se eles(as) haviam conseguido

¹⁰ Por se tratar de uma reflexão a partir de um relato de experiência, a primeira pessoa do singular parece indispensável em vários momentos.

¹¹ Argumentos do tipo eram recorrentes em horários de intervalo, conselhos de classe, reuniões pedagógicas e diversos outros momentos no interior da escola. Helenice Rocha (2010) encontrou afirmações semelhantes em sua pesquisa.

¹² Em 2021, eu lecionava em 4 escolas diferentes. Em uma delas, uma estudante de 7º ano me disse: “professor, eu aprendi a escrever letra cursiva na pandemia.”

¹³ Encontra-se disponível no link a seguir toda estrutura do curso: <http://ava.fdr.org.br/course/view.php?id=81>. Acesso em: 10 dez. 2023.

¹⁴ Nos três casos analisados por Rocha (2014, p. 48), a escolha dos produtos culturais utilizados pelas professoras se liga às vivências culturais e aspectos da trajetória acadêmica e pessoal.

¹⁵ A expressão é do prof. Marcelo Santos de Abreu, proferida no Painel Temático Utopias de Passado: a história e seus fins, no IV Encontro de Pesquisa em Teoria da História e História da Historiografia: utopias de passado, memórias do futuro: a história entre fins e recomeços, acontecido na UFRGS, em Porto Alegre, entre 27 e 29 de setembro de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

aprender algo significativo com as aulas remotas? Quem gostava de ler? Se eles (as) tinham costume de ler livros literários? Quais livros leram no último ano (2020)? Sintetizo algumas das respostas, que não deixaram de ser surpreendentes. Cerca de 80% deles (as) afirmaram que sempre liam livros literários na escola. Em sentido contrário, a ampla maioria sentia vergonha ao ler em público, diziam também que em 2020 não haviam lido obra literária e, por fim, a aula de história não era um espaço onde eles costumavam ler livros literários ou sequer fragmentos de textos literários. A gota d'água, sem dúvida, foi o fato de uma estudante me abordar no fim da aula no mês de junho e me perguntar o que eu achava da proibição do debate racial nas escolas, já que a mesma havia visto que isso estava em discussão nos Estados Unidos¹⁶.

O projeto¹⁷ teve início em 14 de setembro e se estendeu até a semana do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, e tinha dois objetivos principais: desenvolver a competência de ler em público¹⁸ e educar para as relações étnico-raciais. A competência leitora foi desenvolvida por meio de um conjunto de práticas de leitura que envolviam espaços diferenciados da escola – biblioteca, pátio, quiosque, ambiente virtual e casa – e com métodos e agrupamentos diferentes – leitura em voz alta por fileiras, por gênero, para os pais/responsáveis e leitura silenciosa. Essas práticas de leitura foram desenvolvidas conjuntamente a leitura e trabalho com a obra literária.

A abordagem feita de *Úrsula* se desdobrou em dois modos distintos: por um lado, fez-se uma história social da obra, da leitura e da literatura, na qual foram discutidos os temas da autoria, edição, circulação da obra literária e das ideias, recepção e público leitor e muito próximo do que autores como Darnton (1990) e Sevcenko (1999) fizeram; por outro, discutiu-se o conteúdo próprio da obra, destacando-se as temáticas da humanidade do sujeito afrodescendente, política escravocrata no Brasil, referências ao espaço africano, ancestralidade, concepções de liberdade, o drama do cativo dos escravizados, família patriarcal, religião católica como religião oficial e o convento como um espaço de submissão feminina¹⁹.

Relato, por fim, um pouco da experiência de pesquisa que teve de ser feita por mim para colocar o projeto em prática. O *Literafro*, portal da Literatura Afro-brasileira, vinculado ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa Afrodescendências na Literatura Brasileira, constituído em 2001 e sediado no Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA, da Faculdade de Letras da UFMG²⁰, foi uma importante fonte de pesquisa e informações para o desenvolvimento da proposta do projeto. Além dele, pesquisei em livros didáticos, outros sítios na internet, obras acadêmicas de referência, pesquisa na sala de aula com os próprios alunos e leitura e domínio da obra literária.

¹⁶ Uma consideração sobre a forma como tomamos os relatos dos (as) estudantes. O ponto aqui é a passagem do oral ao escrito. Isso foi feito por mim mesmo sempre ao final de cada aula ou ainda nos módulos de planejamento dos quais eu dispunha no caderno de planejamento das turmas. Pode-se argumentar que o fato de eu mesmo ter feito essa inscrição, passando do oral ao escrito, poderia comprometer a credibilidade desses testemunhos. Paul Ricoeur resolveu essa problemática ao mostrar que é preciso que se outorgue crédito à palavra, porque é isso que faz a existência do mundo social possível, ou seja, um mundo intersubjetivamente compartilhado. (RICOEUR, 2007. P. 171-175).

¹⁷ Antes de inicia-lo, apresentei à coordenação da escola por escrito, ainda no mês de maio, as diretrizes gerais do projeto e a direção da mesma providenciou as 72 cópias da obra literária, o que foi fundamental para a execução do trabalho.

¹⁸ Eu já havia, juntamente com demais professores (as), detectado que a maioria dos (as) discentes apresentava bom domínio da leitura, entretanto quando ela era feita de modo silencioso ou em voz baixa. As dificuldades apareciam quando era para ler para outra pessoa – fosse colega, professor ou pais/responsáveis – e em público.

¹⁹ Algumas palavras sobre a metodologia usada para ler o livro: eu dividi o livro em 3 partes e disse a eles (as) que cada uma dessas partes seria trabalhada em um roteiro quinzenal de atividades. Minha intenção era que eles (as) tivessem entre 45 e 50 dias para ler o livro como um todo e os trechos da obra lidos na escola foram os momentos onde eu procurava discutir os temas enumerados, além de servirem como forma de incentivo à leitura.

²⁰ LITERAFRO. Literafro: portal da literatura afro-brasileira. Página Inicial. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/>>. Acesso em: 26 jun. 2022.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Mas o ponto principal tem a ver com uma mudança de concepção do que era pesquisa para um (a) professor (a) em sala de aula. Quando iniciei minha trajetória na educação básica eu tinha uma noção de pesquisa, do que era a pesquisa. Mas não pensava em fazer pesquisa na minha própria sala de aula, muitas vezes sondando os (as) estudantes sobre questões simples do cotidiano e registrando essas demandas no próprio caderno de planejamento e nos momentos de reunião coletiva como conselhos de turma, compartilhando esses resultados com os (as) colegas. Entendi que a pesquisa em sala de aula permite um espaço de maior diálogo entre professor (a) e estudante, repensar constantemente a minha prática e não é algo extremamente complexo de ser feito.

Presentificando passados na aula de história: O projeto “Tu! Tu, livre?”

Maria Firmina dos Reis era escritora negra no século XIX escravista brasileiro, sendo um sujeito social subalterno nos quesitos de gênero e raça, que vivia na província do Maranhão, portanto, longe do centro do poder do Império e da corte. Por outro lado, pertencia ao restrito grupo de letrados, que formavam uma verdadeira “ilha” num “mar de analfabetos” que correspondia em torno de 85% da população (CARVALHO, 2012). Restritos também eram o universo da leitura, do público leitor, do acesso aos livros e ao mercado editorial, assim como eram limitadas as possibilidades de leitura e de ocupação de espaços para a leitura para as mulheres no século XIX (MORAIS, 1998). Nesse sentido, os episódios do projeto elencados visam demonstrar que se procurou, por meio das práticas, presentificar tanto os conteúdos que historicamente foram silenciados – falamos especificamente da história e da agência dos africanos e afro-descendentes – quanto as formas e os espaços de leitura existentes no século XIX, reforçando, de outras maneiras, aspectos excludentes daquela sociedade. Em outro sentido, entendemos que a obra *Úrsula* possui uma dupla natureza, ambas presentificadas no desenvolvimento do projeto: *Úrsula* é tanto um produto do universo da cultura que foi historicamente silenciado e esquecido quanto evoca em seu conteúdo, em seu enredo, certos elementos do passado, inclusive do continente africano²¹.

Quanto às práticas de leitura que presentificavam o passado, uma que foi utilizada era ler em voz alta para alguém da família trechos selecionados do livro. Explico a origem dessa iniciativa. Como vimos, até 19/10 as aulas se organizavam de modo semipresencial, havendo aqueles (as) discentes que estudavam em modo exclusivamente remoto. Como desenvolver nesses discentes a prática da leitura? Nas conversas com colegas e com a coordenação da escola, nos momentos de planejamento, alguns me relataram que no ano de 2020 - portanto, momento de escolas fechadas – tinham adotado a estratégia de pedir para que as (os) discentes lessem para pais e/ou responsáveis e que os mesmos (as) enviassem áudios ou vídeos dessa atividade para o (a) professora por meio de aplicativo de mensagem (WhatsApp). Entre outros objetivos, essa prática incentivava a participação familiar no processo educacional. Ora, ler para os adultos era um modo pelo qual se lia em determinadas famílias no século XIX no Brasil e que boa parte do público que leitor era composto de mulheres.

Outra prática que presentifica um modo de ler do século XIX ocorreu quando foi feita uma trilha de leitura no pátio da escola. Nesta atividade, foi abordada, do ponto de vista de uma história social do livro, da leitura e da literatura, a circulação das ideias e no que se refere ao conteúdo da

²¹ Rocha (2014, p. 46) afirma que nos produtos culturais que evocam o passado três variáveis se apresentam nos objetivos pelos quais os educadores os usam: a intenção de tradução do conhecimento histórico visando à informação, o passado como cenário ou contexto fornecendo elementos referenciais da realidade e, por fim, a presença do passado se manifesta em objetos deslocados no tempo, em referências geracionais ou em lugares que evocam o passado, mas em cenários atuais.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

obra *Úrsula*, foram selecionados 2 (dois) trechos em que se discutia o modelo de família patriarcal existente no Brasil do século XIX, a religião católica como religião oficial e o convento como um espaço de submissão feminina.

A prática no pátio consistiu numa trilha de leitura com 4 (quatro) estações, onde iríamos parando e lendo coletivamente. Essa prática seguiu a dinâmica de outras formas de leitura coletiva desenvolvidas no projeto, onde as (os) discentes deveriam permanecer organizados em grupos que eram os mesmos das fileiras sala de aula. Nessa dinâmica, foram utilizados 3 (três) recursos diferentes para referenciar o que estava sendo feito: cartazes afixados na parede da primeira, da terceira e da quarta estações com os dizeres: “Liberdade”, “ancestralidade”, “família patriarcal”, “catolicismo”, “religião oficial”; na segunda estação, um datashow para expor imagens do período da escravidão para falar do drama do cativo e, na quarta estação, um forro de mesa, uma Bíblia e um terço católico para referenciar o catolicismo como religião oficial de Estado.²²

Ora, leituras coletivas e em voz alta em espaços diferenciados da escola como no pátio parecem ser cada vez menos frequentes em turmas do ensino fundamental anos finais e do ensino médio. Uma parte da minha inspiração para utilizar esse método veio da observação e diálogo com professores (as) dos anos iniciais, onde parece haver uma permanência dessa prática. No século XIX, às mulheres também não era dado do direito de ler onde as mesmas desejassem. A ampliação de espaços onde elas poderiam praticar a leitura foi sendo conquistada aos poucos, assim como os temas sobre os quais elas poderiam ler ou debater. Como afirma Moraes (1998), as leitoras utilizavam diferentes táticas de leituras e criavam seus próprios espaços de leitura, ou seja, a prática visava presentificar esse universo onde códigos de moral altamente excludentes e patriarcais limitavam as mulheres como sujeitas e leitoras autônomas.

A trajetória do (a) professor (a) como leitor (a) também foi presentificada ao longo do projeto e ocorreu em função da frase mais recorrente dita por estudantes, principalmente nos momentos onde era aberto espaço na aula para que falassem de modo mais livre: “Professor(a), esse livro é muito difícil de ler”. Eu já havia percebido essa dificuldade nos momentos de leitura coletiva, seja por fileiras, por gênero ou por dupla, quando os (as) discentes começavam a leitura em voz alta em um determinado ritmo e intensidade e, à medida que os (as) mesmos (as) iam desenvolvendo a leitura, ritmo e intensidade baixavam, muitos gaguejavam, trocavam palavras ou mesmo começavam a rir pela dificuldade que a linguagem do texto se impunha. Dificuldade também notada quando as (os) alunas (os) deveriam escrever um texto em que eles avaliariam o projeto como um todo, o (a) professor (a), as (os) colegas e a eles mesmos.

Neste momento, foi dito a eles (as) que estávamos lendo conjuntamente, ou seja, eram práticas mediadas de leitura. A outra parte do argumento recorreu ao meu histórico de leitor (a) misturado à minha formação inicial como docente. Relatou-se que quando cursava graduação em história, numa disciplina de história contemporânea do Brasil no ano de 2005, o professor falou algo sobre um texto da bibliografia que não havia sido entendido, mesmo o tendo lido mais de uma vez. Em 2009, quando lecionava numa escola pública em Ipatinga e estava abordando o período da Ditadura Civil-militar brasileira, bem no meio de minha fala o que o professor tinha me falado 4 anos antes fez sentido para mim. Assim, disse a eles (as) que não se preocupassem se tudo que leram a respeito do livro não fizesse sentido naquele momento, que o conhecimento tem a ver com processo e que aquilo que viram podia não fazer sentido naquele momento, mas que

²² Dois detalhes adicionais: no dia de realização da prática as turmas já estavam em 100% presencial e, segundo, que minhas aulas nesse dia começavam às 8:20, e no período entre 7:00 e 8:20, uma das coordenadoras da escola foi muito importante para me ajudar a pensar como organizar o espaço do pátio, que caminhos deveríamos seguir ali, ou seja, o domínio espacial que ela tinha do pátio foi fundamental para conceber como organizar a trilha, além da própria ajuda física com a organização do espaço.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

talvez em algum momento inesperado fizesse. Como deve-se ter percebido, o relato dessa prática assemelha-se ao que Maurice Tardif (2000; 2014) nomeou de saberes docentes; no caso, a mistura entre saberes da formação profissional e saberes da experiência docente.

O último caso de presentificação do passado ocorreu quando propus às (aos) discentes, em uma sequência didática, a comunicação/apresentação de um trecho do livro na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, juntamente com a leitura em voz alta para a turma do mesmo trecho em dupla. Note-se que a (o) docente não dominava ou sabia se comunicar em LIBRAS. Vale dizer como essa atividade foi concebida e incorporada e que associa modos de ler do século XIX à uma demanda contemporânea específica da leitura e comunicação do universo surdo-mudo. Havia, em uma das turmas, um aluno surdo, cuja família não gostava e não permitia que ele aprendesse LIBRAS. Esse aluno era acompanhado diariamente por uma assistente de educação especial que reproduzia para ele o que os professores diziam. Ela me informou, numa conversa no horário do recreio, que o mês de setembro seria dedicado à comunidade surda, o *Setembro Azul*, e foi comunicado a ela do projeto que estava em andamento.

Uma aluna da mesma turma, fato informado pela assistente, tinha amplo domínio e sabia se comunicar em LIBRAS. Após algumas conversas com ela, nos momentos fora da aula, solicitou-se que ela conversasse e orientasse as (os) colegas que tivessem vergonha ou receio de falar com a (o) docente. Ela também foi convidada para fazer uma pequena demonstração na aula para as (os) alunos de uma pequena frase em LIBRAS, compartilhando meu espaço de autoridade com ela. Após a resistência inicial, ela aceitou o desafio e apresentou de forma bem rápida, surpreendendo ao exibir às (aos) colegas um aplicativo de telefone celular (Hand Talk) que poderia ser facilmente baixado e ajudaria no aprendizado de LIBRAS. Esta prática aproxima-se daquilo que alguns autores tem nomeado de “autoria partilhada” da aula de história, onde houve de fato produção de conhecimento histórico em um novo formato (ABREU & CUNHA, 2019; 2021).

Considerações finais

A programação de encerrar o projeto no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, foi impossibilitada, pois no mesmo dia eu estava em outra escola ajudando no processo de escolha das equipes diretivas, o que gerou frustração. Mesmo assim, após o dia da Consciência Negra, houve encerramento do projeto na sala de aula, consistindo na revisão das etapas, repassando as atividades e deixando-os (as) e incentivando-os (as) a comentar sobre o processo. Enumerei, em outro momento (2023), as respostas dos (as) discentes para uma série de questões ligadas à educação das relações étnico-raciais, racismo e sobre a autora e a obra.

Elenco, neste espaço, alguns indícios e percepções dos (as) discentes quanto às práticas de leitura adotadas: somente 2 dos 72 discentes envolvidos no projeto não participaram satisfatoriamente nas práticas de leitura adotadas, vários citaram as práticas de leitura desenvolvidas como algo que acontecia nas aulas de história e a tornavam um espaço onde “sempre tinham coisas diferentes” e muitos relataram no texto escrito para avaliar o projeto, o professor e o colega e a si mesmos que a leitura do livro e as atividades na aula ajudaram bastante com questões dentro de suas próprias famílias e outros que reconheceram que não leram a obra, mas pelo menos se sentiram mais incentivados a ler em outros momentos.

Os casos expostos nos fazem concordar com o que parte significativa das pesquisas em ensino de história vem demonstrando nas últimas décadas: a aula de história não é apenas um espaço de “transposição didática” (MATTOS, 2007, p. 12), de mero repasse de conteúdos estabelecidos pela pesquisa acadêmica para educandos. O universo da educação básica e, da



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

aula de história na educação básica em particular, é muito mais dinâmico e complexo. Os casos citados também revelam que as formas de presentificação de passados na aula de história referem-se às temáticas historicamente silenciadas ligadas a grupos subalternos como os africanos e afro-brasileiros, aos produtos culturais que circulam no espaço escolar e fazem parte da cultura de história contemporânea, mas também, no caso de um projeto de leitura como “Tu? Tu, livre!”, aos modos pelos quais se lia socialmente no Brasil e ao passado do(a) docente como leitor (a). Por isso utilizamos no título desse texto “passados”, no plural. Deste modo, a aula de história é, sim, uma forma de presentificação do passado, mas que assume conotações muito dinâmicas e ao mesmo tempo específicas. Essas outras formas de presentificação do passado apontam para uma nova realidade no processo de ensino-aprendizagem em história, onde a autoria partilhada e a mobilização de diversos saberes – no sentido estabelecido por Tardif – tornam a aula de história um espaço de construção e revisão constante de sentidos (ABREU & CUNHA, 2021, p. 7-12).

Referências

- ABREU, Marcelo S. de & RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História e Cultura*, v. 4, Franca, 2015, p. 7-24.
- ABREU, Marcelo S. de & CUNHA, Nara. R. C. Apresentação. ABREU, Marcelo S. de & CUNHA, Nara. R. C. (Org.). In: *Fazer e pensar a História na sala de aula: autoria, formação e produção do conhecimento histórico*. 1a. ed. Vitória: Milfontes, 2021. P. 7-12.
- ABREU, Marcelo S. de & CUNHA, N. R. de C. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. *Revista História Hoje*, 8(15), 111–134, 2019.
- ABREU, Martha & MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. n. 41, p. 5-20, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985, volume I, p. 222-232.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. As marcas do período. In: CARVALHO, José Murilo de (Coord.). *A construção nacional (1830-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 35. v. 2. (Coleção História do Brasil Nação).
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- DOMICIANO, D.; KRAMES, I.; DE SOUZA, M.; CAMPOS, S. O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 45-60, 2021.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Cortez, 1989.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: ARAUJO, Valdei Lopes de; MOLLO, Helena Miranda; NICOLAZZI, Fernando (org.). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. *Varia História*. vol. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

_____. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HUYSEN, Andreas. Pretéritos presentes: medios, política, amnesia. In: *En busca del futuro perdido: cultura y memoria em tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. P. 3-14.

JULIA, D. (2012). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1 [1]), p. 9-43. 2012.

LÜBBE, Hermann. Esquecimento e historicização da memória. *Estudos Históricos*, v. 29, n. 57, p. 283-298, 2016.

_____. The contraction of the present. In: ROSA, Hartmut; SCHEUERMANN, William (eds.) *High-speed society: social acceleration, power, and modernity*. Pennsylvania State: University Press, 2009, p. 159-178.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. *Tempo*, v. 11, n. 21, pp. 5-16, 2007.

MELLO E SOUZA, M. de. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 17-28, 2012.

MORAIS, M. A. A leitura de romances no século XIX. *Cad. CEDES* 19 (45). Jul/1998.

NICOLINI, C. & MEDEIROS, K. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, 2021, p.281-298.

NOGALHA DE LIMA, J. D., & KOCCHANN, A. (2023). Ensino de história: o negacionismo em tempo de “influxação”, “infodemia” e “infocalipse” sob a égide do letramento histórico. *Baraúnas: Revista De História*, 1(1). p.4-24, 2023.

OLIVA, Anderson R. . Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino nas escolas brasileiras. *Revista História Hoje*, v.1, nº1, p. 29-44. 2017.

PEREIRA, Júnia. S.; ROZA, Luciano M.; O Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 89-110, 2011.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. “Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014)”. *Varia Historia*, 31-57: p. 863-902, 2015.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

PEREIRA, M. H. F. & MATA, S. Transformações da experiência do tempo e pluralização do presente. In: VARELLA, Flávia. F. (Org.) ... (et al.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2012. P.9-30.

PETIT, Michéle. *A arte de ler. Ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Buenos e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHA, Daniel; RANGEL, Marcelo; PEREZ, Rodrigo. Teoria, história da historiografia e ensino de história em tempos de crise democrática. In: *Revista Transversos*. "Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática". Rio de Janeiro, nº. 18, pp. 6-16, 2020.

RANGEL, Marcelo. Ensino de história: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. *Tempo & Argumento*. Número Especial, p. 1-21, 2021.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem em história. *Revista Brasileira de História*. v. 30, nº 60, p. 121-142, 2010.

_____. A presença do passado na aula de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RIBEIRO, Jayme; CIAMBARELLA, Alessandra. (Org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014, v. 1, p. 33-52.

SCARPATI, R. B.. "Como vamos fazer pro menino aprender?": relatos da pandemia. In: RODRIGUES, Thamara; SESQUIM, I. R. A. (Org.) ; AZEVEDO, H. (Org.). (Org.). *Escritas do isolamento: afetos e distâncias na pandemia da COVID-19*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Apeku, 2023, v. 1, p. 107-120.

SCARPATI, R. B. . (2023). "Tu! Tu, livre?" Por uma abordagem integrada do letramento histórico. *Revista Hydra: Revista Discente De História Da UNIFESP*, 6(12), p.237-258, 2023.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA DE LIMA, E. Ensino de história: Enfrentando o negacionismo a partir das emoções. *FDC*, n.9, p. 57-73, 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13, Jan/Fev/2000. P. 5-24.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Notas de autoria

Riler Barbosa Scarpati, doutorando em História na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. E-mail: riler.scarpati1@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

SCARPATI, Riler Barbosa. Presentificando passados na aula de história: algumas reflexões sobre o ensino de história no pós-pandemia. *Sæculum – Revista de História*, v. 29, n. 50, p. 209-222, 2024.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 31/01/2024

Modificações solicitadas em 06/03/2024

Aprovado em 19/03/2024



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)